

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS

II INFORME INTERAMERICANO DE LA
EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Un estudio en 19 países

Desarrollo en el currículo y textos escolares

San José - Diciembre 2003

© 2003 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:

Diego Iturralde, *Coordinador de la Unidad de Investigaciones Aplicadas*

Ana María Rodino, *Coordinadora de la Unidad Pedagógica*

Marisol Molestina, *Coordinadora de la Unidad de Información*

Giselle Mizrahi, *Consultora a cargo del proceso de investigación*

Editorama, *Impresión*

Sergio Guillen, *Traducción al inglés*

Nick Partridge, *Cotejo y revisión en inglés*

Para la obtención de parte de la información, se contó con la colaboración de los siguientes consultores locales, varios de ellos fueron alumnos de los Cursos Interamericanos en Derechos Humanos.

Argentina, Francisco Scarfó; Brasil, Marcia Canario; Bolivia, José Eduardo Rojas; Colombia, Sandra Morello; Costa Rica, Giselle Mizrahi; Chile, Belisario Magaña; Ecuador, Cecilia Lazo; El Salvador, Zulema Lara; Guatemala, René Linares; Haití, Patrick Camille; México, Citlalin Castañeda; Nicaragua, Carlos Emilio López; Panamá, José Antonio Grenard; Paraguay, Aristide Escobar; Perú, Norma Rojas; República Dominicana, Instituto de Derechos Humanos de Santo Domingo; Uruguay, Lilián Celiberti; Venezuela, María Isabel Bertone.

La sistematización y redacción del informe y sus anexos, en la sede del Instituto en San José, estuvo a cargo de Ana María Rodino, Diego Iturralde, Giselle Mizrahi, y Alexandra Armijo Fortín.

El programa de investigaciones para una promoción activa de los derechos humanos, del cual este informe es un resultado, es financiado por la **Fundación Ford**.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica

Tel: (506) 234-0404 Fax: (506) 234 – 0955

e-mail: uinformacion@iidh.ed.cr

www.iidh.ed.cr

ÍNDICE

Presentación	5
Sección I: Medir Progresos en Educación en Derechos Humanos	7
Introducción	7
Naturaleza del Informe	8
Justificación	9
Delimitaciones Conceptuales	12
Aspectos Metodológicos	13
Fuentes de información utilizadas	18
Sección II: Análisis de resultados de la investigación	27
Inclusión de contenidos sobre derechos humanos y garantías constitucionales	27
Inclusión de contenidos sobre justicia, instituciones del Estado y Estado de Derecho	33
Inclusión de contenidos sobre democracia, derecho al voto, elecciones y pluralismo político e ideológico	36
Inclusión de contenidos sobre educación en valores	41
Inclusión de contenidos referidos a la equidad de género	45
Inclusión de contenidos referidos a la diversidad étnica	49
Inclusión de contenidos referidos a la interacción entre la sociedad civil y el Estado	54
Sección III: Conclusiones	57
Sección IV: Recomendaciones	63
Anexo en disco compacto	65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Protocolo de San Salvador.....	7
Tabla 2: Instrumentos internacionales con contenidos en EDH ratificados al año 2003.....	11
Tabla 3: Matriz utilizada para la preparación del I Informe.....	14
Tabla 4: Matriz utilizada para este II Informe.....	17
Tabla 5: Documentos utilizados para identificar lineamientos curriculares	19
Tabla 6: Asignaturas y grados analizados para 1990	22
Tabla 7: Asignaturas y grados analizados para 2003	22
Tabla 8: Libros de texto utilizados para la preparación de este informe.....	23

Presentación

La Educación en Derechos Humanos es la primera tarea de nuestras democracias, y hoy, en las Américas, es un derecho. Como derecho, implica la obligación del Estado de asegurar una práctica de la enseñanza y del aprendizaje que incorpore los conocimientos, valores, actitudes y competencias necesarios para formar ciudadanía conciente de ser sujetos de derechos y de responsabilidades.

Este segundo Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos preparado sobre los 19 países que han suscrito el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos Sociales y Culturales, “Protocolo de San Salvador”, ha vuelto a constatar las grandes tendencias del Primer informe al observar un progresivo aumento de estos contenidos en el ámbito curricular de la educación de los niños, niñas y jóvenes del hemisferio. Esta nueva comprobación de avances en el campo educativo nos alienta. Porque los derechos humanos y su tutela efectiva deben comenzar en la enseñanza desde la primera infancia.

El debate sobre la manera de enfocar los derechos humanos en los sistemas educativos de las Américas ha tomado nuevo vigor a partir de iniciativas curriculares muy concretas de la última década del siglo XX. De igual forma observamos, entre otros hallazgos importantes, los progresos recientes reflejados en los contenidos educativos en materia de equidad e igualdad de género. Este cambio de fondo es el resultado de un conjunto de convicciones sólidas y del pensamiento propio del movimiento de derechos humanos, especialmente del movimiento internacional de derechos de las mujeres. A la par se constatan algunas variaciones y rezagos igualmente destacados en el reconocimiento y valoración de los diversos pueblos y culturas que conforman el riquísimo entramado humano de las Américas.

Este II Informe Interamericano está apuntando cómo el conocimiento de los derechos humanos es—y debe ser—el principal instrumento para el combate contra las múltiples formas de discriminación, a fin de alentar todos los esfuerzos posibles para prevenir la violencia y fomentar el ejercicio de la libertad y de la democracia en la región.

La presente investigación compara las situaciones prevalecientes en 1990 y en 2003 en cuanto a la incorporación de valores, principios y contenidos de derechos humanos -examinados en torno a siete ejes temáticos fundamentales- en los documentos oficiales que orientan el currículo, en los programas de estudio de asignaturas escolares y en los libros de texto que se emplean en las aulas. Presta también atención a la utilización del lenguaje y a las imágenes, a los ejemplos, ilustraciones y actividades que los textos didácticos proponen a nuestros estudiantes, en el rango de 10 a 16 años de edad.

Los resultados pueden considerarse retadores y desafiantes en el sentido que muestran una tendencia positiva en la adopción de medidas legales institucionales y pedagógicas en concordancia con lo establecido en el artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador: *“Toda persona tiene derecho a la educación.. la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, dirigirse a fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz;.Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para que participen efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, favorecer la comprensión, la*

tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos; y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz...”

En esta oportunidad se contó con la colaboración de consultores locales para la recolección de la información de cada país, en su mayor parte ex alumnos del Curso Interdisciplinario. Desde la sede del IIDH se orientó y acompañó el proceso de investigación a través de una lista electrónica, mientras la sistematización, procesamiento y redacción del informe estuvo a cargo del equipo profesional de nuestra sede.

La preparación de esta serie de Informes y el impulso de la Estrategia de Promoción Activa de la Educación en Derechos Humanos que lleva adelante el IIDH son posibles gracias al apoyo generoso de la Fundación Ford.

Roberto Cuéllar M.
Director Ejecutivo

Diciembre 2003

Sección I: Medir progresos en educación en derechos humanos

Introducción

El presente es el II° Informe que prepara el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), como parte de su estrategia de promoción activa de la educación en derechos humanos (EDH). Toma en cuenta a los países que han *suscrito o ratificado* el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador) con la única excepción en esta edición de Suriname¹. Lo mismo que el primero de la serie, publicado en diciembre de 2002, tiene por objeto identificar aquellas tendencias que puedan constituir un *progreso* en su reconocimiento y garantías como derecho humano, tal como este se encuentra establecido en el artículo 13 del mencionado Protocolo y otros convenios internacionales ratificados por los países.

Tabla 1: Protocolo de San Salvador		
País	Fecha de Suscripción	Fecha de Ratificación
Argentina	1988	2003
Bolivia	1988	---
Brasil		1996
Colombia		1997
Costa Rica	1988	1999
Chile	2001	---
Ecuador	1988	1999
El Salvador	1988	1995
Guatemala	1988	2000
Haití	1988	---
México	1988	1996
Nicaragua	1988	---
Panamá	1988	1992
Paraguay	1996	1997
Perú	1988	1995
R Dominicana	1988	---
Suriname		1990
Uruguay	1988	1995
Venezuela	1989	---
Fuente: www.oas.org/juridico/spanish/firmas/		

Este informe es parte de una investigación que se desarrolla a lo largo de cuatro años. En el primer año el informe examinó el marco legal que establece y caracteriza a la EDH dentro de la normativa interna de esos países, buscando las tendencias regionales de variación que se hubieran producido en el período 1990-2001/2, para establecer en qué medida tales tendencias constituyen un progreso, un retroceso o un estancamiento².

El presente informe examina en qué medida los contenidos de derechos humanos se han incorporado en los documentos administrativos o programáticos que fijan el currículo escolar, en los planes y programas de las materias que se imparten en las escuelas y colegios, y en los textos escolares que se utilizan para impartir la enseñanza. El período de referencia es, nuevamente, la última década del siglo veinte y los primeros años del veintiuno. La investigación comprende los currículos, programas y textos vigentes en los años lectivos 1990/91 y 2002/03.

¹ Esta edición no incluye los resultados de la investigación sobre Suriname, debido a que una serie de dificultades retrasaron la investigación, en curso de ejecución al momento de preparar el informe

² El I Informe de la EDH se puede consultar en el disco compacto anexo a la presenta publicación. También está disponible en la página electrónica del Instituto: www.iidh.ed.cr.

El próximo informe tratará sobre la incorporación de la EDH en la enseñanza superior y en la formación de maestros, de funcionarios judiciales y de miembros de la fuerza pública. El último de la serie indagará sobre la labor de las organizaciones no gubernamentales en este campo.

El período de referencia seleccionado para la preparación de estos informes se corresponde, en términos generales, con varios fenómenos característicos de la época: la reinstalación de la democracia en varios países de la región y/o la consolidación de las instituciones democráticas y de su independencia relativa; la adopción de reformas constitucionales, legales y administrativas; y la movilización de la sociedad civil en torno a la plena vigencia de los derechos humanos y el estado de derecho. También coincide con el último período ínter censal, lo que permitirá al lector interesado realizar comparaciones en relación con los indicadores generales de desarrollo y, en particular, con los de acceso a la educación. Finalmente, el período de estudio se corresponde con la ejecución de programas de reforma de la educación -y otras reformas estructurales- en la mayor parte de los países.

Este esfuerzo del IIDH pretende allegar insumos a los órganos de vigilancia, promoción y protección de los derechos económicos, sociales y culturales dentro del sistema de la OEA - a manera de una “relatoría amistosa independiente” -, a los organismos competentes del sector público, a las organizaciones civiles que trabajan en este campo en los países, y a la comunidad internacional de los derechos humanos; para promover el debate y la valoración de los avances de la educación en derechos humanos, un espacio que ha sido poco estudiado en profundidad.

