

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

**INFORME INTERAMERICANO DE LA
EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS**

Un estudio en 19 países

Desarrollo en los contenidos y espacios
curriculares: 10-14 años

San José - diciembre 2006

© 2006 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*

IIDH: *Diagramación y artes gráficas*

Mundo Gráfico: *Impresión*

Para la obtención de la información, se contó con la colaboración de los siguientes consultores locales, varios de los cuales fueron alumnos de los Cursos Interamericanos en Derechos Humanos del IIDH:

Argentina, Francisco Scarfó; Bolivia, José Eduardo Rojas; Brasil, Simone Ambros; Colombia, Sandra Morello; Costa Rica, Sergio Alfaro Salas; Chile, Carlos López Dawson; Ecuador, DNI Ecuador; El Salvador, Zulema Lara; México, Citlalin Castañeda; Nicaragua, Sonia Durán; Panamá, José Antonio Grenard; Paraguay, Arístide Escobar; Perú, Patricia Luque; República Dominicana, Luisa América Mateo; Uruguay, Lilián Celiberti; Venezuela, María Isabel Bertone.

La sistematización y redacción del informe estuvo a cargo de Ana María Rodino, Diego Iturralde y Giselle Mizrahi.

El programa de investigaciones para una promoción activa de los derechos humanos, del cual este informe es un resultado, ha contado en el presente año con apoyo financiero de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, el Ministerio de Relaciones Exteriores de Dinamarca y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega.

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:	Un currículo en derechos humanos para la niñez de las Américas.....	5
Sección I:	Seleccionar contenidos y generar espacios: la propuesta pedagógica	7
	Contenidos y espacios curriculares:	
	una cuestión de negociación y consensos	7
	Derechos humanos, escuela y manifestaciones del currículo	8
	Fines, contenidos y principios de la educación en derechos humanos	10
	Modalidades y tipos de inserción curricular	14
	Matriz de contenidos sugeridos según etapas evolutivas y niveles escolares	16
Sección II:	El Informe: antecedentes, claves metodológicas y fuentes de información.....	18
	Los informes de la EDH como diagnóstico	18
	Claves de la investigación	20
	El enfoque de progreso.....	24
Sección III:	Análisis de los resultados de la investigación.....	31
	Los procesos de diseño curricular	31
	El mapa curricular y los espacios para derechos humanos	38
	Los contenidos de derechos humanos	42
	Contenidos de derechos humanos en los recursos didácticos	53
	Las opciones de incorporación curricular	59
Sección IV:	Conclusiones	61
Sección V:	Recomendaciones	67
Anexo:	Matriz de contenidos sugeridos según etapas evolutivas y nivel escolar.....	69

Tablas¹

Tabla 1:	La matriz para el V Informe	28
Tabla 2:	Densidad de información recibida para el V Informe Interamericano.....	29
Tabla 3:	Número de documentos oficiales, programas, textos y entrevistas utilizados como medios de verificación	30
Tabla 4:	Niveles de toma de decisiones sobre inclusión de contenidos en el currículo.....	34
Tabla 5:	Algunas entidades que participan en la definición de contenidos curriculares, según nivel.....	35
Tabla 6:	Otras funciones del departamento o división curricular	37
Tabla 7:	El mapa curricular para 10-14 años: asignaturas y carga horaria	39
Tabla 8:	Porcentaje de carga horaria que representa la asignatura más próxima a DDHH (10-14 años).....	41
Tabla 9:	Porcentaje de contenidos relacionados con derechos humanos en las asignaturas más próximas.....	42
Tabla 10:	Enunciados a derechos humanos / Número de niveles escolares en que se identificaron	47
Tabla 11:	Otros temas en asignaturas para 13 y 14 años	49
Tabla 12:	Presencia de contenidos de la propuesta pedagógica en programas de asignatura.....	50
Tabla 13:	Textos por edades, según país y año de uso.....	53
Tabla 14:	Contenidos y temas registrados en 2000 y 2005, según país (11 años).....	55
Tabla 15:	Contenidos y temas registrados en 2000 y 2005 (12 años).....	56
Tabla 16:	Contenidos y temas nuevos en textos utilizados en 2005 (12 años).....	56

Gráficos

Gráfico 1:	Contenidos de DDHH para 10 a 14 años, en 16 países.....	52
-------------------	---	----

¹ Todas las tablas y gráficos que aparecen en este Informe, fueron producidos por el IIDH.

Presentación

Un currículo en derechos humanos para la niñez de las Américas

No hay país en que la cuestión de la educación no deje de convocar a debates y generar polémicas entre las democracias de América y que, como en Chile y en Perú, en Panamá y en Honduras y en México, especialmente en Oaxaca, enfrenten ahora a las asociaciones magisteriales y sindicatos de profesores con las autoridades nacionales. Razones de presupuesto y salariales; críticas a la administración y regulación de horario de clases; prestaciones y beneficios regulares son parte de la agenda y de las manifestaciones sindicales. Pero la cuestión de la educación en valores y en derechos no aparece ni en la propuesta pública ni en las reivindicaciones gremiales. Sin embargo, en muchos países se quejan de que estamos en medio de un panorama inquietante que muestra la baja de los valores democráticos en nuestras sociedades.

A fines de los años 90 aparecieron los primeros planes nacionales de derechos humanos y poco a poco, más que todo por la insistencia del *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004 (Decenio de las Naciones Unidas para la EDH)*, se consideró universalizar el tema de la educación en derechos humanos por lo que algunos países abrieron cartas en el asunto. El IIDH ha estado en medio de tales e importantes esfuerzos y, desde la perspectiva de la generación del sistema de informes interamericanos sobre la educación en derechos humanos, a partir del año 2000 sentimos y podemos asimilar algunas iniciativas que se han hecho bien. Pero solo hasta allí se quedaron las buenas intenciones.

La educación en derechos humanos (EDH) es un derecho en el sistema interamericano y es consagrado como parte del derecho a la educación en general en el Protocolo de San Salvador (Art.13 y 13.2). Para los 19 países firmantes, este derecho es parte de una importante obligación de realización, garantía y promoción, y para el IIDH es su mandato, no es una opción. Es lo que justifica su existencia regional y su proyección hacia el futuro de los derechos humanos en las Américas.

El IIDH ha realizado una especial contribución al sistema interamericano a fin de impulsar los avances en el derecho a la EDH, al fijarse la presentación regular de un sistema de informes de progreso de ese derecho en las políticas públicas de los 19 Estados firmantes del Protocolo de San Salvador. Este es el V Informe; en conjunto estos informes han favorecido que a este derecho se le entienda como parte de la agenda política, que se le conciba y se le comprenda como un derecho de obligación. Para el IIDH, la educación en derechos humanos no es un contenido más del currículo sino es, principalmente, un derecho humano propio del desarrollo de la democracia.

El V Informe sobre la EDH tiene sentido en el proceso dialéctico y gradual que ha llevado al IIDH a estudiar la realidad de la enseñanza de los derechos humanos, e ir más allá al diseñar una propuesta curricular y metodológica que ayude a cumplir con los fines que establece el Art. 13 y 13.2 del Protocolo de San Salvador. Es urgente, en consecuencia, completar la inserción de los derechos humanos en los programas nacionales y especialmente en el rango escolar de la edad comprendida entre 10 y 14 años, que suma cerca del 36% de la población latinoamericana y caribeña. Es urgente reinventar el currículo público y dar un golpe de timón si realmente se quiere transformar la realidad política y contener al más corto plazo el desencanto con las democracias en el hemisferio americano.

¿Qué es ahora más importante para el aprendizaje de los derechos humanos y para practicar la democracia desde la primera edad escolar: los contenidos curriculares o la escolarización? En las actuales circunstancias es difícil fijar la prioridad entre esos dos espacios esenciales para la educación en derechos humanos. En primer lugar, por la dificultad de encontrar quién es responsable de enseñar las bases de los derechos humanos en la escuela y, en segundo lugar, por lo poco que creen en la EDH en varios niveles de decisión política, lo que es causa del rezago de los derechos humanos en la escuela. A ello se agrega la

falta de un aumento considerable y sustancial de los recursos públicos y la falta de capacidad para adecuar los programas a las necesidades sociales del alumnado.

Hay que actualizar los extensos contenidos que son obsoletos, a lo que la enseñanza de los derechos humanos y de las prácticas democráticas le daría una visión pedagógica más optimista y de futuro. La educación debe ser una prioridad pública y estar por encima de cualquier escenario electoral. La importancia de los derechos humanos en el ámbito escolar no radica solo en la enseñanza de los valores, sino en el aprendizaje de lo que es ahora la convivencia en democracia.

La región necesita de una propuesta curricular que no se improvise ni que responda solamente a coyunturas. Con la implantación curricular de los derechos humanos se despejarán varios prejuicios. En primer lugar, porque se podrá constatar que a corto plazo es la mejor inversión democrática; en segundo lugar, porque se podrá tener un espacio legítimo para dejar hablar al magisterio sobre la práctica de los derechos humanos, a ese contingente humano que diariamente libra batallas en situaciones difíciles y de violencia en las aulas y al que nadie le ha preguntado su parecer. Y en tercer lugar, porque será una oportunidad para hablar de la calidad de la enseñanza.

El currículo en derechos humanos solo pretende que la niñez conozca la realidad en que se mueve y que sepa defender sus derechos con la dignidad en alto. Es leer y jugar, es escribir y repetir prácticas de ejercicio del derecho a la libertad y las obligaciones que implica la vida en democracia. Y eso solo será practicable a través de los programas regulares y de la escolarización de los derechos humanos desde la enseñanza primaria.

El IIDH espera que el presente informe, lo mismo que la propuesta curricular y metodológica, sean acogidos por las altas autoridades del ramo de la educación como un aporte para acelerar los procesos de planeamiento que permitan mejorar el tratamiento de las temáticas de derechos humanos en la educación de los niños, niñas y adolescentes, factor que elevará la calidad de la educación y repercutirá en la ampliación y perfeccionamiento de la democracia, en tanto los estudiantes de hoy se incorporen pronto al electorado de mañana.

Estos productos del quehacer institucional se ofrecen igualmente a las autoridades nacionales de derechos humanos a las cuales les caben responsabilidades en la promoción de los derechos humanos y en la vigilancia del cumplimiento, por parte de los gobiernos y sus agentes, de los compromisos adquiridos en virtud de haber ratificado instrumentos internacionales del ramo que establecen claramente –como el artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador– el derecho de los ciudadanos y la obligación del Estado sobre una educación en derechos humanos.

Las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones regionales e internacionales, que han acumulado una basta experiencia en el campo de la EDH, encontrarán aquí una vía para profundizar la reflexión sobre la educación en el ámbito escolar, menos atendida en el pasado y cada vez más urgente. La participación de estas organizaciones junto a las dependencias oficiales en la definición del currículo y en la preparación de textos escolares y recursos didácticos, aportará una visión de realidad, unas destrezas técnicas y pedagógicas y una actitud crítica que son indispensables para la formación integral de nuestros niños, niñas y adolescentes, como sujetos plenos de derecho.

*Roberto Cuéllar M.
Director Ejecutivo del IIDH*

San José, 10 de diciembre de 2006

Sección I

Seleccionar contenidos y generar espacios: la propuesta pedagógica

Contenidos y espacios curriculares: una cuestión de negociación y consensos

Fundado en los hallazgos de los cuatro informes interamericanos de la EDH precedentes (2002 a 2005), este V Informe argumenta sobre dos factores fundamentales para el propósito de incorporar, mejorar y ampliar *la educación en y para los derechos humanos y la vida en democracia* en la educación formal que ofrecen los Estados de la región: la acertada selección de contenidos que deben hacer parte del currículo y el establecimiento de los espacios adecuados para que tales contenidos puedan ser desarrollados con eficacia. Otros dos soportes clave –que no se examinan en este informe– son la producción de materiales educativos y recursos didácticos, y la formación y actualización continua de los educadores.

A lo largo de los pasados quince años la EDH viene incorporándose en los sistemas escolares de los países latinoamericanos, en forma lenta pero creciente. En la mayoría de los países de la región cuenta con bases jurídicas suficientes y con un primer nivel de institucionalización; ha ganado espacios en los programas escolares, especialmente ligada a cuestiones relacionadas con la promoción de la equidad de género, el reconocimiento de la diversidad étnica y la multiculturalidad y el ejercicio de la democracia; asimismo la temática viene siendo asociada a asuntos relativos a la educación ambiental, sexual y de la salud. Pero resta aun mucho para precisar la identidad del tema, darle contenidos y lineamientos específicos, generar espacios en las asignaturas, en todas las actividades escolares y en la formación de los educadores.

Al examinar el estado de progresos en la preparación de planes nacionales de educación en derechos humanos, en el IV Informe (2005) se constató que seis de 18 países habían emprendido esfuerzos para cumplir el compromiso asumido desde 1995 en el marco del *Decenio de las Naciones Unidas para la EDH*, de los cuales solamente la mitad lo habían completado con relativo éxito y empezaban a aplicarlo como una política pública. Los demás países realizaron esfuerzos de diagnóstico, consulta y diseño, pero se detuvieron en diversas fases del procedimiento. Otros cuatro países incorporaron componentes de EDH en planes nacionales de educación preparados como resultado de procesos de reforma educativa y otros adoptaron planes equivalentes promovidos por la cooperación internacional, como el de *Educación en valores* y el de *Educación para todos*.

La investigación confirmó la hipótesis de que los procesos de planificación tendientes a incorporar, mejorar, ampliar o sistematizar la EDH son procesos de negociación en los que participan múltiples actores, se ponen en juego diversas orientaciones y perspectivas pedagógicas, entran en tensión y en competencia una serie de intereses y se resuelven finalmente como cuestiones de poder. Estas negociaciones giran en torno a asuntos en una amplia gama que va desde las concepciones filosóficas y las posiciones ideológicas sobre la educación y sobre los derechos humanos, hasta la distribución de la carga horaria y los derechos y obligaciones de los docentes o la adquisición de nuevos textos escolares. Además, involucran a actores dentro y fuera de la comunidad educativa, cerca y lejos del conocimiento técnico pedagógico y de la administración educativa, que provienen del ámbito público y del privado, que representan por igual a los prestadores de servicios como a los beneficiarios.

En el sentido antes mencionado, el currículo escolar es la expresión política de un consenso en torno a la legitimidad de los conocimientos que deben ser puestos al alcance de los educandos. La inclusión de tales conocimientos presume el valor otorgado dentro de la aspiración formativa del conjunto de la sociedad y debe expresarse en planes y programas, textos de estudio, metodologías de enseñanza, materiales didácticos y sistemas de evaluación, tanto como deben estar contemplados en la formación y capacitación de los docentes, quienes en definitiva construyen el currículo real dentro de las aulas.

La selección y definición de los contenidos de derechos humanos que deben hacer parte de la educación, su distribución en el *mapa* de grados, asignaturas y actividades escolares y, por lo mismo, la consideración de sus interrelaciones y del balance con otros contenidos preexistentes, constituyeron una parte importante de las negociaciones implicadas en la preparación de planes nacionales de EDH estudiados en el IV Informe. En general, la construcción de consensos sobre los contenidos fue muy difícil y tendió a resolverse eludiendo las necesidades de selección, aceptando un amplio repertorio de temas y evitando adoptar lineamientos específicos sobre el tratamiento de esos temas, lo que evidentemente perjudica su eficiencia y probablemente dificultará o impedirá su desarrollo en la práctica. En la mayor parte de los casos los procesos de planificación no avanzaron hacia las consecuencias organizativas, laborales y económicas de esta incorporación, aspectos en los cuales los consensos habrían sido aun más difíciles.

Teniendo en cuenta las dificultades antes indicadas y alentado por la renovación del compromiso de los gobiernos del mundo a favor de impulsar la EDH en los próximos años (*Programa Mundial de Naciones Unidas para la EDH 2005-2007*), el IIDH concentró esfuerzos durante 2006 en la preparación de una propuesta pedagógica para la sistematización, ampliación y mejoramiento de la educación en derechos humanos en los niveles escolares correspondientes a los niños, niñas y adolescentes entre 10 y 14 años de edad, y orientó el V Informe Interamericano a explorar –en los países de la región suscriptores del Protocolo de San Salvador– el estado y las tendencias de evolución de los espacios curriculares que real o potencialmente acogen o pueden acoger los contenidos sugeridos en la propuesta.

Esta propuesta pedagógica², construida sobre la base de la larga tradición del IIDH en la enseñanza de los derechos humanos en diversos niveles y con una multitud de actores, es una propuesta macro-curricular que recoge, desarrolla y operacionaliza las conceptualizaciones y lineamientos enunciados en varios importantes documentos internacionales, entre ellos: la *Declaración y el Programa de acción* de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993); la *Declaración y lineamientos de la Década de Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos* (1995); el Informe “*La educación encierra un tesoro*”, producido para UNESCO por la Comisión presidida por Jacques Delors (1996), y el *Programa Mundial de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos* (2005-2007).

A continuación se sintetizan los argumentos de la propuesta pedagógica a favor de un enfoque integral e integrador de la selección y colocación de contenidos de derechos humanos –en tanto información/conocimientos, valores/actitudes y destrezas/capacidades– para los grupos de edad indicados; la Sección II da cuenta de las claves metodológicas y las fuentes de investigación sobre contenidos y espacios curriculares; la Sección III ofrece una síntesis regional de los resultados. Como en cada uno de los informes anteriores, las dos últimas secciones esbozan algunas conclusiones y recomendaciones elaboradas desde el punto de vista institucional, forjado a lo largo de 25 años de trabajo en el amplio campo de la educación en y para los derechos humanos y la vida en democracia.

Derechos humanos, escuela y manifestaciones del currículo

Los consensos expresados en una docena de instrumentos internacionales e interamericanos –la mayor parte de ellos suscritos y ratificados por los Estados de la región– y los compromisos adquiridos en las Conferencias Mundiales realizadas en la última década del siglo XX (en especial las de Montreal, Viena, Beijing y Durban) ofrecen un sólido soporte normativo y político al ámbito escolar como espacio privilegiado para la realización de los derechos humanos, al establecer que la educación es un derecho que

² Por razones de fluidez de escritura y facilidad de lectura, utilizaremos en este Informe la denominación abreviada “propuesta pedagógica”. El nombre completo del documento institucional es *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*. Una versión preliminar para discusión y enriquecimiento fue presentada a los participantes XXIV Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos: Educación en Derechos Humanos, en San José, Costa Rica en setiembre de 2006.

los Estados deben garantizar a todos sus ciudadanos y, a la vez, que un objetivo y una calidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos.

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

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

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

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

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

- i. los contenidos curriculares presentes en los planes, programas, textos y otros: el *currículo explícito*;
- ii. los contenidos silenciados, aquellos de los cuales no se ocupa el proceso educativo: el *currículo nulo*, y
- iii. los aprendizajes que provienen de las relaciones institucionales e interpersonales cotidianas entre todos sus actores, incluyendo las que la institución educativa establece con la comunidad donde opera: el *currículo oculto*.

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

Fines, contenidos y principios de la educación en derechos humanos

Los fines de la educación en derechos humanos

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

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

Ahora bien, la ampliación progresiva del alcance del concepto de derechos humanos y de su integralidad e interdependencia, ha enriquecido esta finalidad definida a partir del sujeto, complejizando así el papel de la educación en derechos humanos en tanto que, además de operar como un instrumento de prevención de violaciones de los derechos fundamentales, debe constituirse en un motor de transformaciones individuales y sociales, de construcción de ciudadanía y de realización de la democracia.

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

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

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

Los contenidos de la educación en derechos humanos

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

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

- Los *macro-contenidos*: son el nivel más general y abarcador, constituido por las grandes categorías de componentes indispensables para la formación que se busca; estos contenidos deben ser de múltiples órdenes (cognitivo, afectivo y procedimental o pragmático) para atender a la integralidad y multidimensionalidad tanto del objeto de conocimiento (los derechos humanos y la vida en democracia) como de los fines que se persiguen (éticos, críticos y políticos).
- Los *meso-contenidos*: implican una primera selección de contenidos particulares que den sentido a las clases o categorías definidas al nivel macro; estos contenidos se refieren a los saberes específicos, construidos por las disciplinas que abordan el objeto de conocimiento, siempre en evolución. Es el nivel adecuado para ubicar los conocimientos históricamente acumulados, los grandes ejes temáticos, los conceptos, la historia de las disciplinas, las argumentaciones y polémicas de teóricos e investigadores, los dilemas y problematizaciones, las valoraciones y sus tensiones, así como las capacidades instrumentales que exige la práctica de los saberes involucrados.
- Los *micro-contenidos*: representan el nivel de mayor especificidad y detalle, que corresponde seleccionar de acuerdo con las particularidades de cada contexto de enseñanza (nacional y local) y de los destinatarios concretos, analizados con el mayor grado posible de individualización.

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

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

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

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

- Vistos desde el punto de vista del objeto de conocimiento, son dimensiones del concepto de derechos humanos, tal como fue (y sigue) construyéndose socialmente en el devenir de la historia humana, las cuales el proceso educativo busca reconstruir para comprender, y
- vistos desde el punto de vista del sujeto destinatario, son dimensiones del ser humano a las cuales el proceso educativo busca apelar y movilizar.

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

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

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

Macro-contenidos de la educación en derechos humanos		
Información y conocimientos	Valores y actitudes	Destrezas o capacidades para la acción
<p>Enseñanza del manejo comprensivo de:</p> <p>Conceptos: categorías de análisis, principios, estándares, lógica de la argumentación, debate de posiciones ideológicas, etc.</p> <p>Historia: origen, evolución y sucesos significativos para el reconocimiento y la vigencia –o la violación– de los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho en el mundo, la región y el país: contexto, antecedentes, influencias, protagonistas, resultados, efectos, trascendencia, etc.</p> <p>Normas: instrumentos de derechos humanos, documentos internacionales y regionales de distinta naturaleza y efecto jurídico, legislación nacional, etc.</p> <p>Instituciones: instancias de protección de derechos –nacionales, regionales y universales–, estructura, función, procedimientos, etc.</p>	<p>Formación en la apreciación y disposición a actuar conforme los principios universales que sustentan la dignidad y derechos de las personas.</p> <p>El núcleo central de valores se expresa en los instrumentos de derechos humanos acordados por la comunidad internacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Vida e integridad personal</i> – <i>Dignidad humana</i> – <i>Identidad</i> – <i>Libertad y responsabilidad</i> – <i>Igualdad y no discriminación</i> – <i>Justicia y equidad</i> – <i>Solidaridad y cooperación</i> – <i>Participación</i> – <i>Pluralismo</i> – <i>Desarrollo humano</i> – <i>Paz</i> – <i>Seguridad</i> 	<p>Desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio pleno de los derechos humanos y la práctica de la democracia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Para el pensamiento crítico</i> – <i>Para la comunicación y la argumentación eficaz</i> – <i>Para la participación y el trabajo cooperativo</i>

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

Principios para la selección de contenidos específicos

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

Para atender esta demanda, Abraham Magendzo³ propone seguir tres grandes principios que ayudan a seleccionar y organizar meso y micro-contenidos para cualquier programa de educación en derechos humanos:

- *Principio de historicidad social*: el conocimiento sobre los derechos humanos es un conocimiento histórico y socialmente contextualizado, es decir, sujeto a cambios y con diferentes connotaciones en distintos momentos y lugares. Si se pretende atender a la pertinencia y relevancia para los alumnos, la historicidad contextual es un criterio fundamental.
- *Principio de reconstrucción del conocimiento*: los derechos humanos son un saber cuya racionalidad se inscribe en la experiencia personal y colectiva del sujeto que aprende, es decir, se reconstruye en el significado y la sistematización que los alumnos le atribuyen a su propia experiencia. Interesa por tanto incluir aquellos contenidos capaces de generar en los alumnos un mayor número en cantidad y calidad de significaciones, de acuerdo con su desarrollo evolutivo, su experiencia y sus preconceptos.
- *Principio de integración*: En consonancia con los principios anteriores se trata de optar por aquellos contenidos que posibiliten con mayor facilidad interrelacionar conceptos de distintas áreas del conocimiento y vincularlos con las vivencias y experiencias de los alumnos. Esto es, que apunten a la construcción de una red articulada y progresiva de significados que refleje la integralidad de la vida humana.

Características de los contenidos específicos de educación en derechos humanos

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

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

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

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

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

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

³ Magendzo K, Abraham, *Currículo, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores*. PIIE y Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 1989. Pág. 28-35.

Los principios y conceptos de derechos humanos *se vinculan a la realidad* de varias maneras: son herramientas de análisis, de evaluación y juicio de las situaciones sociales; son legitimadores de las acciones en defensa de los derechos humanos y, también, son inspiradores de los textos de derecho positivo (pactos, convenciones, leyes, etc.) que sirven a su vez para analizar, juzgar y decidir concretamente sobre realidades sociales particulares. Por eso los derechos humanos son un conocimiento conceptual que parte de la realidad para llegar a la acción. Como se expresó al presentar los fines de la EDH, los derechos humanos son un parámetro para hacer la crítica del orden existente, para orientar lo normativo y para crear formas de intervenir sobre el mundo social, reconstruyendo el valor de la convivencia y la acción con los otros.

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

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

Modalidades y tipos de inserción curricular

Derechos humanos y democracia: saber y práctica transversal

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

En este sentido, la escuela es un micro-mundo de convivencia cotidiana donde tienen lugar conflictos cuya resolución se procesa mediante discursos y prácticas que por lo general involucran principios de derechos humanos y democracia. En este juego de normas, conductas y valores es donde se perciben con mayor facilidad las contradicciones entre el discurso y las prácticas de los sujetos. Por lo tanto, sea cual fuere la modalidad de inserción curricular que se prefiera para incorporar la problemática de los derechos humanos, no se puede llevar a cabo al margen de la consideración crítica de la totalidad de las prácticas que se dan en las institucionales escolares.

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

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

- adoptar un formato organizativo determinado;
- establecer contenidos explícitos de acuerdo al nivel de enseñanza;

- delimitar objetivos específicos para los destinatarios;
- disponer los tiempos de enseñanza;
- recomendar las actividades de aprendizaje;
- incluir diseños transversales;
- distribuir responsabilidades docentes, y
- definir estrategias de evaluación.