Aún cuando el IIDH no es un órgano oficial del Sistema Interamericano, sino un organismo internacional autónomo³, la Organización de los Estados Americanos ha convocado reiteradamente su cooperación con la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, a la cual le corresponde ejercer estas funciones de promoción y educación, pero que encuentra limitaciones presupuestarias para atender los crecientes compromisos en todos los campos de su mandato⁴. Con esta serie de informes el Instituto atiende esa convocatoria y contribuye desde su experiencia a la labor de la Comisión.

Naturaleza del Informe

El IIDH asume la realización de este informe 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, investigación y promoción de los derechos humanos, en el marco de la Convención Americana de Derechos Humanos. Sin menoscabo de la integralidad del sistema global de protección y promoción, el Instituto pone especial atención al desarrollo de los estándares derivados de los instrumentos emanados del Sistema Interamericano, con un enfoque multidisciplinario, teniendo en cuenta los problemas específicos de América⁵.

Aun cuando ya es una práctica internacionalmente reconocida por los distintos órganos de protección de derechos humanos recibir informes paralelos – llamados informes “sombra”-

³ El IIDH fue creado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos el 30 de julio de 1980, y dotado de estatuto internacional mediante un convenio entre la Corte y el Gobierno de Costa Rica como país sede del 30 de noviembre del mismo año.

⁴ CF AG/RES. 1894 (XXXII-O/02), AG/RES. 1850 (XXXII-O/02).

⁵ Estatuto del Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Art. 5.

producidos por organizaciones de la sociedad civil, con el fin de cotejar y contrastar los hechos y la información sometida en los informes periódicos de los Estados, este informe no pretende tener ese carácter. Es más bien una propuesta que tiene sus raíces en los fines y las competencias propias del IIDH, como institución orientada a la educación en derechos humanos, a la que no le compete juzgar las responsabilidades de los Estados. Busca generar herramientas que permitan evaluar de manera permanente los procesos de inclusión de los derechos humanos en la vida política y social de los países de la región, como una promesa y una obligación de carácter internacional.

Este no es un informe sobre el derecho a la educación. Es un informe sobre el derecho a la educación en derechos humanos. En tal medida, se centra en objetivos no estudiados por otros informes que analizan el nivel de satisfacción del derecho a acceder a servicios educativos sin discriminación. Se pregunta sobre una de las calidades de ese servicio: la incorporación de contenidos pedagógicos sobre derechos humanos y debe ser leído de manera complementaria a los otros informes.

Este informe no da cuenta de violaciones al derecho, ni únicamente de la situación que guarda su cumplimiento. Se refiere al proceso de incorporación progresiva de esos contenidos en los instrumentos legales, administrativos, pedagógicos y didácticos que orientan y realizan la educación en la práctica cotidiana. Este enfoque – de progreso - no reemplaza al de vigilancia, denuncia y defensa frente a las violaciones, ni pretende ocultar los rezagos en el logro de las metas deseables⁶. Quiere medir en última instancia hasta qué punto y con qué ritmo se está consiguiendo - en un campo determinado - el objetivo común de lograr el imperio de la democracia y del estado de derecho; objetivo común que debe ser entendido como un punto de equilibrio entre los estándares recogidos en los instrumentos internacionales, las normas adoptadas por los Estados y sus prácticas políticas e institucionales y las aspiraciones de la gente.

La novedad de este enfoque reside en el potencial que tiene para comprender las temáticas de los derechos humanos como *procesos* y no únicamente como *situaciones*; para identificar las carencias y las oportunidades para superarlas en el mediano y largo plazos; y para establecer prioridades y estrategias de trabajo compartidas y complementarias entre los diversos actores en el escenario.

Justificación

El inciso 2 del artículo 13 del Protocolo de San Salvador establece la obligación de los Estados de proporcionar una educación con determinadas calidades, entre las cuales se mencionan, expresamente las siguientes:

- Que esté orientada hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad.
- Que se dirija a fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz.
- Que ofrezca capacitación a todas las personas para que participen efectivamente en una sociedad democrática y pluralista.

⁶ Este enfoque viene siendo utilizado por el IIDH como un componente de su estrategia institucional desde el año 2000 y ha sido aplicado hasta ahora en ejercicios relacionados con otros conjuntos de derechos, como el acceso a la justicia y la participación política y la libertad de expresión.

- Que favorezca la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos.
- Que promueva las actividades a favor del mantenimiento de la paz.

Ahora bien, aún cuando los efectos jurídicos del Protocolo de San Salvador se proyectan a partir de la ratificación por los Estados respectivos, los diecinueve países que lo han *suscrito o ratificado* tienen ante sí el compromiso proactivo de diseñar la plataforma jurídica y logística para promover y proteger los DESC en todas sus dimensiones, incluyendo el compromiso de ratificarlo y el deber progresivo de adecuar el derecho interno, preparar políticas públicas y poner en marcha actividades que den cumplimiento a estos propósitos.

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

Artículo 13 del Protocolo de San Salvador
Derecho a la Educación

1. Toda persona tiene derecho a la educación.
2. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que 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. Convienen, asimismo, en que 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 en favor del mantenimiento de la paz.
3. Los Estados partes en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación:
 - a. la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
 - b. la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
 - c. la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
 - d. se deberá fomentar o intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
 - e. se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales.
4. Conforme con la legislación interna de los Estados partes, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecue a los principios enunciados precedentemente.
5. Nada de lo dispuesto en este Protocolo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados partes.

En forma conexas, estas obligaciones de los Estados se complementan con las definidas en otros instrumentos internacionales, que igualmente establecen obligaciones relativas a la educación en derechos humanos, como las siguientes: 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 Para); y Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de discriminación contra las personas con Discapacidad.

Tabla 2: Instrumentos internacionales con contenidos en EDH ratificados al año 2003																			
Instrumentos Internacionales	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep Dom	Suriname	Uruguay	Venezuela
1. Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	✓	✓	-	-	✓
2. Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3. Pacto internacional de derechos económicos sociales y culturales.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5. Convención interamericana para prevenir y sancionar la tortura	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales “Protocolo de San Salvador”.	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	-
7. Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	✓
8. Convención de los derechos del niño.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9. Convención interamericana para prevenir sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. “Convención de Belem do Para”.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10. Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad.	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	✓	-

Elaboración IIDH

Delimitaciones conceptuales

La educación en derechos humanos se entiende, para efectos de este informe, como un proceso de adquisición de determinados conocimientos, habilidades y valores necesarios para conocer, comprender, afirmar y reivindicar los propios derechos sobre la base de las normas dispuestas en los distintos instrumentos internacionales en conexión con normativa interna⁷. Significa que todas las personas -independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y sus condiciones económicas, sociales o culturales- tienen la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita: comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades; respetar y proteger los derechos humanos de otras personas; entender la interrelación entre derechos humanos, estado de derecho y gobierno democrático; y ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los derechos humanos y los principios democráticos. Entendemos este derecho a la educación en derechos humanos como parte del derecho a la educación y como condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos.

Es común que la educación en derechos humanos sea circunscrita muchas veces a “*capacitación en derechos humanos*”, que es apenas una faceta de aquella. El IIDH considera que la educación en derechos humanos es más bien un eje transversal del derecho a la educación que debería estar presente en lo sustantivo y metodológico y en todas las formas posibles de enseñanza formal e informal. Incluso debe estar presente en procesos culturales y en toda dinámica que incida en el reforzamiento y reformulación de patrones culturales. En esta medida el derecho a la educación en derechos humanos y la medición del grado de realización del mismo, es un asunto ligado pero distinto al monitoreo del derecho a la educación y se diferencia – como la otra cara de una moneda, del examen de la situación de la educación en general, asunto sobre el cual ya existen numerosos y detallados ejercicios de observación y vigilancia.

Ahora bien, el derecho a contar con una educación en derechos humanos, tal como la definen el Protocolo de San Salvador y los demás instrumentos internacionales mencionados, es altamente dependiente de algunos factores, entre los cuales resultan muy importantes los siguientes: (i) que se hubieren adoptado las normas, internacionales y nacionales, que establecen este derecho y la obligación correspondiente y se estén desarrollando políticas públicas consistentes con tal condición; (ii) que los contenidos de derechos humanos se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal y en otras actividades educativas no formales; (iii) que tales contenidos hagan parte de la formación de los docentes, de los jueces, del personal de la fuerza pública y otros agentes del Estado; y, (iv) que los textos escolares reflejen tales contenidos y no contengan referencias contrarias a los valores fundamentales como la equidad de género o la aceptación y respeto de la diversidad étnica.

En la preparación de este informe se ha puesto especial interés sobre tres perspectivas que expresan las maneras de ver, los intereses y las expectativas de sujetos sociales particularmente concernidos con la temática de los derechos humanos, cuyas organizaciones y plataformas de acción han sido tomadas en cuenta al momento de diseñar el sistema: *equidad de género*; *reconocimiento de la diversidad étnica*; e *interacción sociedad civil – Estado*. La utilización de estas perspectivas como herramientas de investigación y análisis contribuyen a establecer en qué medida los esfuerzos de la

⁷ Esta definición es adaptada del texto *Círculo de Derechos. Una herramienta de entrenamiento para el activismo en defensa de los derechos económicos, sociales y culturales*. International Human Rights Internship Program/Forum-Asia 2000 p. 444.

sociedad civil, del Estado y de la comunidad internacional están respondiendo a las aspiraciones de la gente expresadas por el movimiento civil a favor de los derechos humanos y la democracia.

Aspectos metodológicos

Para la preparación de esta serie de informes se utiliza un sistema de indicadores de progreso (*indicios mensurables*) que permite establecer, con un grado razonable de objetividad, las distancias entre la situación en la realidad y el estándar o meta deseada. Aplicado a dos momentos distintos bajo condiciones equivalentes (1990 y 2000/03) el sistema permite además averiguar si estas distancias se están o no acortando y obtener una indicación de las tendencias que están presentes en ese proceso.

El sistema fue diseñado y puesto a prueba, para el campo de la educación en derechos humanos y otros dos campos temáticos (acceso a la justicia y participación política), en un primer ejercicio piloto llevado adelante en seis países (Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela), entre 2000 y 2001⁸.

Para el campo de la EDH se utilizó entonces un sistema relativamente simple de dos dominios, seis variables y 17 indicadores, y los resultados aportaron importantes pistas sobre las tendencias más generales en cuanto a modificación de las normas, los currículos y los textos, así como sobre la importancia creciente que viene adquiriendo la educación formal, frente a una larga y fecunda tradición desarrollada por las organizaciones de la sociedad civil.