Tipos de inserción curricular

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

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

Aspectos o temas particulares dentro de las diferentes áreas curriculares:

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

Por ejemplo:

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

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

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

Proyectos especiales o talleres sobre problemas específicos:

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

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

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

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

Situaciones cotidianas como fuentes de aprendizaje:

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

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

Un espacio curricular propio:

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

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

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

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

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

Matriz de contenidos sugeridos según etapas evolutivas y niveles escolares⁴

Dentro del amplio marco macro-curricular expuesto, en el Anexo 1 se presenta una matriz de contenidos intermedios (matriz meso-curricular) sugerida para la educación formal en derechos humanos para el grupo de 10 a 14 años de edad. Esta matriz representa una *plataforma mínima de contenidos relevantes* en educación en derechos humanos, *pertinentes* a los grandes problemas y necesidades del continente en la materia y *significativos* para el grupo de edad escogido. Por ser una propuesta meso-curricular, su aplicación a cualquier sistema o programa educativo particular requerirá que como paso siguiente se construya un micro-curriculum detallado por grados, atendiendo a las características de cada contexto específico de enseñanza. Es decir, necesitará:

⁴ El texto siguiente sintetiza una sección de la propuesta pedagógica del IIDH. En ese documento se desarrollan los argumentos y se indican los antecedentes y las fuentes documentales de esta propuesta.

- *ser adaptada a cada grado escolar y, más aún, a cada grupo cultural de destinatarios* (diferenciando grupos urbanos, semi-urbanos o rurales; étnicamente homogéneos o diversos; de ascendencia hispana, indígena o afro-latinoamericana, por citar sólo algunas particularidades importantes de considerar);
- *ser conciliada con los lineamientos y contenidos del currículo oficial completo del país*, lo cual exige articularla con los contenidos que se hubieran impartido antes del período objeto de la propuesta (es decir, antes de los 10 años, si fuera el caso), así como los que se impartirán después (por encima de los 14 años, si así lo dispone el currículo oficial), y
- *ser adecuada a la modalidad que cada sistema educativo nacional escoja para incorporar la educación en derechos humanos*. Por ejemplo, si se decide incorporarla con modalidad disciplinaria (es decir, ocupando un espacio curricular propio, específico), los contenidos sugeridos tenderán a concentrarse en una asignatura o parte de ella. O bien, si se opta por incorporarla con modalidad transversal, los contenidos sugeridos se distribuirán entre distintas asignaturas y/o espacios institucionales, e incluso espacios extracurriculares.

La matriz despliega de manera pormenorizada los contenidos particulares que hacen concretas a las categorías de componentes (macro-contenidos) de la educación en derechos humanos: los *conocimientos*, los *valores y actitudes*, y las *destrezas o capacidades*. Considerar estas categorías en pie de igualdad y complementarias entre sí significa asumir una visión holística de la EDH.

La matriz incluye otras dos celdas con información adicional para diseñadores curriculares, docentes y productores de materiales educativos. La primera consigna los grandes objetivos formativos que se proponen para el trabajo educativo en el período de edad analizado. Y la última, denominada *problemas y situaciones de la realidad cercana*, es una forma distinta de organizar contenidos, propia de un enfoque más tradicional, el primero con el cual se armaron programas educativos en esta materia: el enfoque centrado en problemas (casos o situaciones de conflicto) del contexto mundial o local.

Finalmente, obsérvese que la propuesta puede presentarse –y por tanto, leerse– de dos maneras. Una consiste en tomar cada uno de los rubros de la matriz curricular (objetivos, conocimientos, valores y actitudes, etc.) y mostrar en paralelo cómo se pueden desarrollar en las dos etapas de edad (10 a 12 años y 13 a 14 años respectivamente). Otra es tomar por separado cada etapa de desarrollo y desplegar la propuesta curricular completa para esa etapa. Las dos son igualmente lógicas y útiles. Aquí optamos por la segunda forma de presentación, a fin de mostrar cómo los objetivos y los distintos tipos de contenidos curriculares se articulan unos con otros en cada uno de los sub-períodos de edad ejemplificados.

Sección II

El Informe: antecedentes, claves metodológicas y fuentes de información

Los informes de la EDH como diagnóstico

La preparación de una propuesta pedagógica para la inclusión, ampliación y mejoramiento de la educación en derechos humanos en las instituciones educativas, tuvo como una de sus bases los resultados de las investigaciones realizadas por el IIDH desde 2002 hasta 2005 sobre los progresos alcanzados en la protección de este derecho en los 19 países que suscribieron el Protocolo de San Salvador, en el período comprendido entre 1990 y los primeros cinco años del nuevo milenio.

Los resultados de tales investigaciones se recogen en los *cuatro informes interamericanos de la EDH* publicados cada año y presentados simultáneamente el 10 de diciembre en varios países de la región. Estos informes dan cuenta de las principales tendencias regionales en relación con: (i) la incorporación de la EDH en la esfera normativa e institucional; (ii) en la esfera curricular y en los libros de texto; (iii) en la formación y capacitación de educadores; y, (iv) en la planificación educativa a nivel nacional.

En relación con la incorporación de la EDH *en la esfera normativa* se examinaron cuatro variables: (i) la adopción de normas sobre EDH, considerando tanto la ratificación de instrumentos internacionales como la Constitución y las leyes del régimen nacional que consagren los derechos humanos como un objetivo de la educación, (ii) las políticas públicas sobre la temática contenidas en decretos, resoluciones, planes y documentos educativos, (iii) la existencia de dependencias y programas gubernamentales especializados en EDH, y (iv) indicadores sobre el reconocimiento y vigencia del derecho a la educación.

Para establecer los progresos en la incorporación de la EDH *en la esfera curricular* se examinaron las variaciones, a lo largo de una década, en: (i) los documentos que orientan y constituyen el currículo escolar, (ii) los programas de las asignaturas más relevantes para la temática en el 5º, el 8º y el 11º grado del sistema educativo y (iii) los libros de texto que se utilizan en las aulas en los mismos grados. Para las tres variables se puso particular atención al desempeño de los indicadores sobre contenidos como Estado, estado de derecho, justicia, democracia y valores en general, y (iv) cuestiones transversales relativas a equidad de género, diversidad étnica y cultural, y participación de la sociedad civil en los procesos educativos.

En relación con la *formación y capacitación de educadores* se examinaron cuatro variables: (i) el estado de las disposiciones normativas y reglamentarias al respecto; (ii) la existencia de orientaciones pedagógicas sobre derechos humanos en los planes de formación de futuros maestros y los contenidos en los planes de estudio de las carreras docentes; (iii) la existencia de textos para la formación de maestros que aborden esta temática, así como las tesis y trabajos de investigación en derechos humanos de estudiantes de carreras docentes, y (iv) la EDH en la capacitación en servicio de los actuales educadores.

El estudio regional sobre la incidencia de la temática de los derechos humanos en la *planificación educativa* se sirvió del análisis de la preparación de planes nacionales de derechos humanos, planes nacionales de educación en derechos humanos y otros equivalentes, vistos como indicios importantes acerca de la formación de una política pública relativa a la inclusión de la EDH como un componente central de los procesos educativos en todos los niveles y sobre sus orientaciones básicas. La investigación buscó indicios que dieran cuenta de aspectos políticos como: (i) el origen y fortaleza de la iniciativa; (ii) el carácter de la institucionalidad que se generó para planificar; (iii) las características del procedimiento; (iv) el tipo y variedad de las interacciones que se dieron entre los diversos actores; (v) la asignación de responsabilidades y la previsión de recursos para llevar adelante los planes acordados. Y sobre los aspectos técnicos de los resultados: (vi) el alcance de los contenidos en materia de derechos humanos; (vii) la adopción de prioridades y puntos de vista en cuanto a derechos y a sujetos de atención, y (viii) los ámbitos de intervención educativa.

Las tendencias regionales más significativas a lo largo de la década de 1990 y el primer lustro del nuevo siglo⁵ se presentan en las conclusiones de cada uno de los informes; las tendencias en cada país en los anexos electrónicos que acompañan tales informes. Tales tendencias coinciden por lo general con procesos de reinstalación de la democracia, recuperación de las instituciones cívicas, adopción de reformas constitucionales, legales y administrativas y movilización de la sociedad civil por la plena vigencia de los derechos humanos y el estado de derecho. Sin embargo, el panorama es aun muy desigual entre los países y al interior de los mismos los avances son aun difusos, en parte porque son resultado de reformas legislativas aisladas e incompletas y de programas ocasionales promovidos por organismos internacionales, así como debido a una caída sistemática en la calidad de la educación en general y de la capacidad de inversión en relación con el crecimiento de la población que demanda servicios educativos.

En relación con la *esfera normativa*, cabe destacar que la mayoría de los países asumieron el compromiso internacional 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 la discriminación de las mujeres. Las constituciones nuevas y las reformadas ampliaron la caracterización de los fines de la educación introduciendo un enfoque de derechos humanos y democracia. Las leyes generales de educación de una mitad de los países incorporaron explícitamente principios y contenidos de derechos humanos como parte de la estructura educativa y varias leyes especiales (sobre equidad de género, asuntos indígenas, niños y niñas, personas sufriendo discapacidades, violencia doméstica, entre otras) asumieron objetivos de promoción, defensa y educación relativas al campo de los derechos humanos. Sin embargo, en muy pocos países se consolidaron entidades con un mandato claro y con recursos que permitieran impulsar políticas públicas, en el sentido de políticas de Estado, favorables a la EDH.

En cuanto a la *esfera curricular* se puede apreciar que aumentaron las 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: se hacen más explícitas y avanzan del ámbito de los derechos civiles y políticos al de los derechos económicos, sociales y culturales y, en algunos países, al de los derechos ambientales y otros de formulación más reciente; en algunos casos se introduce una perspectiva de derechos sociales que balancea la tendencia anterior a privilegiar un punto de vista de derechos individuales. De cualquier manera este aspecto va muy a la zaga de los compromisos normativos asumidos por los Estados, porque los progresos en el diseño curricular resultan nominales frente al débil desarrollo de los contenidos en las asignaturas y el incipiente esfuerzo de generación de textos y otros medios didácticos.

Las incorporaciones temáticas cubren 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; se incorporan progresivamente enunciados sobre valores, cada vez más diversos y más reiterativos dentro de una tendencia a pasar de la comprensión de los valores como atributos individuales (morales y cívicos) a atributos sociales (éticos y democráticos). Uno de los progresos más notables en prácticamente todos los países estudiados se refiere a la incorporación de preocupaciones sobre equidad de género en los contenidos curriculares. En los países con mayor presencia de pueblos indígenas esto se extiende al reconocimiento de la diversidad étnica y la multiculturalidad, aunque todavía no se visibilice y valore por igual la presencia y aporte de las poblaciones afrodescendientes.

La *formación de los educadores* en una pedagogía de los derechos humanos es poco valorada y son prácticamente inexistentes los programas sistemáticos, tanto para los educadores que se están formando actualmente, como para los que se encuentran en ejercicio. Más aun, su formación viene dejando de ser una labor impulsada y tutelada por el sector público, toda vez que, con pocas excepciones, los espacios tradicionales para la formación de los docentes (institutos pedagógicos y escuelas normales), donde no han

⁵ Todos los informes cubren períodos que se inician en 1990 y cada uno avanza hasta el año inmediatamente anterior al de su preparación, a partir de 2001.

desaparecido, han perdido influencia y sus funciones tienden a ser reemplazadas por las universidades, donde si bien los niveles de formación pueden ser más altos, la correspondencia con los demás elementos del proceso educativo tiende a desvanecerse. A lo anterior hay que añadir la inocultable pérdida de prestigio de la carrera docente y, por supuesto, de su valoración en términos de ingresos.

La adopción de planes nacionales de derechos humanos y de educación en derechos humanos es tardía respecto de lo propuesto en los planes de acción de la Declaración de Viena (1993) y del *Decenio de las Naciones Unidas para la EDH* (1994)⁶ y son bastante recientes como para permitir una valoración de los resultados por sus efectos. Los indicios no son suficientes para establecer la existencia de una tendencia regional favorable a la instalación de una política pública en materia de EDH. El estudio aportó algunas conclusiones que permiten señalar, entre otros aspectos: (i) que la iniciativa de poner en marcha procesos de planificación en el campo de los derechos humanos proviene por igual de la esfera internacional –en particular de la Oficina del ACNUDH y de la UNESCO– y del sector público nacional, con escasa participación inicial de las organizaciones civiles; (ii) que para la preparación de estos planes se recurrió a la creación de comisiones o consejos ad-hoc que ofrecen pocas posibilidades de dar origen a un nivel institucional permanente; (iii) que los procedimientos han sido en general poco burocráticos y que han privilegiado –a título de consulta– la realización de eventos con diversos formatos como medios para levantar diagnósticos, identificar necesidades y aspiraciones; (iv) que las diferencias de opinión se resolvieron sistemáticamente mediante acumulación de propuestas dando como resultado planes más amplios y menos selectivos en cuanto a temas, beneficiarios, ámbitos y estrategias de intervención y tipos de actividades para lograr resultados.

En cuanto a los contenidos de los planes, programas o propuestas, allí donde los hay, el hallazgo más general es el que refleja la instalación de una comprensión clara de la universalidad, interdependencia e integralidad de todos los derechos humanos y del reconocimiento de la comunidad internacional, en particular de los órganos internacionales de protección, como su ámbito natural, al cual está sometido el Estado en relación con la fijación de estándares jurídicos, mecanismos de control y posibilidades de justiciabilidad.

Claves de la investigación

Los objetivos

Visto el diagnóstico que aportan los anteriores informes sobre progresos en la EDH, teniendo en cuenta el objetivo institucional de promover una propuesta pedagógica para la incorporación, ampliación y mejoramiento de la educación en derechos humanos en la escuela y asumiendo la hipótesis de que ese propósito implica, en lo fundamental, una negociación sobre contenidos y espacios curriculares, la investigación para el V Informe Interamericano de la EDH se propuso examinar el estado y las tendencias de evolución de los espacios curriculares que real o potencialmente hacen posible organizar los contenidos sugeridos en la propuesta pedagógica preparada por el IIDH.

Para dar cumplimiento a este propósito se fijaron tres objetivos específicos de las investigaciones desarrolladas en cada uno de los países:

- i. Establecer las características principales de los procesos de diseño curricular, atendiendo al nivel en que se toman las decisiones relacionadas con el macro, el meso y el micro currículo; a la institucionalidad y a los procedimientos de desarrollo y elaboración de este instrumento.
- ii. Analizar las variaciones que se hubieren dado, entre 2000 y 2005, en el mapa de contenidos de las asignaturas que constituyen el currículo de los grados correspondientes a estudiantes entre 10 y 14 años

⁶ Como se indicó en la Sección I, solamente seis países emprendieron el esfuerzo comprometido en el seno de Naciones Unidas. En otros países esto se hizo marginalmente al revisar o rehacer planes nacionales de educación o mediante la adscripción a programas especiales promovidos por la cooperación internacional (Educación en Valores, Educación para Todos).

de edad, e identificar los espacios que incluyen contenidos de derechos humanos, u ofrecen oportunidades de incluirlos.

- iii. Examinar la evolución de la existencia de contenidos de derechos humanos en los medios didácticos, los instrumentos de evaluación y las actividades extra aula y/o extra curriculares para los mismos grados y niveles.

Para establecer el estado de los *espacios curriculares* se utilizó la idea o imagen de mapa curricular, como un espacio limitado en el cual se organizan y distribuyen las asignaturas y otras actividades escolares, a cuyo interior se desarrollan determinados contenidos. Este mapa es un espacio limitado por todas las constricciones propias del régimen escolar (calendario, horarios, tiempo efectivo de trabajo, esfuerzo extra escolar de los estudiantes, etc.), y a su interior ocurren una serie de competencias entre actores –los maestros, las autoridades escolares y otros–, entre diversos tipos de discursos que se ponen en circulación y entre los esfuerzos que los estudiantes deben hacer en la escuela y en la casa (las tareas, esa prolongación del tiempo de aprendizaje); competencias que a su vez están relacionadas con la ocupación del tiempo reflejada en las horas de clase disponibles, con la importancia de los contenidos reflejada en su tratamiento curricular y con la captación de la atención –también limitada– de los estudiantes, con el esfuerzo de los docentes y con la disponibilidad de recursos didácticos.

Para examinar el *peso de los contenidos* relacionados con los derechos humanos en las asignaturas y otras actividades, la metodología se auxilió de dos arbitrios: (i) presumir que el conjunto de asignaturas relacionadas con estudios históricos y sociales y con la ética y cívica –o sus equivalentes– concentran la mayor cantidad de posibilidades de inclusión y que por tanto el espacio que este tipo de asignaturas tuviera en el mapa curricular, sería un indicio de la incorporación de tales contenidos en la educación, y (ii) utilizar los contenidos definidos en la propuesta pedagógica preparada por el IIDH, como una *lista de chequeo* respecto de los contenidos que, como información, valores o destrezas, aparecieran en los programas de las asignaturas seleccionadas, en los textos utilizados en las aulas y en los ejercicios de evaluación del aprendizaje, como un segundo indicio del progreso en la incorporación del derecho a una educación en derechos humanos.

Finalmente, el ejercicio asume que la configuración interna de ese mapa limitado –como espacio y como distribuidor de contenidos– se ve presionada como resultado de las dinámicas que generan las competencias internas, las instrucciones que llegan desde el exterior de la escuela (las autoridades educativas en general) y otras influencias o factores que provienen de la realidad cotidiana de la sociedad, e intenta indagar cuán estable es en el corto y mediano plazos, teniendo en cuenta que tales dinámicas se han visto aceleradas en los años pasados, de una parte debido a iniciativas provenientes de los procesos de reforma educativa impulsados prácticamente todos los países y, de otra, a causa de la creciente influencia de factores no escolares, como los medios de información y entretenimiento, en el escenario del aprendizaje.

La selección de la edad de 10 a 14 años

En un informe anterior se afirma que la consideración de las condiciones prevalecientes en el escenario de los derechos humanos hoy en día y de las nuevas y graves amenazas que se ciernen sobre ellos, que ya no provienen principalmente del ejercicio autoritario y antidemocrático del poder, sino de nuevos factores heterónomos como la criminalidad transnacional y la violencia social –factores que debilitan las instituciones, incrementan las brechas económicas y deterioran los valores sociales y democráticos– plantean la urgencia de desplegar un esfuerzo especial por llevar la educación en derechos humanos a las aulas escolares, de manera que los ciudadanos que se incorporan a la vida pública estén en capacidad de incidir en la renovación de los valores sobre los cuales se construye y se vive la cultura desde la cotidianeidad.

La EDH, por supuesto, debe estar presente en todos los niveles del ciclo escolar, y en cada etapa debe ser abordada de la manera más conveniente al nivel de desarrollo bio-psico-social de los estudiantes y de sus destrezas.

Sin desestimar el argumento de fondo sobre la necesidad de incorporar la EDH en toda la educación, la propuesta pedagógica del IIDH y este Informe de la EDH han centrado su mirada en el grupo de edad de niños y adolescentes comprendidos entre los 10 y 14 años de edad, o lo que es lo mismo, en los tres últimos grados de la escuela primaria y los dos primeros de la secundaria, por las razones que se señalan a continuación.

Cualquiera que sea la condición de la educación formal, esta acoge un alto porcentaje de los niños, niñas y jóvenes de los países de la región y el fenómeno va en aumento. Ahora bien, de los datos disponibles, es posible inferir que los educandos entre 10 y 14 años de edad representan cerca del 75% de la población en edad escolar.

Este grupo de edad, con altas tasas de asistencia a la escuela, está ubicado dentro de la franja que la legislación señala como de educación obligatoria y por tanto es, al menos formalmente, beneficiaria del esfuerzo financiero del Estado. Sus estudios –también en el plano normativo– son directamente regulados por los ministerios de educación, quienes tienen además a su cargo la formación, certificación y sostenimiento de los docentes. Se trata por tanto de un segmento de la educación que, a pesar de los cambios que se vienen impulsando en años recientes, permanece bajo tuición y responsabilidad de las políticas públicas, incluyendo la definición de la malla curricular y la provisión de entrenamiento a los educadores.

La tasa neta de matriculación en Educación Primaria (6-12 años) en los países sobre los que trata este informe presenta un promedio de 93.83% para el año lectivo 2001/02, 12.07% más alto que una década atrás. La educación pública capta el 81.7% de esta matrícula. La tasa de matriculación en Educación Secundaria (12-17 años) es del 57.00% y se ha incrementado en un 22.50% en el mismo período. La educación pública para secundaria capta el 64,20% de esta matrícula⁷.

El desarrollo psicológico en la adolescencia: Las transformaciones en una época de cambios

Dina Krauskopf

El desarrollo humano tiene por meta el enriquecimiento progresivo personal y social. Este avanza en la adolescencia mediante la actualización de capacidades que permitan la convivencia social positiva, rescatando las necesidades personales y el progreso colectivo en un ajuste e integración transformadores (Krauskopf, 1995). El lapso entre los diez y los catorce años marca aspectos diferenciales en el desarrollo que se reflejan en importantes transformaciones psicosociales. Es, aproximadamente, en estas edades cuando se inician las modificaciones sexuales y culmina la fase puberal. Si bien, en concordancia con los cambios biológicos que marcan el término de la niñez, desde el sector salud se considera que la adolescencia comienza a los 10 años, desde la normativa legal se reconoce el inicio de la adolescencia a partir de los 12 años.

En la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida (Krauskopf, 1994). Tal situación se hace crítica en los tiempos actuales, pues los y las adolescentes son los portadores de los cambios culturales. Demandan, para el medio adulto, una reorganización de esquemas psicosociales que incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo. Es necesario abandonar la imprecisión en que se incurre al considerar la adolescencia como una transición; esta noción era funcional solamente en los tiempos en que la pubertad marcaba el pasaje directo a la adultez.

⁷ UNESCO EFA: *Global Monitoring Report 2003/04*, en <http://portal.unesco.org/education>, y PNUD, *Informe de Desarrollo Humano 2004*.

Finalmente se trata de un grupo de edad que, en términos generales, transita un momento del crecimiento caracterizado por la internalización del sentido de alteridad, esto es, de reconocimiento del otro como distinto y de la relación social como balance e interacción entre derechos y obligaciones, sostenida en el ejercicio de valores e inserta en determinados marcos institucionales. Esta es probablemente la mejor condición pedagógica para incorporar, al capital cultural de los individuos y al capital social de los grupos, los principios esenciales de los derechos humanos y la democracia.

El desarrollo intelectual es parte del empuje de insertarse en el mundo de una nueva forma. Hacia el final del período señalado y al comienzo del próximo, existe interés por nuevas actividades, emerge la preocupación por lo social y la exploración de capacidades personales en la búsqueda de la autonomía.

Las relaciones intrageneracionales permiten afirmar la identidad y refuerzan los procesos de independización y diferenciación. La identidad grupal condiciona y trasciende la identidad de cada uno de los miembros y brinda un espacio diferenciador de la familia. El poder del grupo es uno de los elementos constitutivos de esa identidad (Martín-Baró, 1989).

Las tensiones específicas se resuelven cuando las figuras parentales asumen su nuevo rol como un firme trampolín desde donde los hijos pasan a la sociedad más amplia. A medida que los hijos avanzan en la adolescencia es necesaria una buena relación afectiva y un replanteamiento de las relaciones generacionales, para contribuir a su diferenciación, autonomía y capacidad de enfrentamiento de la vida actual.

Son el respeto y la escucha mutua los que facilitan el desarrollo de destrezas de negociación y la interlocución constructiva con los adultos, necesarios para la incorporación social moderna. En los casos en que existen fracturas en el desarrollo y en el reconocimiento social, los grupos adolescentes enfatizan el poder frente al entorno que los margina o niega, y pueden llegar a mostrar una visibilidad aterrante.

Cambios más relevantes en términos de desarrollo

Preadolescencia (10-12 años): preocupación por lo físico y emocional	Adolescencia inicial (13-14 años): preocupación por la afirmación personal y social
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Duelo por el cuerpo y por la relación infantil con los padres</i> – <i>Reestructuración del esquema e imagen corporal</i> – <i>Ajustes a emergentes cambios sexuales, físicos y fisiológicos</i> – <i>Estímulo de las nuevas posibilidades que abren estos cambios</i> – <i>Necesidad de compartir los problemas con los padres</i> – <i>Fluctuaciones del ánimo</i> – <i>Fuerte autoconciencia de necesidades</i> – <i>Capacidad de evaluar mayores méritos y debilidades</i> – <i>El juego mantiene su importancia</i> – <i>La disciplina se acepta con exigencia de derechos y preocupación por la justicia</i> – <i>Afirmación a través de oposición</i> – <i>Curiosidad investigativa, interés por el debate</i> – <i>Relaciones grupales con el mismo sexo</i> – <i>Movimientos de regresión y avance en la exploración y abandono de la dependencia</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Diferenciación del grupo familiar</i> – <i>Dificultad parental para cambiar los modelos de autoridad que ejercieron durante la niñez de su hijo</i> – <i>Deseo de afirmar el atractivo sexual y social</i> – <i>Emergentes impulsos sexuales</i> – <i>Exploración de capacidades personales</i> – <i>Nuevos patrones de razonabilidad y responsabilidad</i> – <i>Capacidad de autocuidado y cuidado mutuo</i> – <i>Capacidad de situarse frente al mundo y consigo mismo</i> – <i>Interés en instrumentos de participación</i> – <i>Cuestionamiento de aspectos comportamentales y posiciones previas</i> – <i>Preocupación y exploración de lo social</i> – <i>Pasaje a grupos de ambos sexos</i> – <i>Interés por nuevas actividades</i> – <i>Se incrementa el interés por el amor de pareja</i> – <i>Búsqueda de autonomía</i> – <i>Busqueda de sentido a su presente</i> – <i>Avance en la elaboración de la identidad</i> – <i>Paulatina reestructuración de las relaciones familiares</i>

El no reconocimiento de las nuevas necesidades adolescentes es factor de numerosos conflictos y agravamiento de problemas. La exclusión social acompañada de privaciones emocionales y la falta de opciones tangibles, puede llevar a la desesperanza. Así se establecen convicciones negativas que favorecen salidas sustitutivas, refugio en gratificaciones efímeras, acciones impulsivas que denuncian sus conflictos, reacciones depresivas, etc. Es importante construir espacios de reconocimiento y esperanza para impulsar el desarrollo y el sentido positivo de vida⁸.

El enfoque de progreso

Este informe, al igual que los anteriores, adopta una metodología de investigación que supone la adopción de un enfoque de trabajo para la comparación del cumplimiento de los compromisos de los Estados en materia de derechos humanos, y pretende ser complementario a otros enfoques tradicionalmente utilizados en el campo de los derechos humanos. Implica examinar el cumplimiento de los estándares de derechos humanos a partir del criterio de su logro progresivo, tomando períodos suficientemente prolongados como para valorar si se producen o no avances concretos en su realización. Por asociación con el principio de progresividad de la realización de los derechos –principalmente los económicos y sociales– se ha denominado a éste un enfoque de progreso.