Esta primera experiencia mostró la viabilidad de extender el ejercicio a toda la región, la necesidad de desarrollar un sistema de indicadores más detallado y la pertinencia de profundizar las averiguaciones desde las perspectivas transversales. Así mismo, el ejercicio permitió constatar que los cambios en la educación en derechos humanos se producen con relativa lentitud y que, por tanto, las variaciones en períodos de tiempo muy cortos podrían resultar poco significativas.

Aprovechando estos aprendizajes, en el diseño del sistema utilizado para la preparación de un informe regional se desagregaron los dominios de la matriz inicial procurando un acercamiento más detallado a las formas de cumplimiento de las obligaciones mediatas (adoptar legislación e implantar políticas públicas) e inmediatas (modificar el currículo, los programas y los textos) que deben asumir los Estados en relación con el Protocolo de San Salvador y otros instrumentos internacionales que incluyan, en forma directa o indirecta, estándares sobre educación en derechos humanos. Se prepararon variables e indicadores específicos desde las perspectivas transversales, que indujeran una relectura de las fuentes desde estas temáticas. Y se adoptó un esquema de trabajo progresivo que tome en cuenta, cada año, uno de cuatro conjuntos de variables (dominios) relacionados con un campo específico.

El esquema adoptado para la serie de cuatro informes es el siguiente:

Año 2002: variaciones en el plano normativo – internacional y nacional -, en la adopción de políticas públicas y en el curso de los procesos de reforma educativa, relativas al establecimiento de la educación en derechos humanos.

⁸ Los resultados están disponibles en la página electrónica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos: (www.iidh.ed.cr). Secciones especiales/ Mapas de Derechos Humanos. Allí se explica más detenidamente los procesos metodológicos de diseño y aplicación del sistema.

Año 2003: variaciones en el diseño y en los contenidos del currículo oficial que expresen las nuevas condiciones jurídicas y políticas; modificaciones en los planes y programas para los niveles educativos en los que la EDH se planteara como obligatoria; y modificaciones en los contenidos y formas de los textos escolares para algunos niveles seleccionados.

Año 2004: variaciones en la situación de programas especiales de educación en derechos humanos, particularmente: en las instituciones de educación superior, en el currículo y los programas para la formación de los docentes; en las actividades de formación de personal de la fuerza pública; y en los cursos para jueces y funcionarios públicos en general.

Año 2005: variaciones en las actividades no formales (no escolares) de educación, capacitación y promoción en derechos humanos y en la situación de las organizaciones no gubernamentales y otros prestadores de servicios educativos en derechos humanos.

El primer informe (2002)

La matriz utilizada en el primer informe de la serie (2002) para recabar información sobre las variaciones en el marco normativo relativo a la educación en derechos humanos fue la siguiente:

Tabla 3: Matriz utilizada para la preparación del I Informe	
Variable	Medio de verificación
1 Adopción de Normas sobre EDH	Indicador 1: Instrumentos Internacionales.
	Indicador 2: Leyes del régimen nacional.
2 Adopción de Políticas Públicas	Indicador 1: Decretos, Resoluciones.
	Indicador 2: Planes y Documentos de Educación.
3 Desarrollo Institucional	Indicador 1: Dependencias Gubernamentales especializadas en EDH.
	Indicador 2: Programas Gubernamentales especializados en EDH.
4 Derecho a la Educación	Indicador 1: Normas Constitucionales.
	Indicador 2: Porcentaje Constitucional del Presupuesto Nacional para la Educación
	Indicador 3: Obligatoriedad de la Educación
	Indicador 4: Matrícula Educativa

Una porción importante de la información para ese primer informe fue aportada por los participantes en el XX Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos, organizado por el IIDH en julio del 2002. Cada uno de ellos preparó un breve informe previo a la realización del evento dependiendo de su experiencia e inserción institucional. Durante el curso, de dos semanas de duración, los informes fueron compartidos, comparados y sistematizados, incluyendo una discusión sobre la calidad y la pertinencia de la información y destacando las principales carencias o faltas de precisión.

En los meses subsiguientes un equipo de trabajo del IIDH completó la información, en algunos casos mediante consultas dirigidas a instituciones en cada país o a sus ex alumnos y produjo el

primer informe de la serie. A continuación se resumen las **conclusiones** del primer informe, que sirven de base para el desarrollo y comprensión de segundo de la serie ⁹.

La adopción de normas internacionales

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

EDH en las Constituciones:

En la década estudiada aumenta en forma considerable la incorporación de principios y/o contenidos de EDH en las constituciones nacionales, ya sea en forma explícita o implícita. Esta tendencia parece continuar y expandir un movimiento que comenzó en la década anterior—la de los años ochenta—, porque varios países que en 1990 ya contaban con una caracterización bastante amplia de la educación la han enriquecido en reformas constitucionales recientes. Además se evidencia una macro-tendencia a enriquecer la caracterización de la educación. Esto lo interpretamos como un progreso en materia educativa, que se asocia con un progreso normativo de la EDH en la región.

La EDH en las Leyes de Educación:

En la década estudiada también se incrementa la incorporación de principios y/o contenidos de EDH en las leyes nacionales que regulan la educación en el país. Los procesos de reforma educativa de las dos últimas décadas del siglo XX en los países estudiados, van permeando en forma gradual pero sólida las leyes generales de educación con muchos principios y contenidos de EDH. Resulta interesante observar que algunos de los procesos de reforma más abarcadores (es decir, que modifican de una sola vez más aspectos en el campo de la educación) y donde aparecen con mucho énfasis principios, conocimientos, valores y actitudes de EDH, se produjeron después de que el país realizó la transición de regímenes de gobierno dictatoriales a otros democráticos, o bien después de la firma de acuerdos de paz que pusieron fin a conflictos armados internos.

La EDH en otra legislación:

Poco tiempo antes de iniciar la década en estudio, hubo una proliferación de leyes especiales tendientes a fortalecer la reinstalación de la democracia y sus instituciones, el estado de derecho y los derechos humanos. Durante el período analizado, estas leyes e instituciones fueron objeto de

⁹ El I Informe de la EDH está disponible en el anexo a este informe (disco compacto) y en la página electrónica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos www.iidh.ed.cr

reformas. Se constató que esa legislación incluye menciones y objetivos sobre EDH y otros temas afines como educación para la democracia, educación cívica, educación en valores, etc. La inserción de la EDH en la normativa interna de los países estudiados coincide con varios fenómenos característicos de la época estudiada, como la reinstalación de la democracia en varios de esos países, la consolidación de las instituciones democráticas, la adopción de reformas constitucionales, legales y administrativas y la movilización de la sociedad civil respecto a la plena vigencia de los derechos humanos y el estado de derecho.

Sobre políticas públicas y desarrollo institucional de la EDH

La promulgación de reformas constitucionales y leyes de educación y otras afines con componentes de EDH han generado la puesta en marcha de numerosos programas que desarrollan los principios y contenidos en esa materia y el establecimiento de comisiones, comités y otras instancias para impulsarla. No obstante, no todas esas iniciativas establecen un mandato claro o referencias explícitas al establecimiento de políticas públicas, en el sentido de políticas de Estado, favorables a la EDH. En parte esta característica es compartida con – y en cierto sentido derivada de – la debilidad relativa de las políticas de derechos humanos en general, si bien en este campo la creación de instancias como las oficinas de ombudsman se han consolidado, en los últimos años, tanto en la esfera legal, como en la de las instituciones.

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

El segundo Informe (2003)

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

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

Adicionalmente se examinan, en las mismas fuentes, aspectos relacionados con el tratamiento de la equidad de género, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y la relación sociedad civil-Estado. Para este examen se presta atención tanto a la incorporación de contenidos

explícitos, como a la utilización del lenguaje, el manejo de imágenes en los textos escolares y los roles que se asignan a los diversos actores en los ejemplos e ilustraciones didácticos.

El diseño del sistema de dominios, variables e indicadores para esta investigación recoge los elementos constitutivos de la definición sobre EDH adoptada por el IIDH para su trabajo. A la misma vez, refleja las calidades que debería tener la educación en derechos humanos, de conformidad con el texto del numeral segundo del artículo 13 del Protocolo de San Salvador. Finalmente es resultado de una serie de consultas y ejercicios piloto realizados entre el 2000 y el 2001 con grupos de trabajo y especialistas en la materia, quienes contribuyeron a seleccionar los aspectos que, según su experiencia, expresarían mejor las aspiraciones de la gente y resultarían indicativos de avances importantes en el proceso de incorporación de los temas de derechos humanos en los instrumentos educativos.

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

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

Tabla 4: Matriz utilizada para este II Informe	
Dominio 1: Régimen Curricular en 1990 y 2003	
Variable 1: Incorporación en el documento Oficial que orienta los Objetivos y contenidos del Currículo	Indicador 1: Contenidos referidos expresamente a derechos humanos y garantías constitucionales.
	Indicador 2: Contenidos referidos expresamente a justicia, instituciones del Estado, el Estado de Derecho
	Indicador 3: Contenidos referidos expresamente la democracia, derecho al voto, las elecciones, al pluralismo político e ideológico.
	Indicador 4: Contenidos referidos expresamente a educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia y comprensión entre las naciones).
Variable 2: Incorporación de contenidos en los programas de Estudios Oficiales de 5°, 8°, y 11° grados	Indicador 1: Contenidos referidos expresamente a derechos humanos y garantías constitucionales.
	Indicador 2: Contenidos referidos expresamente a justicia, instituciones del Estado, el Estado de Derecho.
	Indicador 3: Contenidos referidos expresamente la democracia, derecho al voto, las elecciones, al pluralismo político e ideológico.
	Indicador 4: Contenidos referidos expresamente a educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia y comprensión entre las naciones).

Dominio 2: Textos Educativos en 1990 y 2003	
Variable 1: Incorporación de contenidos en textos educativos para 5°, 8° y 11° grados	Indicador 1: Contenidos referidos expresamente a derechos humanos y garantías constitucionales.
	Indicador 2: Contenidos referidos expresamente a justicia, instituciones del Estado, el Estado de Derecho.
	Indicador 3: Contenidos referidos expresamente la democracia, derecho al voto, las elecciones, al pluralismo político e ideológico.
	Indicador 4: Contenidos referidos expresamente a educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia y comprensión entre las naciones).