Enfoques de investigación en derechos humanos⁹

Enfoque	Orientación del método	Tipo de resultados	Utilidades
De violación	Descriptivo	Establecer frecuencias	Denuncia, defensa y abogacía
De situación	Comparativo	Crear índices	Diagnóstico de situaciones
De progreso	Prospectivo	Identificar tendencias	Promoción de diálogos y proyectos

El enfoque de medir progresos no sustituye al de vigilancia, denuncia y defensa frente a las violaciones, ni pretende ocultar los rezagos en el logro de las metas deseables. Su novedad reside en el potencial que tiene para comprender las cuestiones de derechos humanos como *procesos*, es decir, como fenómenos que cambian en el tiempo y no sólo como situaciones, o estados propios de un momento determinado. Contribuye a identificar no únicamente las carencias, sino también las posibilidades para superarlas en el mediano y largo plazos, y ayuda a establecer prioridades y estrategias de trabajo compartidas y complementarias entre los diversos actores del escenario social.

Los informes sobre la EDH¹⁰ han utilizado este enfoque y la metodología que de él se desprende para rastrear lo que viene ocurriendo con el cumplimiento del compromiso establecido en el artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador, desde 1990 hasta la fecha. Para el efecto las investigaciones han documentado

⁸ Fragmentos del estudio homónimo que sustenta psicológicamente la propuesta pedagógica del IIDH. (Ver *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad* (2006), Anexo III. IIDH, San José, Costa Rica.

⁹ Para una discusión más extensa de esta clasificación de enfoques de investigación en derechos humanos ver los anteriores informes interamericanos de la EDH en: <http://www.iidh.ed.cr> (Centro de Recursos Pedagógicos/Materiales Educativos); R. Cuéllar, “La medición de progresividad de los derechos humanos”, en: *Rumbos del derecho internacional de los derechos humanos. Estudios en homenaje al Profesor Antônio A. Cançado Trindade*. Sergio Antonio Fabris Editor. Porto Alegre, Brasil, 2005; A. M. Rodino y D. Iturralde, “Medir progresos en Educación en Derechos Humanos: Una experiencia interamericana en marcha”, en: *Revista Encounters on education*. España-Canadá. Vol. 5, Otoño 2004; M. Molestina y D. Iturralde, “La promoción del derecho a la libertad de expresión en el IIDH”, en: *El estado de la libertad de expresión en Centroamérica, México y República Dominicana*. IIDH. San José, Costa Rica, 2005.

¹⁰ Y otros desarrollados por el IIDH en años pasados. Ver al respecto: Mapa de Progresos en Derechos Humanos, en www.iidh.ed.cr.

las situaciones prevalecientes en la EDH en determinados años (1990, 2000, 2005), las han puesto en contexto (reformas constitucionales y legales, por ejemplo), las han comparado (entre períodos y entre países) para inferir tendencias de variación (en cualquier sentido, positivo o negativo) acerca de los resultados que vienen consiguiendo los esfuerzos de la sociedad civil, el Estado y la comunidad internacional en este campo.

La investigación para el V Informe ha tomado como puntos de referencia la situación del mapa curricular y de los contenidos tal como estas se encontraban en el 2000 y el 2005; esto es, en un período subsiguiente al examinado –en términos más generales– en el II Informe y en el cual, presumiblemente, se habrían estado operando los cambios propuestos por la reforma educativa y las nuevas normas generales de educación. Esta investigación consiguió realizar ese proceso de documentación en 16 de los 19 países suscriptores del Protocolo de San Salvador, habiendo quedado fuera del esfuerzo Guatemala, Haití y Surinam por diversas dificultades prácticas.

El uso de indicadores

Las investigaciones sobre progresos en derechos humanos enfrentan el reto de salvar las distancias entre el carácter general y abstracto de las normas y la naturaleza particular y concreta de las prácticas sociales y compararlas con fines de medición. Para enfrentar ese reto, la metodología experimentada por el IIDH propone utilizar un *sistema de indicadores* –o *indicios mensurables*– que permitan establecer, con un grado razonable de objetividad, las distancias entre el estándar o meta deseada y la situación en la realidad y a partir de esa constatación averiguar si estas distancias se están o no acortando.

Aún cuando la definición de indicadores no es unívoca, esta herramienta se ha revelado útil para mostrar las variaciones que se han producido en un enunciado normativo y en sus efectos prácticos entre uno y otro momento; es decir los cambios (o las tendencias de cambio) en la relación entre modificación de la norma y modificación de la práctica. Cada indicador es nada más un signo o síntoma del comportamiento de la variable y esta, a su vez, una expresión de la relación que guardan las variables entre sí, dentro de un determinado dominio (por ejemplo, entre normas y políticas públicas, o entre políticas y comportamientos de los agentes, etc.).

Para la preparación de la serie de informes sobre la EDH se utiliza un sistema que involucra, sistemáticamente, indicadores claves sobre los enunciados normativos de diversos niveles (constitución y leyes), sobre la correspondencia de estos enunciados con la gestión mediante el establecimiento de mecanismos institucionales (direcciones, dependencias, institutos) y la ejecución de programas o proyectos; sobre el cumplimiento de éstas mediante la conversión de las normas y la concreción de los programas en instrucciones específicas (por ejemplo: los currículos y los programas de estudio) y su cumplimiento (en los textos que utilizan los maestros en las aulas, por ejemplo). Quedan fuera de la medición, inevitablemente, los comportamientos reales de los actores (los docentes, por ejemplo) y los efectos a corto, mediano y largo plazo de sus actividades (cambios de conocimientos, actitudes y destrezas de los estudiantes, por ejemplo) fenómenos que requerirán otro tipo de mediciones¹¹.

El uso de indicadores de progreso ha contribuido a las investigaciones con algunas ventajas como: (i) posibilitar su realización simultánea en el conjunto de países, garantizando un nivel de razonable de comparabilidad de los resultados; (ii) utilizar datos de fuentes *duras*, como legislación, medidas administrativas, documentos oficiales, libros de texto, lo que disminuye los riesgos inherentes a la interpretación y/o al manejo de opiniones, y (iii) medir los esfuerzos que se han hecho en cada país y no únicamente los resultados, dependientes –en el caso de la educación– de otros factores no controlados en la investigación.

¹¹ Para dar cuenta de ese tipo de fenómenos el IIDH experimentó una metodología basada en encuestas a directores de establecimientos educativos, maestros, estudiantes y padres de familia, que se aplicó en Panamá y Costa Rica. Los resultados se publicaron en *Hallazgos sobre democracia y derechos humanos en la educación media en Costa Rica y Panamá* (2000). San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) y Autoridad Noruega para el Desarrollo Internacional (NORAD).

Un sistema de seguimiento

El resultado de llevar el enfoque de progresos y el uso de indicadores al campo de la EDH es un sistema de seguimiento de la protección jurídica del derecho a la educación en derechos humanos que es, en última instancia, la meta del esfuerzo institucional.

Ahora bien, un sistema de seguimiento o monitoreo (términos que aparecen utilizados como equivalentes en la literatura) es una función continua que utiliza una recopilación sistemática de datos sobre un conjunto de indicadores (organizados en variables, dominios y campos, según el grado de complejidad que se requiera) para proporcionar indicaciones sobre el avance y el logro de los objetivos, así como de la utilización de los recursos asignados.

Las acciones de seguimiento se llevan a cabo en intervalos regulares a lo largo de la duración de toda la intervención y es usualmente integrado en el sistema interno de manejo del desempeño. En el caso de los Informes de la EDH, como se ha indicado, el seguimiento se viene haciendo para el período 1990-2005.

El sistema de seguimiento utilizado por el IIDH puede describirse brevemente por los siguientes elementos:

- Un sistema lógico que define claramente objetivos, medios para lograrlos, e indicios de avance en el logro de los objetivos.
- Este sistema debe aportar todas las definiciones necesarias para el despliegue de una matriz de recolección y análisis de la información del tipo que se muestra en la siguiente tabla:

Por lo regular el seguimiento (o monitoreo) es un componente que hace parte de un complejo de manejo de programas/proyectos que incluye por lo menos cuatro procedimientos: evaluación ex ante, seguimiento, evaluación de impactos y evaluación de los resultados. En este contexto el seguimiento trata de explicar qué está pasando, mientras que la evaluación intenta explicar por qué determinadas cosas están pasando, la evaluación de impacto investiga los efectos de las intervenciones y la evaluación de resultados da cuenta de los logros finales de la intervención.

En el presente caso parece pertinente desarrollar únicamente el componente de seguimiento, como tarea posible para una combinación de actores que pueden incluir un organismo intergubernamental y sus contrapartes en los gobiernos y en las organizaciones sociales. Cada uno de ellos podrá utilizar los resultados para construir sus propias evaluaciones.

Estructura de un sistema de indicadores de progreso

Campo	Dominios	Variables	Indicadores	Medios de verificación
Conjunto de derechos sobre una temática principal	Cada uno de los niveles de la normativa, de la formación de políticas públicas y de las aplicaciones correspondientes	Variación de la situación entre dos tiempos predeterminados: Más o menos cerca del estándar, susceptible de ser medido	Indicios “clave” que dan cuenta del comportamiento de cada una de las variables, en relación con el tiempo transcurrido	Fuentes de información que soporta el (o los) indicio(s): como leyes, documentos oficiales, análisis de textos, etc.

- Un procedimiento para recolectar sistemática y periódicamente los indicios, para analizarlos de frente a logros y objetivos, para producir resultados que den cuenta de los avances, estancamientos o retrocesos que se presentan, y para difundirlos.

- Una red de actores (monitores) que han tomado parte en la definición del marco lógico y de los procedimientos, que tiene a su cargo la recolección de indicios, la discusión y la difusión de los resultados; y que opera en virtud de un acuerdo compartido.
- Un punto central de la red (*núcleo*) que recibe, acumula, procesa y redistribuye la información y los resultados.

El sistema requiere en el *núcleo*, entre otros elementos de:

- Una base de datos que dé cuenta de los indicios acumulados (de partida) y que reciba la información generada progresivamente.
- Un sistema de clasificación de la información que la organice de conformidad con el marco lógico.
- Mecanismos de análisis (valoración/ponderación) de la información –acumulada y nueva– en relación con su contribución al logro de los objetivos.
- Una red interconectada (virtual) que enlace los monitores entre sí y estos con el núcleo.

El sistema debe ser altamente *participativo* de tal manera que asegure:

- Incluir a los usuarios/beneficiarios de los hallazgos del seguimiento.
- Incorporar las percepciones (puntos de vista, intereses) de los usuarios/beneficiarios.
- Relacionarse activamente con los usuarios/beneficiarios, tanto para establecer puntos de referencia, como para involucrarlos en el diseño del sistema de objetivos y procedimientos.
- Tener en cuenta el impacto del proceso de seguimiento.

La clave de la operación del sistema de seguimiento es su *confiabilidad*, la cual, entre otros factores debe asegurarse mediante:

- Integralidad y objetividad en la recolección de datos.
- Alta calidad de la metodología.
- Funcionabilidad del sistema.
- Consistencia y relevancia de los resultados.
- Accesibilidad de los resultados, incluyendo asistencia a los usuarios.

Los informes preparados hasta la fecha se han auxiliado en matrices con los siguientes componentes:

Matrices de recolección de datos para los cinco informes de la EDH

Número y año	Campo temático	Dominios	VARIABLES	Indicadores
I 2002	Desarrollo normativo y políticas públicas	1	4	10
II 2003	Desarrollo en el currículo y los textos escolares	3	6	28
III 2004	Desarrollo en la formación de educadores	4	11	38
IV 2005	Desarrollo en la planificación nacional	3	8	26
V 2006	Desarrollo de espacios y contenidos curriculares	3	9	28
Total		14	38	130

La matriz y la recolección de información

La *recolección* de la información estuvo a cargo de colaboradores del IIDH (individuales o corporativos) en los países, utilizando cada vez una matriz para la recolección de datos y una guía de investigación. Esta tarea se desarrolló de manera simultánea en un plazo de 45 a 60 días (según la

complejidad de la matriz) a la mitad del año calendario (junio-julio de cada año). El proceso incluyó siempre un primer paso de procesamiento consistente en identificar la variación del comportamiento de los indicadores en los dos períodos de medición establecidos y de calcular en términos absolutos o en porcentajes (según fuera pertinente) el significado de tales variaciones.

Tabla 1: La matriz para el V Informe

Dominios	Variables	Indicadores para 2000 y 2005	Medios de verificación	
I: Proceso de diseño curricular	1. Nivel de toma de decisiones	1. En el nivel nacional 2. En el nivel departamental y municipal 3. En el nivel local y de la escuela	Legislación, documentos, oficiales, resoluciones o circulares del Ministerio de Educación	
	2. Institucionalidad del proceso de diseño del currículo	1. Nivel profesional de los curriculistas 2. Desarrollo y elaboración del currículo 3. Funciones del Departamento o División Curricular		
II: Espacios curriculares para 2000 y 2005	1. Asignaturas para cursos de 12 años lectivos	1. Mapa por grados 2. Formato, diseño del currículo	Plan de estudios Currículo de todas las asignaturas	
	2. Carga horaria del mapa	1. Horas lectivas por grado		
	3. Contenidos de derechos humanos	1. para 10 años de edad		
		2. para 11 años de edad		
		3. para 12 años de edad		
4. para 13 años de edad				
5. para 14 años de edad				
III: Medios didácticos para 2000 y 2005	1. Existencia de contenidos de derechos humanos en textos escolares	1. para 10 años de edad	Textos escolares	
		2. para 11 años de edad		
		3. para 12 años de edad		
		4. para 13 años de edad		
		5. para 14 años de edad		
	2. Presencia de contenidos de derechos humanos en ejercicios de evaluación	1. para 10 años de edad		
		2. para 11 años de edad		
		3. para 12 años de edad		
		4. para 13 años de edad		
		5. para 14 años de edad		
	3. Actividades extra aula	1. Visitas a instituciones gubernamentales		Recomendaciones del Ministerio, circulares, entrevistas a directivos y maestros
	4. Conmemoración de efemérides	1. De la diversidad étnica		
		2. De la equidad de género		
3. Otras vinculadas con derechos humanos				

El *procesamiento* de la información se realizó en todos los casos en el IIDH en una actividad que implica, principalmente, sintetizar, homologar y comparar los resultados de las investigaciones; discutir la pertinencia de los mismos para contestar las preguntas centrales de la investigación; poner a prueba la hipótesis de trabajo y determinar la forma más apropiada de expresión de los mismos. Luego de producir un informe regional –que es puesto en circulación en diciembre de cada año– y recibir y apreciar

comentarios y observaciones, se preparan síntesis de la información recabada para cada país, según indicadores y variables, que se incluyen como anexos en la versión bilingüe del informe y que darán pie, ulteriormente, a la preparación de una versión consolidada de todos los informes (actualmente en preparación).