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

Fuentes de información utilizadas

Documentos oficiales que orientan el currículo

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

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

Tabla 5: Documentos utilizados para identificar lineamientos curriculares		
País	1990	2003
Argentina	Lineamientos Curriculares, Educación Básica, Provincia de Buenos Aires, 1986	Diseños Curriculares, Educación Básica y Polimodal, Provincia de Buenos Aires, 2001. Contenidos Básicos Comunes para la EGB 1995.
Bolivia	Cuerpo de objetivos de la Educación Boliviana. Decreto Supremo N° 11498, de 1973	Reglamento de organización curricular. Decreto Supremo N° 23950, de 1995
Brasil	Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educacao, Câmara de Ensino de 1° e 2° Graus; fixa o núcleo comum para os currículos do ensino do 1° e 2° graus, e a doutrina do currículo na Lei 5.692/71; Resolucao do Conselho Federal de Educacao: Resolucao n.º 8, de 1 de dezembro de 1971, anexa ao parecer n.º 853/71 - fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1° e 2° graus, definindo-lhes os objetivos e amplitudes Decreto-lei N° 869, de 1969, que dispoe sobre a inclusao de Educacao Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os níveis e modalidades dos sistemas de ensino no País.	Lei de Diretrizes e Bases da Educacao; Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Parecer da Câmara de Educacao Básica do Conselho Nacional de Educacao; Parecer CEB N°15/98, aprovado em 01/06/1998 - Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Medio; Resolucao CNE /CEB N°3, de 26 de junho de 1998: Instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Medio (DCNEM); Parecer da Câmara de Educacao Básica do Conselho Nacional de Educacao: Parecer CEB/CNE N° 04/1998 - Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Resolucao CNE/CEB N° 02/1998: Instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

País	1990	2003
Colombia	<p>Resolución Número 17487 del 7 de noviembre de 1984, por la cual se reglamenta el Decreto 1002 del 24 de abril de 1984 en cuanto a la adopción de Programas Curriculares para la Educación Básica Primaria.</p> <p>Propuesta del Programa Curricular para Ciencias Sociales</p>	<p>Serie Lineamientos Curriculares, Documento 1, Ministerio de Educación Nacional, 1998;</p> <p>Resolución No. 2343 de junio 5 de 1996. Santa fe de Bogotá: Serie documentos especiales, 1996.</p>
Costa Rica	<p>Política curricular 1990-1994. Acuerdo del Consejo Superior de Educación N° 77/90</p>	<p>Política educativa "Hacia el siglo XXI". Acuerdo del Consejo Superior de Educación N° 82/94</p>
Chile	<p>Decreto N° 4002 de 1980 que fija objetivos, planes y programas de la Educación General Básica.</p> <p>Decreto Exento N° 300 de 1981 que fija planes y programas para la educación media humanística científica.</p>	<p>Decreto Supremo de Educación N° 240 de 1999 que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza básica.</p> <p>Decreto Supremo de Educación N° 220 de 1998 que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza media.</p>
Ecuador	<p>Se analizan otras secciones de los Programas de Estudios. Resoluciones Ministeriales N° 244 de octubre de 1976 y N° 245 de octubre de 1978.</p>	<p>Reforma Curricular para la educación Básica de 1996. Reforma Curricular del Bachillerato de 2001.</p>
El Salvador	<p>Sistema curricular de El Salvador 1983. El sistema educativo, fundamentos doctrinarios, estructura, planes y programas. Número 3, Documentos de la Reforma Educativa de 1970.</p>	<p>Fundamentos curriculares de la educación nacional, 1994-1999.</p> <p>Desafíos de la educación en el nuevo milenio, Reforma Educativa en Marcha, 2000-2005.</p> <p>Reforma Educativa en Marcha Documento III. Lineamientos del Plan Decenal (1995-2005).</p>
Guatemala	<p>No se identificó el documento oficial que orienta al currículo.</p>	<p>Diseño de Reforma Educativa 2002.</p>
Haití	<p>No se identificó el documento oficial que orienta al currículo.</p>	<p>Plan Nacional de la Educación y de Formación (PNEF) de 1998</p>
México	<p>Se analizan otras secciones de los programas de estudio.</p> <p>Programa para la modernización educativa (1989-1994).</p>	<p>Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica de 1992.</p> <p>Programa Nacional de Educación 2001-2006 y Programa de Educación en Derechos Humanos.</p>
Nicaragua	<p>No se identificó el documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo.</p>	<p>Plan Nacional de Educación 2001-2015.</p> <p>Estrategia Nacional de Educación de 1999.</p>

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

Planes y programas de las asignaturas

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

Los programas de estudio por lo general cuentan con varias secciones: objetivos, contenidos, actividades, estrategias de evaluación. Este estudio se funda en el examen de las dos primeras secciones: objetivos y contenidos, si bien en algunos casos la información se complementó con las otras.

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

Tabla 6: Asignaturas y grados analizados para 1990																		
	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haiti	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	R. Dominicana	Uruguay	Venezuela
Estudios Sociales	5° 8°	5° 8°			5° 11			5° 8°			5° 8°		5°	5° 8° 11°		5° 8°	8°	
Educación Cívica	11°	11°			8° 11°		5° 8°	5° 8°		3° 6° 9°	8°		2°m 8°	8° 11°	5° 8° 11°	12°	5° 9°	5° 7°
Otras	11° ¹		3°m ²			8° ³	11° ⁴						2°m ⁵ 5°m 6°m ⁶				11° ⁷	11° ⁸

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

Tabla 7: Asignaturas y grados analizados para 2003																		
	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haiti	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	R. Dominicana	Uruguay	Venezuela
Estudios Sociales	5° 8°	5° 8° 11°			5° 8°	1°m 3°m 4°m	8°	5° 8° 11°					5° 8°	11°	8°	8°	5° 8°	5° 6°
Educación Cívica	5° 8° 11°				5° 8° 11°			11°	5°	3° 6° 9°	5° 8° 11°	5° 8°	11°	8°		5° 12°	5° 9°	7°
Otras	11° ¹		5° ² 8° ³ 3°m ⁴	5° 8° 11° ⁵		6° 8° 3°m 4°m	11° ⁷				11° ⁸		11° ⁹		5° ¹⁰ 11°		11° ¹¹	11° ¹²

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

Textos escolares

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

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

En todos los países estudiados, los libros de texto variaron durante la década pasada. A 1990 se usan libros editados en los años 80s o finales de los 70s; a 2002/03, libros de finales de los 90s o, una buena parte, incluso de los 2000s. La mayoría son, pues, producciones o reediciones muy recientes, cuya actualidad facilita una puesta al día en el tratamiento de los temas. Que los sistemas escolares de la región cuenten con libros de texto actualizados es de gran importancia para el avance de la EDH, porque de esta manera llegan más rápidamente a los participantes del proceso educativo tanto los significativos cambios normativos de la pasada década (reportados en la I Parte de este Informe), como los avances conceptuales en la materia y su aplicación en las realidades nacionales.

Tabla 8: Libros de texto utilizados para la preparación de este informe		
País	1990	2002
Argentina	<p>5°. Ciencias Sociales. Editorial Estrada, Buenos Aires, Argentina, 1989.</p> <p>1° Educación media: Educación Cívica. Editorial Stella, 2da. Edición, Buenos Aires, Argentina, 1987.</p> <p>4° Educación media: Instrucción Cívica. Editorial Estrada, Buenos Aires, 1988.</p>	<p>5° de la EGB Ciencias Sociales.</p> <p>8° de la EGB Ciencias Sociales.</p> <p>2° Polimodal filosofía y formación ética y ciudadana II.</p>
Bolivia	<p>5°: Texto Escolar Integrado, Editorial Educacional, 1990.</p> <p>8°: Ciencias Sociales, Editorial Lux, 1990.</p> <p>11°: Educación Cívica, Editorial Bruño, 1987.</p>	<p>5°: Estudios Sociales, Editorial Don Bosco 1997.</p> <p>8°: Estudios Sociales, Editorial Don Bosco 1997.</p> <p>11°: Educación Cívica Ética y Democracia, Editorial Hoguera, 2001.</p>

País	1990	2002
Brasil	<p>5º: Educação Moral e Cívica – Primeiro Grau, volume 1. São Paulo:</p> <p>8º: Introdução à Política Brasileira. São Paulo: Editora Ática, 1988, 8ª Edição. Organização Social e Política do Brasil – para uma Geração Consciente. São Paulo: Editora Saraiva, 1991, 13ª Edição.</p> <p>3º grado de la enseñanza media: Educação Moral e Cívica – para uma Geração Consciente – 2º Grau. São Paulo: Saraiva, 1989, 10ª Edição. Organização Social y Política do Brasil – para uma Geração Consciente – 2º Grau. São Paulo: Saraiva, 1993, 13ª Edição.</p>	<p>5º: Geografia Crítica – O Espaço Natural e a ação humana – volume 1. São Paulo: Ática, 2002, 30ª Edição.</p> <p>Historia e vida integrada – 5ª Série. São Paulo: Ática, 2002, 1ª Edição.</p> <p>8º Nova História Crítica – 8ª Série. São Paulo: Nova Geração, 1999 (2001). Geografia – Homem & Espaço – 8ª Série. São Paulo: Saraiva, 2000 – 16ª Edição reformada e atualizada (2001).</p> <p>3º grado de la enseñanza media: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1997, 2º Edição (2002). Filosofando: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993, 2ª Edição (2002).</p>
Colombia	<p>5º: Pobladores Sociales Editorial Voluntad S.A.. Bogotá 1989-91. Hábitat 5 Ciencias Sociales, Editorial Voluntad S.S. Bogotá, 1987.</p> <p>9º: Ciencias Sociales Integradas 9, Educación Básica Secundaria, Editorial Voluntad S.A.. Bogotá 1989-93</p>	<p>5º: Milenio 5 Ciencias Sociales, Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2002.</p> <p>8º: Ciencias Sociales 8, Santillana Siglo XXI Básica Secundaria, Bogotá, 1999. Economía y Política 2, Grupo Editorial Norma, Bogotá D.C., 2003.</p> <p>11º: Economía y Política 2, Grupo Editorial Norma, Bogotá D.C., 2003.</p>
Costa Rica	<p>Colección Chester Zelaya para estudiantes de 3º ciclo y educación diversificada. Editorial UNED. 1989.</p> <p>11º Libro de Educación Cívica. Santillana 1994</p>	<p>5º Estudios Sociales. Editorial Norma 1997. Estudios Sociales Editorial Hacia el Siglo XXI</p> <p>8º. Educación Cívica. Editorial Norma 1999.</p> <p>11º Educación Cívica. Editorial Santillana 2001</p>
Chile	<p>5º: “Historia y Geografía Editorial Universitaria, Ministerio de Educación, 1983.</p> <p>8º: “Historia y Geografía Ministerio de Educación, 1996.</p> <p>3º de la educación media: “Historia y Geografía de Chile Editorial Universitaria, Ministerio de Educación, 1985.</p>	<p>5º : “Estudio y Comprensión de la Sociedad” Editorial Mare Nostrum, Ministerio de Educación, 2003.</p> <p>8º: “Estudio y Comprensión de la Sociedad” Ministerio de Educación, 2003.</p>
Ecuador	<p>5º: El Libro del Escolar Ecuatoriano, Primera Edición: 1944, edición revisada: sin fecha.</p> <p>8º: Historia Geografía y Cívica.</p>	<p>5º: Santillana Integral 5, Editorial Santillana, 2002</p> <p>8º: Estudios Sociales 8, Editorial Santillana, 2002</p> <p>11º: Formación Ciudadana: Deberes, derechos y valores, Editorial Santillana, 2002.</p>