Las fuentes de investigación

Como se ha indicado, la fuente primordial del informe son los resultados de las investigaciones realizadas por los investigadores locales. De acuerdo con la disponibilidad de información en cada país las respuestas finalmente disponibles muestran el siguiente estado:

Tabla 2: Densidad de información recibida para el V Informe Interamericano

Dominios	Dominio 1						Dominio 2					Dominio 3																		
	Variables			V 2			V 1		V 2			V 3 nª de					V 1					V 2					V 3		V 4	
Indicadores	1	2	3	1	2	3	1	2	1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	1	2	3		
Argentina	√	√	√	√	◊	√	√	√	√	√7	√7	√7	√7	√7	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
Bolivia	√	√	√	√	◊	√	√	√	√	√7	√7	√7	√7	√1	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊	√		
Brasil	√	√	√	◊	◊	◊	√	◊	√	◊	√9	√9	√9	√9	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	√	√	√	√		
Colombia	◊	◊	◊	◊	◊	◊	√	√	√	√2	√2	√2	√2	√2	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
Costa Rica	◊	◊	◊	√	√	√	√	√	◊	√13	√13	√13	√14	√14	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
Chile	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	•	◊	√11	√11	√11	√11	√11	◊	◊	◊	◊	◊	•	•	•	•	•	◊	•	•	•		
Ecuador	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√4	√4	√4	√4	√4	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
El Salvador	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√6	√6	√6	√6	√6	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊	◊		
México	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√4	√5	√5	√6	√6	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
Nicaragua	◊	◊	◊	√	√	√	√	√	√	√8	√8	√8	√8	√8	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
Panamá	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√5	√5	√5	√5	√5	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
Paraguay	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√1	√1	√1	√1	√1	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊		
Perú	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√7	√7	√9	√9	√9	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
R. Dominicana	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√10	√10	√10	√10	√10	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	•	•	•		
Uruguay	◊	◊	◊	√	√	√	√	•	√	√7	√7	√13	√13	√13	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
Venezuela	◊	◊	◊	•	•	•	√	√	√	√4	√5	√5	√2	√2	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊	◊		

Referencias: √: respuesta completa, ◊ respuesta parcial • sin respuesta, los números representan la cantidad de asignaturas analizadas por país.

Con oportunidad de esta investigación se solicitó a los investigadores nacionales recabar opiniones, mediante la realización de entrevistas o de grupos focales formados por especialistas o personas con experiencia, acerca de la pertinencia de establecer una o más asignaturas específicamente dedicadas a la enseñanza de derechos humanos, de incluir este tipo de contenidos en asignaturas existentes –y cuáles– o de fijarlos como temas transversales a todo el programa de enseñanza, así como las ventajas y desventajas de tomar alguna de estas opciones.

Para establecer los espacios disponibles para la EDH en el plan de estudios y examinar la presencia de contenidos de derechos humanos (y relacionados), se tuvieron en cuenta un amplio conjunto de documentos oficiales, programas de asignatura y libros de texto, según se refleja en la Tabla 3.

Tabla 3: Número de documentos oficiales, programas, textos y entrevistas utilizados como medios de verificación

	Nº de documentos oficiales	Nº de programas de asignatura por edades	Nº de textos por edades ¹²	Nº de expertos entrevistados
Argentina	2	10, 11, 12, 13 y 14 años: 35	10, 11, 12, 13 y 14 años: 4 por edad	7
Bolivia	5	10 Y 11 años: 14 12 y 13 años: 14 14 años: 1	10 y 11 años: 3 por edad 12, 13 y 14 años: 2 por edad	3
Brasil	3	10, 12, 13 y 14 años: 36	Sin dato	9
Colombia	5	10, 11, 12, 13 y 14 años: 10	10, 11 y 12 años: 2 por edad 13 y 14 años: 1	1
Costa Rica	1	10, 11, 12 años: 39 13 y 14 años: 28	10 y 11 años: 1 por edad 12, 13 y 14 años: 2 por edad	2
Chile	1	10, 11, 12, 13 y 14 años: 55	10 y 11 años: 2 por edad 12 años: 1 13 años: 3 14 años: 0	1
Ecuador	1	10, 11, 12, 13 y 14 años: 20	10 años: 3 11, 12, 13 Y 14 años: 4	3
El Salvador	4	10, 11, 12, 13 y 14 años: 30	10, 11 y 12 años: 1 por edad 13 Y 14 años: 2	3
México	6	10 años : 4 11 años: 5 12 años: 5 13 años: 6 14 años: 6	10 años: 5 11 años: 4 12 años: 11 13 años: 12 14 años: 8	3
Nicaragua	0	10, 11, 12, 13 y 14 años: 40	10, 11, 12 y 13 años: 1 por edad 14 años: 0	2
Panamá	3	10, 11 años: 10 12, 13 y 14 años: 15	10 años: 4 11 y 12 años: 5 13 años: 7 14 años: 3	21
Paraguay	1	10, 11, 12 años: 3 13 y 14 años: 2	10 años. Sin dato 11, 12, 13 y 14 años años: 1	5
Perú	5	10, 11 años: 14 12, 13, 14 años: 27	10 años: 4 11 años: 7 12 años: 5 13 y 14 años: 7	7
República Dominicana	7	10, 11, 12, 13 y 14 años: 50	10, 11, 12, 13 y 14 años: 2 por edad	7
Uruguay	3	10 y 11 años: 14 12, 13 años: 26 14 años: 13	10 años: 1 11 años: 3 12 y 13 años: 1 14 años: 6	5
Venezuela	2	10 años: 4 11, 12 años: 5 13 y 14 años: 2	10, 11, 12, 13 y 14 años: 1 por edad	4
Totales	49 documentos	538 asignaturas	211 textos	83 personas entrevistadas

¹² Los datos corresponden a textos del año 2000 y 2005.

Sección III

Análisis de los resultados de la investigación

Los procesos de diseño curricular

El currículo como una cascada normativa

El mecanismo de incorporación de contenidos en la educación en su más amplio sentido de conocimientos, valores y destrezas¹³, ocurre invariablemente mediante su consideración en el currículo en sus diversas manifestaciones (explícito, nulo, oculto) y niveles (macro, meso y micro). De allí devienen sus énfasis y sentidos, su colocación en la estructura de la educación (el mapa curricular), las relaciones que mantienen con otros contenidos y actividades escolares en general. Esto determina también los recursos didácticos y las capacidades de los docentes y, en algunos casos, el nivel de importancia o jerarquía y el carácter obligatorio u optativo que se asigna a su enseñanza.

Como se constató en el primer informe de la EDH, el derecho a la educación está garantizado en las constituciones de todos los países de la región, textos que con diversos enunciados definen el carácter, las finalidades y principios de la educación.

Adicionalmente las constituciones de Argentina (art. 75.19), Brasil (art. 214), Costa Rica (art. 81), Ecuador (art. 68), El Salvador (art. 54), México (art. 3), Panamá (art. 92), Paraguay (art. 76), Perú (art. 16), y Venezuela (art. 104), señalan expresamente la atribución y responsabilidad del Estado para diseñar y organizar la educación y ejercer control sobre los procesos educativos y sus agentes, estableciendo así la base constitucional sobre la cual el Estado está en capacidad de generar las normas sobre las cuales se diseña el currículo¹⁴.

Los países antes indicados, así como Bolivia (Ley 1565/1994: Reforma Educativa), Chile (Ley 18962-1990: Orgánica Constitucional de Enseñanza), Colombia (Ley 115/1994: General de Educación), Nicaragua (Ley General de Educación, 2006), República Dominicana (Ley 66-97: General de Educación) y Uruguay (Ley 15739: de Educación) desarrollan en la legislación especializada esta atribución del Estado para fijar los lineamientos curriculares y las competencias que respecto a su diseño y aplicación tienen las autoridades nacionales, seccionales o locales, así como las instituciones educativas (las escuelas en general) y los mismos docentes.

“Corresponde al Congreso: Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales”. (Argentina)

“El sistema nacional de educación incluirá programas de enseñanza conformes a la diversidad del país. Incorporará en su gestión estrategias de descentralización y desconcentración administrativas, financieras y pedagógicas. Los padres de familia, la comunidad, los maestros y los educandos participarán en el desarrollo de los procesos educativos”. (Ecuador)

“La Ley determinará la dependencia estatal que elaborará y aprobará los planes de estudios, los programas de enseñanza y los niveles educativos, así como la organización de un sistema de nacional de orientación educativa, todo ellos de conformidad con las necesidades nacionales”. (Panamá)

¹³ También denominados informaciones, actitudes y capacidades en la propuesta pedagógica del IIDH.

¹⁴ De conformidad con la clasificación propuesta en la variable *Regulación general de la educación* de la Base de datos políticos de las Américas de la Universidad de Georgetown (2006). Estudio constitucional comparativo (<http://www.pdba.georgetown.edu>).

Esta misma legislación o sus reglamentos y, en algunos casos, documentos oficiales derivados de los procesos de reforma educativa de la década de 1990, establecen los instrumentos normativos –generalmente de carácter administrativo como acuerdos, resoluciones y circulares de los ministerios de educación– mediante los cuales se trasladan las instrucciones curriculares desde los niveles superiores a los inferiores, o se aprueban las iniciativas que circulan en sentido inverso para ser validadas o autorizadas, según sea el caso.

Esta *cascada* de normas e instrucciones mediante las cuales se llevan las decisiones desde los principios constitucionales y legales hasta los programas de asignatura que despliegan los maestros en las aulas, presenta tres características:

- La complejidad de las instrucciones aumenta, en términos de detalle, conforme se trasladan.
- El nivel de obligatoriedad para su cumplimiento va disminuyendo¹⁵ desde los niveles más altos, hasta los más bajos.
- La circulación de tales instrucciones adquiere un carácter distinto dependiendo de la naturaleza federal o unitaria del Estado, del carácter y profundidad de la descentralización de la educación y de la orientación más o menos interventora del Estado.

Respecto de la tercera característica cabe anotar que no existe correspondencia entre los casos de países con algún tipo de federalismo: en México, por ejemplo, la educación pública es una competencia primordial de la federación y por tanto todos los asuntos relacionados con el diseño y aplicación del currículo se encuentran concertados, hasta el nivel de mayor detalle, en el gobierno federal. En Argentina, por el contrario, la educación es una competencia primordial de las provincias y la mayor parte del control se localiza en sus autoridades. En los Estados unitarios también se pueden apreciar diferencias: en algunos (como Ecuador o Perú y todos los países de Centroamérica) las entidades sectoriales (ministerios de educación en este caso) cuentan con delegaciones seccionales (oficinas regionales, departamentales, provinciales) que se limitan a ejecutar instrucciones de la autoridad central; en cambio en otros (como Bolivia y Colombia, por ejemplo) los gobiernos seccionales son competentes para la organización de los servicios públicos –salud y educación, fundamentalmente– incluyendo un margen relativamente amplio de iniciativa sobre sus orientaciones y lineamientos, y sobre el diseño del currículo.

Mientras una mayoría de países permanece aun en un modelo de gestión de la educación que conserva la mayor proporción de autoridad para definir todos los aspectos del proceso en el sector público nacional o intermedio, en unos pocos (entre los que destacan Chile y Colombia) se está aplicando una política de derivación de esta competencia a las instituciones educativas en el nivel básico (las escuelas), cuyo carácter de entidades públicas de nivel local viene diluyéndose. En este mismo orden varía la importancia que se asigna a la participación de la comunidad educativa y de las instituciones locales en la toma de decisiones que atañen a la vida escolar, así como a la gestión (descentralizada, contractual) de los recursos financieros destinados para la educación.

Esta tendencia de derivación de las capacidades de tomar decisiones respecto del proceso educativo, lo son también del carácter cada vez menos formal y político, y cada vez más técnico y práctico de la normatividad que organiza el diseño curricular. Tal tendencia se enmarca claramente en la corriente impulsada por la reforma educativa, cuyo diseño fue prácticamente concluido en todos los países a mediados de la década de 1990, pero cuya implantación viene siendo demorada en muchos países debido a varios factores entre los que cuentan la complejidad de las reformas propuestas –en un sector caracterizado por una relativa resistencia al cambio–, la insuficiencia de recursos para cubrir los costos de tales modificaciones y la oposición de algunos sectores –entre ellos los maestros– a determinados aspectos de la reforma. En la medida que las resistencias disminuyan, las carencias se resuelvan y las oposiciones se negocien es razonable esperar que esta tendencia se consolide, con efectos importantes sobre el papel de los diversos niveles en la configuración del currículo.