II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos

País	1990	2002
El Salvador	<p>5º: Texto de 5º grado de educación básica, Colección Tazumal. Texto de 5º grado de educación básica Madre Guillermina.</p> <p>7º: Texto de 7º grado de educación básica, Libro de trabajo de Estudios Sociales 1980, Ministerio de Educación, Dirección de Televisión Educativa, Novena edición.</p>	<p>5º: Texto de 5º grado de educación básica, Colección Cipotes.</p> <p>11º: Estudios Sociales y Cívica, 11º grado educación media, Servicios Educativos, colegio externado de San José. Estudios Sociales y Cívica II, Eladio Zacarías Ortiz</p>
Guatemala	Sin dato para este dominio.	<p>5º Libro de Texto Camino a la Excelencia 5 grado Historia Sinóptica de Guatemala Manual de Educación Cívica y Valores Marco General de la Transformación Curricular.</p>
Haití	Sin dato para este dominio.	Sin dato para este dominio
México	<p>5º: Libro de Texto Gratuito de Ciencias Sociales, Secretaría de Educación Pública, México, 1973, XVII edición, fecha de impresión: Febrero de 1989.</p>	<p>5º: Libro de Texto Gratuito de Ciencias Naturales, Secretaría de Educación Pública, 1998, III edición revisada, fecha de impresión: septiembre de 2001. Libro de Texto Gratuito de Español, Secretaría de Educación Pública, México, 1998, fecha de impresión: septiembre de 2001.</p> <p>4º-5º-6º: Material de trabajo escolar Conoce Nuestra Constitución, Secretaría de Educación Pública, México, 1997, V reimpresión: abril de 2002.</p> <p>2ºsecundaria: Formación Cívica y Ética 2 secundaria, Editorial Nuevo México, 1999, tercera reimpresión: febrero de 2002. Ética, Persona Educación, México, 1998.Ética ciudadana: de lo individual a lo social. De lo social a lo global, Prentice Hall, México.</p>
Nicaragua	Sin dato para este dominio	<p>5º: Guía Didáctica sobre los Derechos Humanos de la Niñez y la Adolescencia, 2002. Ministerio de Educación. Texto de Cívica, Moral, y Urbanidad. Aprendamos a Convivir, 1992. Ministerio de Educación. Texto Cívica, Moral y Urbanidad de Quinto Grado, 1998. Ministerio de Educación</p> <p>8º: Texto Formación Cívica y Social, 1998. Ministerio de Educación</p> <p>11º: Texto Formación Cívica y Social, 1998. Ministerio de Educación.</p>

País	1990	2002
Panamá	<p>5º: Estudios Sociales América, Panamá y Europa. Editorial Escolar, 1985.</p> <p>8º Democracia y Cívismo, Ediciones Manfer, 1984</p> <p>5º de la educación media Historia de Panamá, Editorial Editextos Ltda., 3ª Edición, 1980.</p>	<p>5º: Estudios Sociales 5. Educación Básica General. Ministerio de Educación. República de Panamá, Panamá, 1999.</p> <p>8º Aprendamos Cívica Panameña, Editorial Norma, Tercera Edición, 2001.</p> <p>5º de la educación media: Historia de Panamá, Editorial Chong Ramos, Cuarta Edición Corregida y Mejorada, 1998.</p>
Paraguay	<p>5º: Libro de Textos Estudios Sociales 5, Departamento de Producción de Material Educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980.</p> <p>8º: Libro de Texto Estudios Sociales 2, Departamento de Currículo del Ministerio de Educación y Culto, 1989.</p> <p>4º curso de Bachillerato Educación Cívica.</p>	<p>5º: Programa Mejoramiento de la Educación Primaria, Ministerio de Educación y Cultura, 1997.</p> <p>8º: Programa Mejoramiento de la Educación Secundaria, Ministerio de Educación y Cultura, 2000</p>
Perú	<p>5º: Educación Cívica “Descubrir”, Enciclopedia Escolar 5, Conforme al programa curricular del Ministerio de Educación, Editorial Navarrete S.A.</p> <p>8º: “Educación Cívica 2”, Conforme al Programa Oficial Vigente, Editorial Escuela Nueva.</p> <p>11º: “Educación Cívica 5”, Fausto Morillo Acuña. Para el Quinto Grado de Educación Secundaria. Cuarta Edición. Conforme al Programa Oficial vigente. Editorial Escuela Nueva S.A. Lima. Perú.</p>	<p>5º: Personal Social “Escuela Nueva 5”, De acuerdo al programa Curricular. Primera Edición, octubre 2000.</p> <p>8º: Educación Cívica 2, Séptima Edición, Conforme al Programa Oficial Vigente. Primera Edición. Editorial Escuela Nueva, Enero 2002. “Ciencias Sociales 2”, Asociación Editorial Bruño, 2002.</p> <p>11º: “Educación Cívica 5”, Primera Edición, Conforme al Nuevo Programa Curricular vigente, Editorial Escuela Nueva.</p>
Republica Dominicana	<p>5º Libro de Texto de Estudios Sociales Autor: Rafael Antonio González. Cuarta Edición. 1983.</p> <p>8º Grado: Libro de texto de Estudios Sociales, Autores: Lidia Joaquin y Eleanor Grimaldi Silié. Primera Edición. 1989.</p> <p>11º. Grado: Libro de texto de Educación Moral y Cívica. Autor: José Nicolás Almanzar. Novena Edición, 1988.</p>	<p>5º. Grado: Libro de Texto Oficial de Ciencias Sociales.</p> <p>8º. Grado: Libro de Texto Oficial de Ciencias Sociales.</p> <p>11º. Grado: Libro de Texto Oficial de Ciencias Sociales: Sociedad 3. Historia y Geografía de la República Dominicana.</p>
Uruguay	<p>9º “Educación Social y Cívica” (E. Vescovi) Texto: “Educación Social y Cívica” (Landoni – González – Guisoli)</p>	<p>5º:”Texto Una América para descubrir”</p> <p>8º “Texto Comprendiendo América</p>
Venezuela	<p>7º: “Educación Familiar y Ciudadana” de Héctor Zamora. Editorial C0-B0.</p>	<p>5º Ciencias Sociales. Editorial Co-Bo y Ciencias Sociales Nuevo Milenio de Editorial Santillana.</p>

Sección II

Análisis de Resultados de la investigación

Inclusión de contenidos sobre derechos humanos y garantías constitucionales

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

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

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

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

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

En general, en las expresiones más recientes del currículo se destaca una asociación clara de la enseñanza de los derechos humanos con la formación en valores éticos, cívicos y sociales, con la conquista de la equidad social, el combate a la discriminación y con el imperio de la justicia. En la actualidad estos enunciados dejan atrás la idea instrumental de forjar comportamientos individuales y la sustituyen por la de crear conciencia de los derechos y las obligaciones de los ciudadanos, incluyendo el respeto al derecho ajeno y la conciencia del Estado como garante de esta relación social.

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

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

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

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

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

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

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

derechos colectivos, frente a una perspectiva de derechos individuales dominante una década antes.

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

Permanece en varios programas la práctica de asociar los derechos humanos internacionalmente reconocidos con los enunciados de las garantías fundamentales de las constituciones; se introduce la idea de que el espacio inmediato de ejercicio de los derechos y deberes está constituido por la familia, la escuela y la comunidad; y se indican mecanismos legales internos para la defensa de los derechos fundamentales. En el tratamiento de estos temas se aprecia, en varios casos, una tendencia a vincularlos con las actividades de la sociedad civil y con la interacción de la sociedad civil con el Estado.

Ejemplos de enunciados de derechos humanos en los programas de estudio	
<p>1990</p> <p><i>Valorar los primeros 10 artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</i></p> <p><i>Aplico normas y principios relacionados con los derechos humanos en mi vivencia familiar escolar y comunal.</i></p> <p><i>Analizar los derechos humanos consagrados en la Constitución; juzgar la práctica de los derechos humanos consagrados en la Constitución.</i></p>	<p>2002</p> <p><i>Denuncia la violación de sus derechos y de otras personas.</i></p> <p><i>Identifica hechos de la vida cotidiana que promueve o dificulta la vigencia de los derechos humanos.</i></p> <p><i>Analizar las agresiones a los derechos humanos, proponer soluciones o alternativas a dichas agresiones.</i></p>

El reconocimiento de las garantías fundamentales, en 1990 y en 2003, se basa en el conocimiento de la norma constitucional. En una mitad de los países este tema se aborda desde el punto de vista de los derechos y deberes que le corresponden al ciudadano, tanto en la vida cívica o pública, como en la esfera personal. En otra mitad se destacan más explícitamente las garantías que ofrecen las constituciones a los ciudadanos para el goce de esos derechos. Lo mismo que en el tratamiento de la temática de derechos humanos en general, en los programas vigentes para 1990

se privilegia el estudio de las garantías sobre los derechos civiles y políticos en tanto derechos individuales. Para 2003 se incorporan ampliamente los derechos colectivos que son objeto de garantía por parte del Estado, destacándose más las obligaciones del Estado en materia de derechos económicos, sociales y culturales. También en algunos países se incorpora la idea de derechos específicos de algunos sectores sociales, como los niños y niñas, los adultos mayores y las personas que sufren discapacidades. Asimismo los programas más recientes asocian fuertemente el sistema de garantías con la vigencia de la democracia y con el imperio de la justicia (debido proceso).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A la vez, varios textos tratan los “deberes y derechos de los niños”, generalmente como tema separado. El desarrollo de derechos se apoya mayoritariamente en el articulado de las constituciones nacionales, aunque alrededor de la mitad de los textos hacen mención de la Declaración Universal de Derechos Humanos y unos pocos, de la Declaración de los Derechos del Niño (1959).

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

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

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

Una característica frecuente al tratar los nuevos temas es estudiarlos desde la actualidad, vinculándolos con la vida cotidiana de los estudiantes y su comunidad. El recurso metodológico

empleado para hacer esa conexión son las actividades prácticas, que en conjunto se perciben más numerosas, dinámicas y participativas que las de los textos de 1990. Mientras hace una década predominaban las actividades de lectura y discusión de textos, ahora son frecuentes las actividades y proyectos de investigación de campo, individuales y grupales.

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

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

Inclusión de contenidos sobre justicia, instituciones del Estado y Estado de Derecho

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

En los dos momentos analizados se propone la descripción de la estructura y funciones del Estado, con énfasis en la base constitucional de esta estructura y en la existencia de los tres poderes: legislativo, ejecutivo y judicial. En 1990 solamente tres países contemplan el tema de la justicia y uno el de la equidad. En general documentos que contienen alguna mención a esta temática hacen descansar la idea de estabilidad política en el cumplimiento del orden legal.

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

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

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

En varios países se dedican unidades específicas al conocimiento de la división política y administrativa, con especial atención a la organización y el gobierno municipal. Este tema sirve en

varios casos para introducir el asunto de la participación de la ciudadanía en la gestión de las cuestiones de interés público.

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

Ejemplos de objetivos y contenidos sobre instituciones del estado en programas de estudio	
<p>Objetivos</p> <p><i>Analizar la estructura del Estado, funciones e importancia para la consolidación de la democracia</i></p> <p><i>Conocer y comprender el origen de la Constitución y las funciones de las instituciones y las autoridades locales, departamentales, regionales y nacionales,</i></p> <p><i>Analizar los fines del Estado, explicar la organización y las funciones de los poderes del Estado</i></p> <p><i>Analizar de manera crítica la organización, la estructura, las funciones y las relaciones del Estado</i></p> <p><i>Distinguir las formas de gobierno mas conocidas que existan en la actualidad para inferir sobre los pro y contra de dichos regímenes.</i></p> <p><i>Identificar las características que distinguen a los diversos sistemas de gobierno en la actualidad para apreciar las bondades del sistema democrático y comprometerse con el perfeccionamiento de dicho sistema.</i></p>	<p>Contenidos</p> <p><i>Los Poderes del Estado organización y funciones. Poder Ejecutivo, Poder Legislativo y Poder Judicial.</i></p> <p><i>Las formas de gobierno. Características. Elementos del Estado.</i></p> <p><i>Soberanía.</i></p> <p><i>Régimen Municipal.</i></p> <p><i>Características y Servicios que presta el Estado.</i></p> <p><i>Constitución Política como ley fundamental del Estado; estructura y funciones el Estado;: función política, función económica, función ideológica.</i></p> <p><i>Caracterización del Estado-Nación en sus diversidades étnicas, regionales, religiosas y su vocación de unidad.</i></p> <p><i>Principios, conceptos y valores del Estado democrático, organización política, valores para la concertación, el trabajo convergente, resolución pacífica de conflictos.</i></p>

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

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

Considerando los textos como conjunto, no se perciben tendencias de variación marcadas y uniformes durante la década estudiada. Los cambios que se reportan en 2003 en algunos países tienen que ver con la profundidad de tratamiento de los temas, pero no siempre van en el mismo sentido: a veces ésta es mayor que en 1990, a veces es menor; o a veces disminuye en un grado escolar y aumenta en otro. La constante es que en todos los textos se analiza el concepto de Estado democrático, sus poderes y las instituciones que los integran, dentro del marco constitucional vigente a la fecha. Los componentes nuevos en 2003 corresponden a instituciones de creación reciente, como por ejemplo las Defensorías de los Habitantes (o sus equivalentes Comisiones o Procuradurías de Derechos Humanos), las Salas o Cortes de Justicia Constitucional y, en casos contados, las Oficinas de la Mujer.

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

En varios textos, sobre todo de 2003, la justicia también aparece mencionada como un valor ético y social, a la par de los valores de igualdad y equidad. (Esta perspectiva se analiza más adelante, al tratar el eje de educación en valores.) Sin embargo, los textos revisados nos dejan la impresión de que se establece muy poca o ninguna conexión entre la perspectiva valórica y la perspectiva institucional de la justicia. Con carácter de excepción cabe destacar un par de textos que mencionan como amenazas al Estado de Derecho en la región los fenómenos actuales de crisis de legitimidad de las instituciones (diferencia entre legalidad y legitimidad), impunidad, y corrupción.

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

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

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

La democracia es propuesta también como una característica de los procesos educativos y de la escuela. Al respecto varios documentos insisten en la necesidad de la vivencia y la práctica de los valores democráticos en el aula, en las relaciones entre maestros y alumnos, en la interacción dentro de la escuela y de ésta con la familia y la comunidad. La promoción de gobiernos escolares - y otras formas de participación en las formas de asociación estudiantil - es propuesta al mismo tiempo como una práctica democrática y como una estrategia pedagógica. Con excepción de este último contenido (del gobierno escolar), no se encontraron en los currículos analizados otras menciones explícitas al ejercicio del sufragio y a las elecciones.

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

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

Por el contrario, el tratamiento de estos temas en los **programas de estudio de las asignaturas** es abundante y detallado. Para 1990 se identificaron programas que incluyen objetivos que asocian democracia, derechos políticos y ejercicio del sufragio en doce países; en la mayor parte de estos tales objetivos se despliegan en contenidos relacionados con el significado y la importancia del voto, el conocimiento de los sistemas y de las instituciones electorales y el régimen de partidos políticos. Algunos programas contemplan la realización de elecciones, asambleas y otras prácticas

de carácter democrático para la formación de comités estudiantiles de diversos tipos. Tres se refieren explícitamente al respeto del pluralismo político, ideológico y religioso.

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

Los aumentos en la cantidad de contenidos sobre democracia, voto y pluralismo vienen acompañados de una variación importante en las perspectivas pedagógicas sobre estas materias. A primera vista se nota un paso de la enseñanza basada principalmente en el conocimiento más bien descriptivo de las normas e instituciones que regulan estas prácticas, hacia la introducción de conceptos como representatividad, legitimidad y participación; así como la discusión de cuestiones relacionadas con la obligatoriedad del voto, el voto en el extranjero, los diferentes sistemas de partidos políticos, el papel de la sociedad civil en la construcción de la democracia, entre otros.

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

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

Gobierno escolar. *Relacionar el gobierno estudiantil con el proceso democrático que vive el País.*

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

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

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

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

Partidos Políticos: *Sistemas y Régimen político. Los partidos políticos. El partido en el poder.*

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

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

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

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

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

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

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

Finalmente cabe señalar que una primera lectura de los programas a partir de estos indicadores, no aportó información relevante sobre tres asuntos que, como se verá más adelante, si han adquirido relevancia en los últimos años: la participación política de las mujeres, la participación política de los indígenas y la creciente importancia de la participación de las organizaciones de la sociedad civil y de los movimientos sociales en la vida pública.

Lo anterior, evidentemente, se debe a una dificultad para reconocer tales alusiones en la lectura intertextual de los programas. La relectura de la misma información, utilizando indicadores específicos desde estas perspectivas transversales, permitió corregir este primer resultado¹⁰. Sin embargo, hay algunos asuntos como la participación electoral de las mujeres y de los movimientos indígenas, que ya están contemplados en las normas constitucionales y legales de los años noventa, no aparecen aun de manera explícita en los programas de las asignaturas.

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

¹⁰ En las páginas siguientes se presentan estos resultados en detalle.

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

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

También se produce un enriquecimiento de la metodología y los recursos didácticos de los textos al abordar el tema. A pesar de la gran variación interna de estas fuentes de investigación, en los libros de 2003 percibimos una preocupación bastante extendida por hacer la enseñanza más práctica, vivencial y participativa, como corresponde al nuevo enfoque teórico de la democracia. Así encontramos en los textos de buena parte de los países numerosos ejercicios y actividades (antes escasos o ausentes) para que los niños, niñas y jóvenes estudiantes realicen individualmente o en grupo, empleando técnicas más variadas que la tradicional búsqueda bibliográfica o la discusión de lecturas preseleccionadas. Como ejemplos del conjunto de la muestra de 2003 podemos citar: investigaciones en organizaciones de la comunidad y partidos políticos; entrevistas a personas fuera de la escuela; análisis de mensajes de los medios de comunicación; estudio y debate de casos de actualidad; estudio de la vida de líderes democráticos de la región; examen crítico de períodos de dictaduras de la historia del país o del mundo en conexión con violaciones masivas de derechos humanos, y aplicación a la vida diaria de los principio constitucionales (libertad de opinión, de reunión, de asociación, etc.).

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

Inclusión de contenidos sobre educación en valores

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

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

Para el 2003 el número y variedad de valores referidos aumenta. Se introduce la idea de que los valores se construyen en el proceso educativo, principalmente mediante su práctica. Hay referencias nuevas a valores sociales como la equidad, la justicia social, el bien común, el reconocimiento y respeto de la diversidad étnica. Son mucho menos explícitas las referencias a la doctrina cristiana y se introducen frecuentes referencias al respeto de las opciones políticas y religiosas. Aparecen nuevos conceptos de valor como la conservación del ambiente, la tolerancia y la resolución de conflictos. Las referencias a la solidaridad y la cooperación entre las naciones como valores aumentan considerablemente y en algunos textos se utilizan conceptos como panamericanismo e integración.

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

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

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

Debido a la cantidad y dispersión de las menciones a valores que aparecen en los programas de estudio de los 18 países - sea como lineamientos, objetivos, contenidos o medios de evaluación - tanto en 1990 como en 2003, no ha sido posible establecer que se trate de un cuerpo homogéneo

y sistemático de proposiciones. Entre unos y otros países y entre unos y otros documentos, se aprecia una alta variabilidad de connotaciones a los enunciados, según el contexto en el cual sean propuestos. Más aun, no todos los numerosos valores que se mencionan en el currículo y en los programas de estudio son asociados directamente con educación en derechos humanos y democracia o, dicho de otra manera, no pueden ser considerados como indicios ciertos de la voluntad de incorporar esas calidades a la educación.