¹⁵ En el sentido de que aumenta el grado de discrecionalidad de quienes están en el caso de cumplirlas.

De cualquier manera es importante reiterar que la formación, desarrollo y aplicación del currículo como el instrumento principal de planificación de la educación y como vía privilegiada para incidir sobre la inclusión, modificación o ampliación de contenidos de derechos humanos, es un proceso que se materializa en la generación y circulación de normas –en un sentido muy amplio– que deben ser cumplidas por los actores involucrados en el proceso. Asimismo, hay que tener en cuenta que en cada país la secuencia de derivación de las normas tiene características particulares, que deben ser tomadas en cuenta a la hora de promover las modificaciones que se buscan.

El currículo en la cadena de toma de decisiones

La investigación ha confirmado en todos los países la existencia de varias expresiones del currículo, tanto desde el punto de vista de la especificidad de los contenidos, como de la complejidad de las instrucciones que contiene. Tal como se propone en la propuesta pedagógica del IIDH –sintetizada en la Sección I de este informe– estas expresiones pueden ser comprendidas metafóricamente como *capas curriculares* sucesivas interrelacionadas, que en cada país toman denominaciones específicas y cuya elaboración está a cargo, con algunas excepciones, de dependencias de distintos niveles¹⁶.

En los 16 países examinados para este informe las decisiones sobre la capa curricular *macro* se toman en el nivel nacional (los ministerios de educación pública) y tienen que ver con objetivos y finalidades de la educación, aspectos de normatividad curricular, estándares y mecanismos de evaluación, organización de los servicios y calificación de los docentes. La determinación y distribución de los grandes contenidos en la estructura curricular corresponde también a este nivel (nacional), pero el grado de desarrollo de los mismos varía entre los extremos representados por México, donde todos los componentes y niveles del currículo son determinados y autorizados de manera exclusiva por la más alta autoridad federal del ramo (la Secretaría de Educación Pública) y Colombia, país en el cual la autoridad de nivel nacional expide las normas, los lineamientos y los indicadores de logro de carácter general, mientras el desarrollo subsiguiente es atribuido a las instituciones educativas (las escuelas), las mismas que cuentan con un amplio margen de autonomía.

En medio de estos dos extremos se encuentra una gama de modelos que pueden ser clasificados en dos grandes grupos: (i) aquellos modelos en los cuales el nivel nacional define los contenidos básicos obligatorios (macro) y los niveles intermedios los van concretando y especificando hasta llegar al aula escolar (Argentina, Brasil, Paraguay y Perú, por ejemplo); y (ii) aquellos modelos en los cuales el nivel nacional concreta y especifica una parte obligatoria de todas las capas curriculares (alrededor del 75% de la carga horaria) y deja una parte para que sea adaptada y contextualizada en los niveles inferiores (Ecuador, Uruguay y Venezuela, por ejemplo).

El proceso de definición curricular en los países de Centroamérica se acerca al modelo mexicano de mayor centralización de las decisiones sobre todas o la mayor parte de las capas curriculares. En los países sudamericanos se multiplican los niveles intermedios y se atribuye un mayor protagonismo a las instituciones educativas (las escuelas). En todos los países se reconoce un rol importante al o la docente en relación con la contextualización de los contenidos para responder a las necesidades y demandas de los procesos educativos en el aula, adentro de las determinaciones indicativas de la escuela y normativas del conjunto de la institucionalidad pública. Los mecanismos de control sobre las iniciativas de los y las docentes y sobre sus resultados varían según el país del que se trate.

Las decisiones sobre la capa curricular *meso* se toman por una variedad de instancias que representan, según países, unidades geográficas de organización de la gestión educativa (distritos), unidades político-administrativas con competencias propias (provincias, municipios), estructuras jerárquicas dependientes de la entidad nacional (subdirecciones, delegaciones). En algunos países estas competencias para intervenir en la capa curricular meso llega hasta las instituciones educativas locales (escuelas y colegios).

¹⁶ Para efectos de distinción, en este texto se denomina *capas* a las expresiones curriculares y *niveles* a cada una de las instancias (de lo nacional a lo local) que intervienen en el proceso educativo.

Los roles de estas entidades intermedias respecto a la definición de los contenidos pueden variar, pero de manera general buscan incorporar ciertas particularidades regionales como referentes de la educación. En algunos casos las evidencias indican que es en este nivel donde se incorpora una visión sobre la diversidad étnica y la multiculturalidad.

La tabla siguiente muestra –sin ser exhaustiva– la relación entre estas *capas* curriculares y los niveles institucionales donde se definen.

Tabla 4: Niveles de toma de decisiones sobre inclusión de contenidos en el currículo

País	Nivel nacional	Nivel intermedio	Nivel local	
			Institución educativa	Docente
Argentina	Contenidos básicos comunes (federación)	Diseño curricular jurisdiccional; 1ª especificación del currículo, y diseño curricular definitivo	Proyecto curricular institucional y 2ª especificación del currículo	Proyecto de aula y 3ª especificación de currículo
Bolivia	Tronco común	Propuesta curricular departamental y distrital por agregación de propuestas desde las instituciones educativas	Ramas complementarias y diversificadas	
Brasil	Parámetros curriculares nacionales	Currículos de enseñanza media	Diseños pedagógicos detallados	
Chile	Marco curricular nacional Contenidos mínimos obligatorios		Currículos, planes y programas	
Colombia	Normas técnicas curriculares y pedagógicas		Proyecto educativo institucional	
Costa Rica	Programa de estudios nacional			
Ecuador	Lineamientos curriculares nacionales		Propuesta curricular 70 % obligatorio y para el 30% de aporte local	Concreción de la propuesta curricular para el grado o asignatura
El Salvador	Currículo nacional		Unidades didácticas o módulos	Planificación didáctica
México	Normas pedagógicas; determinación de planes y programas; autorización de materiales didácticos y libros de texto; procedimientos de evaluación, formación y capacitación de los docentes	Iniciativa de los gobiernos de los estados para proponer modificaciones en la normatividad pedagógica o la introducción de contenidos regionales		Organización de la enseñanza en el aula dentro de los parámetros oficiales
Nicaragua	Todos los niveles curriculares			
Panamá	Diseño curricular y currículo para cada nivel	Puesta en marcha de los planes educativos para cada departamento	Proyectos educativos de centro	
Paraguay	Lineamientos generales y currículo común	Proyecto de desarrollo educativo departamental		
Perú	Políticas educativas; diseños curriculares básicos; lineamientos técnicos	Unidades de gestión transmiten normas y ofrecen asistencia a escuelas	Adaptación y adecuación del diseño curricular y contextualización de los contenidos	
R. Dominicana	Diseño curricular nacional			
Uruguay	Orientaciones generales	Planes de estudio	Programas de asignatura	
Venezuela	Currículo básico nacional	Currículo estatal	Proyecto pedagógico de plantel	Proyecto pedagógico de aula

Al nivel local le corresponde la organización del proceso educativo en la escuela y en el aula, la adaptación de los contenidos curriculares a las necesidades y demandas concretas de los usuarios y la contextualización de la enseñanza a las características de la realidad local. Una parte de estas labores se cumplen en el nivel de la escuela en su conjunto y otra les corresponde directamente a los docentes. Como se indicó en párrafos anteriores, en algunos países a la institución educativa le corresponden tareas

relacionadas con el meso currículo, sea individualmente o en conjunto con otras escuelas (en un ámbito territorial, por ejemplo) y con otras instancias delegadas desde el nivel central (los supervisores y asesores escolares). A los docentes se atribuye expresamente –según la documentación recabada para varios países– la preparación de los planes de trabajo en el aula y el diseño pedagógico. En todos los casos las adaptaciones y contextualizaciones que se realizan en estos niveles –de escuela y de docente– deben ajustarse a las normas y lineamientos emanados de los niveles superiores y, en algunos casos, los planes y programas concretos preparados por los docentes y/o por las escuelas requieren ser autorizados en eslabones superiores de la cadena de toma de decisiones.

La siguiente tabla ilustra la diversidad de instancias que han sido reportadas en los informes nacionales.

Tabla 5: Algunas entidades que participan en la definición de contenidos curriculares, según nivel

	Nacional	Intermedio	Local	Escuela
Argentina	Consejo Federal de Cultura y Educación	Dirección (provincial) General de Cultura y Educación		Unidad educativa
Bolivia	Secretaría Nacional de Educación, Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos	Consejos Departamentales de Educación; Consejos Educativos de Pueblos Originarios	Directores de Núcleo, Unidades Distritales de Servicios Técnico-Pedagógicos	Núcleo educativo, juntas escolares, asesores pedagógicos
Brasil	Consejo Nacional de Educación	Consejos Federales de Educación	Secretaría de Educación Municipal	Consejos escolares
Colombia	Ministerio Nacional de Educación	Secretarías de Educación departamentales o distritales		Establecimientos educativos
Costa Rica	Ministerio de Educación; Departamento de Educación Académica; Consejo Superior de Educación			
Chile	Ministerio Nacional de Educación			
Ecuador	Ministerio de Educación	Direcciones provinciales de educación		Unidad educativa
El Salvador	Ministerio de Educación			Director y docentes de la institución educativa; Comité técnico pedagógico
México	Secretaría de Educación Pública	Gobiernos estatales (secretarías de educación)		Docentes
Nicaragua	Ministerio de Educación			Escuela
Panamá	Ministerio de Educación	Regiones educativas (13 en total)		Centro educativo
Paraguay	Ministerio de Educación	Proyecto de Desarrollo Educativo Departamental	Se generan ideas, en el ámbito local, luego de la lectura del currículo, para después ser convalidadas por el MEC	Se convoca a diferentes miembros y organizaciones de la comunidad, autores educativos en general, para que presenten sugerencias e ideas que serán luego convalidadas por el MEC
Perú	Ministerio de Educación	Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL)		Instancias educativas
R. Dominicana	Dirección General de Currículo de la Secretaría de Educación			
Uruguay	Consejo Directivo Central			
Venezuela	Ministerio de Educación	Autoridades educativas estatales		Escuelas, docentes

La consideración de esta red de instancias a través de las cuales se forja y se concreta el currículo y, sobretudo, de las capacidades para actuar colegiadamente y para acoger la participación de actores sociales y de la comunidad educativa, da cuenta, por una parte, del nivel de complejidad que implica la adopción o modificación de este tipo de instrumento y, por otra, de la amplitud democrática de tales

procesos. Los modelos más centralizados tienden a disminuir la complejidad de los procedimientos, al costo de reducir la participación de los actores y de sus opiniones; otros modelos ponen el énfasis en los extremos nacional y local colocando las competencias para lo normativo y técnico en el primero y la obligación de interactuar con la comunidad educativa en el segundo (la institución educativa local). En la mayor parte de los países se aprecia un modelo mixto con una zona intermedia amplia y diversificada, en la cual tienen cabida un número elevado de actores institucionales y sociales; aparentemente esto enriquece los resultados pero complica los procedimientos de toma de decisiones, sobretodo en tanto ocurre la concurrencia de varias instancias de autoridad y representaciones sociales cuyos intereses y perspectivas no coinciden y deben ser consensuadas.

En varios países de la región –federales o unitarios– coexisten formas de gobierno territorial (provincial, municipal) que tienen autonomías relativas y competencias propias sobre asuntos como la educación, junto a delegaciones del poder ejecutivo nacional; en estos casos no es extraño que se dupliquen los consejos, comisiones o comités que tienen a su cargo generar opiniones o incluso realizar tareas de diseño curricular (meso o micro), con los consiguientes problemas que esto implica. Más aun, en varios países los servicios públicos y la supervisión de la educación (lo mismo que los de salud y otros) están organizados por distritos o circunscripciones –conforme un conjunto de criterios técnicos y de planificación– que no coinciden con la división político administrativa y territorial en departamentos, provincias y municipios, lo que a su vez genera nuevas yuxtaposiciones de competencias y multiplicación

de instancias al momento de tomar decisiones sobre la adaptación del currículo.

Frecuentemente los Estados realizan *workshops* sobre diversos temas del currículo. Luego son los funcionarios y consultores que escriben y después divulgan las conclusiones. (Brasil)

El proceso contó con las siguientes etapas:

1. Estado del arte a nivel curricular en Ciencias Sociales: Identificación de currículos internacionales, debates con expertos.
2. Formulación de la propuesta curricular: Fundamentación epistemológica, conceptual, reflexiva sobre las ciencias sociales y pedagogía didáctica.
3. Validación de la propuesta curricular formulada: Talleres con maestros. El equipo se desplazó a diferentes regiones del país a discutir la propuesta con maestros en ejercicio de instituciones educativas departamentales. (Colombia)

El proceso de reforma curricular 2004-2005 se desarrolló siguiendo estos pasos:

1. Identificación de los referentes del contexto nacional e internacional, investigación diagnóstica, formulación de objetivos, realización de consultas nacionales. (Nicaragua)

La participación efectiva de la comunidad educativa se cumple de manera más directa en el nivel escolar, el cual incluye a los educadores y los estudiantes, y respecto del cual los padres y otros actores locales se encuentran muy próximos. En los niveles intermedios esta participación es construida a partir de mecanismos de representación de instituciones y de sectores sociales. La participación en el nivel nacional se da regularmente mediante mecanismos formales de tipo interinstitucional, así como mediante la realización de eventos consultivos y consultas con expertos. Cada uno de estos niveles tiene virtudes y limitaciones y es susceptible de sufrir distorsiones que pueden ser significativas.