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

Ejemplos de valores mencionados como objetivos de los programas de estudio en 1990			
Cívicos	Morales y éticos	Solidaridad y cooperación	Paz
<i>Robustecer los valores éticos y cívicos que le permitan actuar con responsabilidad y espíritu de colaboración en beneficio de la sociedad nacional y universal.</i>	<i>Practicar crítica, conciente y reflexivamente las virtudes morales y las normas de urbanidad que contribuyen a su formación integral.</i>	<i>Descubrir la necesidad de una accionar solidario entre los miembros de la comunidad.</i>	<i>Contribuir al fomento de la paz, del bienestar y del desarrollo autónomo de las naciones por medio de los organismos que funcionan a nivel mundial a favor de tales principios.</i>

Ejemplos de valores relacionados con la cooperación internacional en programas de estudio de 1990
<p><i>Identificar el papel de algunos organismos internacionales para la convivencia pacífica. (Objetivo).</i></p> <p><i>El proceso de enseñanza aprendizaje en una educación para la paz (Contenido).</i></p> <p><i>La paz mundial. Acciones importantes desarrolladas y previstas a favor de la paz (Contenido).</i></p> <p><i>Reconocer intentos de Naciones Unidas por mantener la Paz Mundial (Objetivos).</i></p> <p><i>Comprender la problemática de la integración americana para conseguir la convivencia internacional y la paz. (Objetivos).</i></p> <p><i>Integración Latinoamericana (Contenido)</i></p> <p><i>Por medio de preguntas apropiadas induzca a los alumnos a expresar sus sentimientos de amor y lealtad a la Patria. Aclare que estas mismas manifestaciones deben encausarse para lograr la paz, la comprensión recíproca y el desarrollo de los pueblos de América.(Actividades) .</i></p>

Ejemplos de valores mencionados como objetivos en los programas de estudio en 2003
<i>Practique valores de respeto, responsabilidad, tolerancia, prudencia y honestidad en sus relaciones escolares, familiares y sociales.</i>
<i>Refuerza valores tales como la responsabilidad y la tolerancia.</i>
<i>Demuestra permanentemente comportamientos democráticos en la vida cotidiana practicando la solidaridad, justicia, tolerancia y respeto a la integridad física y moral de las personas e instituciones</i>
<i>Practicar la tolerancia y la concertación en sus acciones con los demás</i>

Ejemplos de valores mencionados como contenidos en los programas de estudio de 2003
<i>Valores de la convivencia: Valores y disposiciones individuales: -Condiciones y disposiciones del individuo que posibilitan la convivencia: identidad, individualidad, valoración de la propia, dignidad e integridad personales, tolerancia, cooperación, reciprocidad, consideración y responsabilidad – Los valores cívicos y la formación ciudadana: libertad, igualdad, equidad, justicia, respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad.</i>
<i>Valores de convivencia: La aceptación de las diferencias individuales y culturales entre las personas. La práctica y difusión de actitudes de aceptación de los demás y de rechazo por las actitudes discriminatorias. La tolerancia como una virtud cívica. El concepto y la práctica de la justicia social: reconocimiento de derechos e igualdad de oportunidades.</i>
<i>El tratamiento de los conflictos mediante la búsqueda de entendimiento. Instituciones sociales promotoras de la paz:</i>
<i>Valores Humanos. El compañerismo y la solidaridad. El respeto a la dignidad y la tolerancia.</i>
<i>Valores cívicos del costarricense: Valores comunitarios: participación, justicia, tolerancia, solidaridad, cultivo de la paz, libertad e igualdad.</i>

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

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

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

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

Además, otro avance importante radica en que se muestra y analiza cómo se materializan los valores en las actitudes y conductas cotidianas de cada persona, y qué efecto tienen en el conjunto social (por ejemplo, ser tolerante conduce a reconocer y respetar las diferencias entre personas, aunque no las compartamos; ser intolerante conduce a negar la legitimidad de las diferencias y a menospreciar a “los diferentes”, lo cual tarde o temprano lleva a avasallar sus derechos). En 1990 los valores tendían a presentarse todavía como “virtudes” individuales; en 2003 ya se los muestra como una categoría para analizar (y evaluar) actitudes y conductas sociales. Por eso muchos libros de textos desarrollan hoy conceptos que hace una década eran infrecuentes en las aulas de la educación formal primaria y secundaria (por ejemplo, prejuicios, estereotipos, discriminación racismo, sexismo, xenofobia, homofobia, pacifismo, ecologismo, limpieza étnica, apartheid, terrorismo de estado, desapariciones forzadas, belicismo, etnocentrismo, universalidad y relativismo cultural, multiculturalidad, interculturalidad, etc.)

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

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

Inclusión de contenidos referidos a la equidad de género

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

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

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

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

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

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

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

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

Adicionalmente, los esfuerzos por promover la equidad de género en la escuela se reflejan en la elaboración, por parte de algunas autoridades educativas, de documentos especializados dirigidos a orientar el trabajo docente. Como ejemplo citamos “Hombres y Mujeres en la Escuela y el Trabajo. Estereotipos y Perspectiva de Género” (guía de uso opcional para maestros, alumnos y padres de familia, Secretaría de Educación Pública, México, 1988) y “Conceptos Básicos del Enfoque de Género en Educación” y “Tratamiento del Eje Transversal Enfoque Integral de Género en la Educación (Ministerio de Educación, Nicaragua, 1999).

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

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

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

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

mencionan la igualdad de derechos reconocida por la constitución política, con énfasis en el derecho de sufragio y el momento histórico en que se aprobó el voto femenino.

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

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

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

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

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

En 2003, todos los libros nuevos o reeditados después de reformas curriculares incluyen imágenes donde los roles femeninos son mucho más amplios, incluso protagónicos. Las mujeres se muestran en diversidad de ocupaciones—profesionales, comerciales, de solidaridad y funciones públicas, entre ellas en cargos de elección y como miembros de las fuerzas armadas y policiales—

además de las clásicas hogareñas, acercándose a un equilibrio con las representaciones masculinas. En algunos casos hay imágenes de hombres haciendo tareas domésticas y cuidando niños para reforzar los conceptos teóricos de igualdad y no discriminación.

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

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

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

Inclusión de contenidos referidos a la diversidad étnica

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

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

- La noción de diversidad (racial, étnica y/o cultural) vista bajo una luz positiva, como riqueza para la sociedad;
- La manifestación de la diversidad étnica en las sociedades contemporáneas del continente, no sólo en las épocas precolombinas y de la conquista;
- El reconocimiento de problemas actuales de derechos asociados a la diversidad: en el orden económico-político, su desigualdad de condiciones de vida y oportunidades como efecto, primero de la conquista y subsiguientemente de la marginación; en el orden socio-cultural, los prejuicios y discriminación que subsisten hacia los grupos étnicos de origen no europeo; y
- El propósito de enseñar el valor de la tolerancia, entendida como el respeto por todas las diferencias (incluidas las étnicas) y la lucha contra la discriminación.

No obstante estos elementos comunes, la extensión e intensidad con que se aborda la diversidad como objetivo curricular varía entre los países, comprensiblemente, según su composición poblacional e historia. Los que la formulan con mayor amplitud y énfasis (por ejemplo Brasil, Paraguay, todos los andinos, Guatemala, México y República Dominicana) son países con altos porcentajes de población indígena y/o afrodescendiente y que cuentan además con una importante tradición de pensamiento y movimientos sociales en defensa de los derechos de estas poblaciones étnicamente diversas. En varios de ellos, el tema es motivo de leyes o documentos educativos especiales, y en 8 de ellos ocupa un lugar de prioridad como *eje, tema o contenido transversal del currículo* (Brasil, Ecuador, Guatemala, República Dominicana, México, Nicaragua, Paraguay y Perú).

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

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

programa para la Costa Atlántica incorpora el inglés creole a la par de las lenguas indígenas misquito y sumo-mayagna).

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

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

La segunda tendencia es incipiente, cuantitativamente minoritaria: *la diversidad étnica empieza a abordarse con una perspectiva de derechos humanos y ciudadanía*. Aparece en algunos de los países con mayor población indígena y trayectoria histórica de lucha por sus reivindicaciones. Aquí encontramos contenidos sobre el derecho a la identidad étnica y cultural; derechos de los pueblos indígenas; instrumentos internacionales que los consagran; violaciones históricas de derechos a pueblos indígenas y afrodescendientes, tales como el racismo y la discriminación; asociaciones indígenas nacionales, e instituciones públicas que defienden la igualdad de derechos de todos los ciudadanos. Una idea-síntesis que se repite para englobar estos temas es “*unidad en la diversidad*”—unidad nacional reconociendo la composición multiétnica del país.

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

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

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

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

En los **libros de texto** la tendencia es similar a la de los programas de estudio. Durante la década, la presentación de los temas registra avances; aunque a la fecha la mayoría aún no se corresponde

con los grandes objetivos expuestos en los documentos curriculares de las últimas reformas educativas.

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

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

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

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

Ejemplos de contenidos sobre diversidad étnica en los textos escolares de 2003
<i>La diversidad étnica como componente de la identidad nacional</i>
<i>La interculturalidad y el diálogo entre culturas</i>
<i>El valor de la tolerancia frente a los riesgos sociales del prejuicio, la intolerancia, el fanatismo, el racismo y la xenofobia</i>
<i>El combate a la intolerancia y la discriminación de cualquier tipo</i>
<i>Los valores de igualdad, justicia, equidad frente a la exclusión, injusticia social, inequidad económica, social y cultural</i>
<i>Normativa nacional que consagra y protege la igualdad (Constitución y leyes) e instrumentos internacionales específicos (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial)</i>
<i>Ejemplos de intolerancia en el mundo: el nazismo, el antisemitismo y el holocausto; el Ku Klux Klan ; conflictos étnicos en África; el Apartheid; la discriminación de extranjeros en Europa y los Skinheads; la guerra de los Balcanes; el terrorismo de Estado en Latinoamérica.</i>
<i>Presencia de algunas figuras de origen no hispánico en los textos (escasas): Rigoberto Menchú, la más citada entre las actuales, y un personaje de niño indígena de la comunidad Mbya dentro del grupo de niños y niñas que guían los ejercicios prácticos en un texto de Paraguay.</i>

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

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

Las mujeres indígenas del presente están ilustradas sobre todo en labores agrícolas, domésticas y de comerciantes en los mercados. Por lo menos dentro de los materiales que consultamos, no se encontraron referencias, ni en texto ni en imágenes, a un tratamiento combinado de los ejes temáticos de género y diversidad étnica.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ejemplos de contenidos relacionados con sociedad civil en los programas de estudio de 2003
<i>La importancia de la participación ciudadana para el fortalecimiento de las instituciones democráticas y el control de los actos del gobierno</i>
<i>Los mecanismos de participación democrática consagrados por la legislación nacional (por ejemplo, según existan en el país: voto, plesbicitio, referendo, consulta popular, iniciativa legislativa, cabildo abierto, revocatoria de mandato, etc.)</i>
<i>La democracia como estilo o cultura de vida</i>
<i>Los derechos humanos. Mecanismos e instrumentos legales para su promoción y defensa.</i>
<i>Derechos de reunión, asociación y participación.</i>
<i>Las distintas formas de participación social: personal, grupal o colectiva.</i>
<i>Formas colectivas de participación social: sindicatos y organizaciones no gubernamentales</i>
<i>Los valores de convivencia, el respeto mutuo en la vida compartida, la práctica de la solidaridad y el trabajo cooperativo</i>

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

- *Investigación sobre organizaciones no gubernamentales locales y nacionales: funcionamiento y actividades*
- *Investigación de problemas contemporáneos que inciden en la vida comunitaria (violencia, pobreza, ambiente y recursos naturales, corrupción)*
- *Acciones de servicio comunitario y proyectos de acción en torno a problemas sociales relevantes*

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

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

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

Sección III

Conclusiones

En la primera parte de este Informe¹¹, referida a la adopción de normas y políticas públicas sobre EDH, se constató que entre 1990 y 2002 se habían dado importantes progresos en la ratificación de instrumentos internacionales relativos a este campo, que tales ratificaciones dieron pie a la inclusión o reforma de algunas normas constitucionales y que en un número creciente de países el propósito de establecer la educación en derechos humanos como un componente fundamental de la educación empezaba a permearse los textos de las leyes generales de educación y en otros cuerpos de ley. Este fenómeno coincide, por supuesto, con los procesos de reforma educativa que se llevaron adelante desde la segunda mitad de la década de mil novecientos noventa y que en algunos países están entrando en vigencia ahora.

Del examen de los documentos que dan cuenta de las políticas educativas, el desarrollo institucional para el establecimiento de la EDH y la existencia de programas o proyectos para ponerla en marcha, se evidenció igualmente una evolución favorable en cuanto a la cantidad de esfuerzos realizados, principalmente en los últimos dos años del período analizado. Pero fueron notorios entonces una gran dispersión de tales esfuerzos, el hecho de que se trataba de eventos episódicos - como la operación de comisiones temporales de especialistas y la realización de experiencias piloto -, la escasa participación de las organizaciones civiles - portadoras de una larga experiencia en la EDH - y, la dependencia relativa de iniciativas y apoyos de la comunidad internacional - más que de determinaciones de política nacional.

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

Este segundo informe ha encontrado algunas novedades al respecto, que se subrayan a continuación.

Valoración general

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

¹¹ Publicada en diciembre de 2002. Se puede consultar en el anexo de este segundo Informe. Un resumen de las conclusiones se reproduce en la I Sección de este Informe.

Sobre reforma legal y reforma curricular

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

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

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

Sobre derechos humanos y garantías

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

Ahora bien, tanto en 1990 como en 2003, el tratamiento de los derechos humanos y de las garantías fundamentales hace parte -por cierto en una proporción importante- del estudio de la constitución nacional, sus principios y contenidos. Esto incide en una limitación para mostrar con suficiente claridad la relación existente entre ese régimen de derechos y garantías constitucionales y el desarrollo de estándares de derechos humanos en la esfera internacional. Aparentemente esto le resta sentido al estudio de la Declaración Universal -incluido en la mayor parte de los programas; formaliza el estudio de los organismos internacionales en general- cuyo conocimiento se disocia del tema de los derechos; y debilita, cuando lo hay, el reconocimiento de los

mecanismos internacionales de protección – que a su vez son presentados básicamente como instituciones.

Sobre el Estado, el Estado de Derecho y la justicia

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

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

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

Con excepción de un país, en el cual se menciona la corrupción administrativa, no se identificaron contenidos relacionados con la discusión de problemas que pudieran afectar la estabilidad y el buen desempeño de la estructura estatal y sus posibles soluciones.

Sobre democracia

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

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

El tema de los partidos políticos nacionales, sus características, sus propuestas, su historia y su funcionamiento interno es tratado extensamente en un solo país. En otros se alude al régimen de

partidos como un elemento constitutivo de la democracia, mientras el tratamiento de las tendencias políticas e ideológicas se coloca preferentemente en los programas y textos de historia y se trata de esa perspectiva.

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

Sobre valores

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

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

Sobre equidad de género

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

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

Sobre diversidad étnica

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

Sobre sociedad civil

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

Sección IV

Recomendaciones

- Alentar un esfuerzo conjunto de todos los países, incluyendo los Ministerios de Educación, las asociaciones de educadores y las organizaciones de la sociedad civil, para compartir y discutir el estado de incorporación de los derechos humanos en la educación, en procura de un estándar común, que aproveche los desarrollos exitosos y las lecciones aprendidas en la última década. Las Comisiones Nacionales de Educación en Derechos Humanos, que ya existen en varios países, pueden jugar un rol clave para llevar adelante este cometido.
- Movilizar el apoyo de la Corte, de la Comisión y del Instituto Interamericanos de Derechos Humanos para acompañar el esfuerzo de los países, sobre todo en la preparación de propuestas que promuevan entre los educandos, de una manera adecuada y práctica, los contenidos fundamentales de los instrumentos y los mecanismos interamericanos de defensa de los derechos humanos.
- Alentar a las redes de organismos electorales y de instituciones del Ombudsman, a participar activamente en la discusión y formulación de instrumentos pedagógicos comunes a la región, que mejoren el conocimiento y las prácticas sobre la democracia y sobre la defensa de los derechos humanos.
- Considerar mecanismos permanentes en los países – como las Comisiones de Educación en Derechos Humanos – que contribuyan a mantener al día los programas educativos y a producir materiales pedagógicos que respondan a los nuevos desafíos y a los problemas emergentes de los derechos humanos y la democracia, en un mundo cada vez más integrado por los medios electrónicos de intercomunicación e información.
- Atender, de modo sistemático, la incorporación de contenidos y metodológicas de enseñanza de derechos humanos en los procesos de formación de los profesionales que tienen a cargo las labores docentes, incluyendo los institutos normales superiores y las universidades.

El IIDH continuará ofreciendo su colaboración a los Ministerios de Educación Pública interesados en perfeccionar los planes de educación en derechos humanos; seguirá produciendo anualmente este informe sobre la educación en derechos humanos y espera poder derivar de estos resultados nuevos insumos que contribuyan a ir superando las limitaciones y llenando las carencias en este campo.

Anexo en disco compacto

En el disco compacto usted podrá encontrar el I Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos sobre el desarrollo normativo, en español y en inglés y sus anexos y el II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos sobre desarrollo en el currículo y textos escolares también en español y en inglés y sus anexos.

El **Anexo del I Informe** contiene los datos que se utilizaron como fuentes para la elaboración del I Informe.

En la tabla usted podrá consultar todos los indicadores relacionados con un determinado país; la información de los 19 países sobre un determinado indicador; o la información de un indicador sobre un país.

Asimismo, podrá observar un extracto de los instrumentos internacionales seleccionados que hacen referencia a la Educación en Derechos Humanos.

	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep Dom	Suriname	Uruguay	Venezuela	
Instrumentos Internacionales																				
Leyes del régimen nacional.																				
Decretos, Resoluciones.																				
Planes y Documentos de Educación.																				
Dependencias Gubernamentales especializadas en EDH.																				
Programas Gubernamentales especializados en EDH.																				
Normas Constitucionales.																				
Porcentaje Constitucional del Presupuesto Nacional para la Educación.																				
Obligatoriedad de la Educación.																				
Matrícula Educativa.																				

En el **Anexo del II Informe** usted podrá encontrar los datos que se utilizaron como fuentes para la elaboración del II Informe.

La primera parte abarca los contenidos sobre derechos humanos, garantías constitucionales, justicia, estado de derecho, instituciones del estado, democracia, derecho al voto elecciones, pluralismo político e ideológico y valores.

La segunda parte versa sobre equidad de género, la tercera sobre diversidad étnica y la cuarta sobre la interacción de la sociedad civil y el Estado.

En todos los casos estos contenidos se analizan a partir de los Documentos oficiales que fijan los objetivos y contenidos del currículo; de una muestra de los programas de estudios y de una muestra de los textos escolares.

En todas las tablas usted podrá consultar todos los indicadores relacionados con un determinado país; la información de los 19 países sobre un determinado indicador; o la información de un indicador sobre un país.

Contenidos en el documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo, en los Programas de Estudio y en los Textos Escolares																			
	Venezuela	Uruguay	Suriname	Rep Dom	Perú	Paraguay	Panamá	Nicaragua	México	Haití	Guatemala	El Salvador	Ecuador	Chile	Costa Rica	Colombia	Brasil	Bolivia	Argentina
Sobre DDHH y Garantías Constitucionales.																			
Sobre justicia, estado de derecho e instituciones del Estado.																			
Sobre democracia, derecho al voto, elecciones, pluralismo político e ideológico.																			
Sobre valores.																			

Contenidos sobre Equidad de Género																			
	Venezuela	Uruguay	Suriname	Rep Dom	Perú	Paraguay	Panamá	Nicaragua	México	Haití	Guatemala	El Salvador	Ecuador	Chile	Costa Rica	Colombia	Brasil	Bolivia	Argentina
En el documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo																			
En los Programas de Estudio																			
En los Textos Escolares																			
Lenguaje que se utiliza en los Textos Escolares.																			
Rol que ocupa la mujer en las imágenes de los Textos Escolares.																			
Número de mujeres en relación a los hombres que se observa en las imágenes de los Textos Escolares.																			

Contenidos sobre Diversidad Étnica																				
	Venezuela	Uruguay	Suriname	Rep Dom	Perú	Paraguay	Panamá	Nicaragua	México	Haití	Guatemala	El Salvador	Ecuador	Chile	Costa Rica	Colombia	Brasil	Bolivia	Argentina	
En el documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo																				
En los Programas de Estudio																				
En los Textos Escolares																				
Rol que ocupa el indígena en las imágenes de los Textos Escolares.																				
Nº de Indígenas en las imágenes de los Textos Escolares.																				
Existencia de bibliografía auxiliar o complementaria sobre la interculturalidad y el bilingüismo.																				

Contenidos sobre la Interacción de la Sociedad Civil y el Estado																				
	Venezuela	Uruguay	Suriname	Rep Dom	Perú	Paraguay	Panamá	Nicaragua	México	Haití	Guatemala	El Salvador	Ecuador	Chile	Costa Rica	Colombia	Brasil	Bolivia	Argentina	
Rol de la sociedad civil en el proceso de elaboración del currículo.																				
Contenidos en los que se promueva el conocimiento y/o la participación de la sociedad civil en los Programas de Estudios.																				
Contenidos en los que se promueva el conocimiento y/o la participación de la sociedad civil en los Textos Escolares.																				