En todos los niveles –nacional, intermedio y local– y en todas las instancias –permanentes y ocasionales, institucionales y meramente consultivas– en las que se formula y discute el currículo se puede apreciar el interjuego de puntos de vista y de intereses de varios tipos. Hay tensiones y competencias entre puntos de vista técnicos, como por ejemplo entre los especialistas en pedagogía y los especialistas en las diversas disciplinas; entre instancias nacionales, intermedias y locales, unas más inmediatamente ligadas al proyecto nacional, otras más compenetradas con el proyecto regional o local; entre autoridades y docentes, entre docentes y padres de familia, etc. Estas tensiones y

competencias ponen en juego el uso y la distribución de los recursos, pero también las diferencias de opinión y, en muchos casos, las opciones ideológicas y políticas dominantes en cada uno de los escenarios, cuestiones que resultan de gran importancia tratándose de incorporar, ampliar o mejorar contenidos de derechos humanos y democracia en la extensa cascada de documentos en los que se desagrega el currículo.

El currículo como campo de participación y competencias

La cadena institucional en la cual se deciden y desarrollan los contenidos curriculares –y muchos otros elementos del proceso educativo– constituye el campo en el cual se negocian y se dirimen puntos de vista, intereses y expectativas de un amplio universo de actores.

La naturaleza, composición, funciones y competencias de las instancias que toman decisiones son muy diversas, tanto en los distintos niveles de intervención dentro de cada país, como entre los países estudiados. Ahora bien, en todos los países existe una dependencia ministerial, de nivel nacional, denominada generalmente Dirección, Departamento o División Curricular, a cargo de la cual está la elaboración y actualización de los currículos y, por tanto, la decisión técnica sobre sus contenidos. Tales entidades cumplen otras funciones correlativas a la principal, según se indica en la Tabla 6.

Tabla 6: Otras funciones del departamento o división curricular

	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep Dom	Uruguay	Venezuela
Funciones																	
Capacitación y asesoramiento a docentes	✓	✓	✓	✓	✓	sd	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓
Elaboración de guías didácticas para los maestros	✓	✓	✓	-	✓	sd	-	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	✓
Preparación de materiales de aprendizajes para los alumnos	✓	✓	-	✓	✓	sd	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-
Evaluación del desarrollo y aplicación de los programas de estudio	✓	-	-	✓	✓	sd	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-

Estas instancias técnico administrativas están constituidas por funcionarios de los ministerios de educación o su equivalente en cada país, incluyendo tanto personal que cumple funciones administrativas, como propiamente docentes, a los que se suma un importante grupo de asesores técnicos de distintas especialidades, que provienen de la misma planta ministerial, de otros ministerios y entidades públicas especializadas o que son contratados expresamente para participar en los procesos de diseño.

El núcleo de funcionarios a cargo de las labores relacionadas con la definición y desarrollo de currículo o con sus actualizaciones, está constituido por grupos de profesionales a los que genéricamente se denomina *curriculistas*. En los 16 países objeto de investigación estos grupos están formados, en proporciones variables, por personal de los ministerios de educación y por consultores o asesores ocasionales. La mayor parte de ellos son profesionales con grados universitarios en carreras de educación tanto de carácter general (pedagogos), como especializados en determinados ramos (profesores de historia y geografía, de ciencias exactas, de filosofía, de ciencias sociales), otros profesionales provienen de carreras relacionadas (como psicología) o de carreras no-pedagógicas pero sobre materias relacionadas con

el currículo de la educación (sociólogos, historiadores, antropólogos, matemáticos). Según la información disponible, para acceder a puestos o contratos como curriculistas actualmente se requiere, además de una certificación universitaria, algunos años de experiencia como docente.

Estos especialistas curriculares operan en algún momento del proceso bajo formas colegiadas (comités, consejos) que pueden acoger además a autoridades ministeriales, representaciones de instituciones educativas autónomas –como las universidades–, de sindicatos de educadores, de organizaciones sociales, y, extraordinariamente, a padres de familia y estudiantes. Estos cuerpos colegiados están en capacidad de recabar y recibir opiniones, realizar consultas, organizar eventos y en general promover discusiones con una diversidad de actores. Regularmente estos núcleos de curriculistas actúan desde el nivel nacional y ofrecen asistencia a las instancias en niveles intermedios y locales. En algunos casos –como Argentina y Brasil– se ha reportado la presencia de cuerpos de curriculistas a nivel intermedio (provincial o estatal).

El largo camino de las reformas curriculares

Debido a la complejidad del currículo en todas sus manifestaciones y niveles, resulta extremadamente difícil establecer en abstracto un calendario del procedimiento de preparación y puesta en vigencia del mismo y, por tanto, establecer una fecha desde la cual un determinado currículo está vigente en un determinado país. Las versiones actualmente en uso en los países de la región son resultado de procesos de diseño y adecuación más o menos integral, siempre a partir de versiones anteriores, que se impulsaron en el contexto de los programas de reforma educativa y como parte de ellos. Los procesos más tempranos se iniciaron a mediados de la década de 1990 y los más tardíos en los primeros años de la del 2000, con la excepción de Nicaragua que ha acometido esta labor apenas en 2005.

Los procesos que ya concluyeron han tardado alrededor de cinco años; en varios países aparecen aún en curso de consulta o experimentación; aparentemente, en todos los países se los considera como procesos abiertos. Son procesos altamente sensibles a las coyunturas políticas, los cambios de gobierno y las ofertas de la cooperación internacional.

Existe una buena cantidad de razones para explicar o para comprender esta dilatada duración de los procesos de diseño y cambio curricular. Una de ellas es su carácter eminentemente experimental; otra es la necesidad de llevarla y validarla a lo largo de la cadena que enlaza el nivel nacional con el local, a través de sucesivas operaciones de adaptación y contextualización; una más es la conveniencia de implementarla progresivamente, esto es promoción por promoción; y, finalmente, la cuestión de la actualización de los docentes.

Todo lo anterior ha de ser tenido en cuenta cuando se propone incluir, ampliar o mejorar los contenidos de EDH en el currículo escolar.

El mapa curricular y los espacios para derechos humanos

La organización de los procesos educativos y sus cambios

Desde el punto de vista de la organización del proceso educativo, el currículo establece la división del conjunto del aprendizaje en ciclos y de estos en grados; distribuye los contenidos en asignaturas y dentro de ellas, y reparte el tiempo disponible (la carga horaria) entre los contenidos que deben ser desarrollados por cada asignatura.

Las reformas curriculares más significativas en la mayor parte de los países se realizaron en la segunda mitad de la década de 1990 y sólo excepcionalmente en los primeros cinco años de la del 2000, por lo que la investigación –que en esta oportunidad puso atención sobre el período 2000-2005– no pudo dar cuenta en detalle de tales modificaciones. Sin embargo se pueden señalar algunas tendencias muy generales sobre estos cambios, que resultan significativas para la temática de los derechos humanos:

- i. Se tiende a ampliar el ciclo de educación básica desde 6 hasta 9 años, implicando, al menos formalmente, su obligatoriedad y, por tanto, mayores responsabilidades del Estado sobre la tutela de la educación y la dotación de financiamiento.
- ii. Se subdividen los contenidos por grado entre un mayor número de asignaturas, a partir de lo cual adquieren mayor identidad aquellas orientadas a estudios sociales, ética y cívica, cuestión que anteriormente resultaba difusa.
- iii. Disminuye la cantidad de opciones diversificadas en el ciclo medio (10° a 12° grados), antes orientadas a una cuasi especialización temprana (ciencias exactas, ciencias naturales y humanidades), con cierto privilegio para generalizar asignaturas comunes relativas a la vida social y política.

Para los fines de este informe, se examinaron los programas vigentes en 2005 en procura de establecer la existencia de contenidos de derechos humanos en el mapa curricular. En ese sentido, se registraron las asignaturas dictadas para cada grado y su carga horaria semanal. Para este ejercicio se seleccionó la asignatura que en cada grado podría considerarse más próxima a la temática de derechos humanos, en función del alto contenido de estos temas en relación con otros, y se estableció la porción de tiempo dedicada a la enseñanza de los temas de derechos humanos. Estos resultados se muestran en la Tabla 7, expresados en términos del número de asignaturas y de la carga horaria semanal por cada grado, la carga horaria de la asignatura más próxima, el tiempo destinado a la enseñanza de los derechos humanos y el porcentaje de contenidos dedicado a derechos humanos expresamente. No fue posible contar con información completa para algunos aspectos en todos los países.

Tabla 7: El mapa curricular para 10-14 años: asignaturas y carga horaria

País	Información	10	11	12	13	14
Argentina	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/20	7/20	7/20	7/20	7/20
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	3hs	3hs	4hs	4hs	4hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	32'	32'	139'	127'	139'
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	35%	35%	48%	53%	58%
Bolivia	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/28		7/28		14/32
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd		sd		1h
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd		sd		1'
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	80%		90%		2%
Brasil	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/sd	10/29	10/29s	10/29	10/29
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd	3hs	3hs	2hs	3hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd	30'	90'	48'	17'
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	sd	50%	50%	66%	42%
Colombia	Número de asignaturas y carga horaria semanal	8/sd	8/sd	8/sd	8/sd	8/sd
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd	sd	sd	sd	sd
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd	sd	sd	sd	sd
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	80%	70%	40%	40%	50%
Costa Rica	Número de asignaturas y carga horaria semanal	13/sd	13/sd	13/sd	13/41	13/45
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd	sd	sd	2hs	2hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd	sd	sd	90'	96'
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	20%	38%	38%	75%	80%
Chile	Número de asignaturas y carga horaria semanal	10/28	10/28	10/28	10/28	10/32
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	1hs	5hs	6hs	6hs	5hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	30'	114'	43'	137'	60'
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	50%	38%	12%	38%	20%

Tabla 7: El mapa curricular para 10-14 años: asignaturas y carga horaria

País	Información	10	11	12	13	14
Ecuador	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/30	7/30	8/35	8/35	8/35
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	5hs	5hs	5hs	5hs	5hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	180'	240'	192'	270'	300'
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	60%	80%	64%	90%	100%
El Salvador	Número de asignaturas y carga horaria semanal	6/25	6/25	6/25	6/25	6/25
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	4hs	4hs	4hs	5hs	5hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	72'	48'	139'	45'	90'
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	30%	20%	58%	15%	30%
México	Número de asignaturas y carga horaria semanal	8/20	8/20	11/35	11/35	11/35
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	1hs	1hs	3 hs	2 hs	3 hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	60'	60'	180'	120'	180'
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	100%	100%	100%	100%	100%
Nicaragua	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/21	7/22	9/32	10/35	10/34
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	2hs	2hs	2hs	1hs	1hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	84'	120'	96'	47'	52'
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	70%	100%	80%	78%	86%
Panamá	Número de asignaturas y carga horaria semanal	6/28	6/28	8/33	8/33	8/33
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd	sd	sd	sd	sd
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd	sd	sd	sd	sd
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	25%	37%	100%	100%	100%
Paraguay	Número de asignaturas y carga horaria semanal	8/37.5	8/37.5	9/43	9/43	9/43
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	3hs	3hs	3hs	3hs	3hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	72'	90'	144'	144'	162'
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	40%	50%	80%	80%	90%
Perú	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/sd	7/sd	sd/sd	11/36	11/36
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd	sd	sd	2	3
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd	sd	sd	47'	88'
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	71%	73%	66%	35%	49%
R. Dominicana	Número de asignaturas y carga horaria semanal	10/26	10/26	10/26	10/26	12/27
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	1hs	1hs	1hs	1hs	1hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	60'	60'	60'	60'	60'
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	100%	100%	100%	100%	100%
Uruguay	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/20	7/20	11/40	11/40	13/38
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd	sd	5hs	hs	sd
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd	sd	105'	105'	sd
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	57%	75%	35%	35%	94%
Venezuela	Número de asignaturas y carga horaria semanal	6/25	6/25	10/36	10/36	10/38
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	4	4	-	-	-
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	20%	20%	s/d	s/d	s/d

Como se puede apreciar, la media de carga horaria semanal para los cinco años examinados alcanza a 29,3 horas en los países objeto de la investigación; de éstas 2,8 horas semanales corresponden a las asignaturas en las cuales se ha identificado una preponderancia de la temática de derechos humanos o de temas cercanos a los mismos. Dicho de otra manera, solamente una de cada diez horas en las que los estudiantes entre 10 y 14 años atienden el currículo explícito, están dedicadas al estudio de asignaturas que, por su naturaleza, ofrecen un entorno para el tratamiento de problemáticas directamente relacionadas con derechos humanos. Tal como lo muestra la siguiente tabla (con datos de los diez países para los cuales se dispone de información suficiente) los porcentajes de tiempo que ocupan las asignaturas seleccionadas varían entre el 3% y el 18%.

Tabla 8: Porcentaje de carga horaria que representa la asignatura más próxima a DDHH (10-14 años)

Países	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	R. Dominicana	Uruguay	Venezuela	Media
% que representa la asignatura más próxima	18%	S/d	9%	S/d	S/d	12%	15%	18%	7%	6%	S/d	7%	S/d	3%	6%	S/d	10.1%

Sin embargo, cabe destacar que existen otras asignaturas con mayor carga horaria, que incluyen un porcentaje menor de contenidos de derechos humanos; por ejemplo, asignaturas tales como lenguaje y matemáticas. Es importante tener en cuenta la importancia de aumentar los contenidos de derechos humanos en estas asignaturas.

Asignaturas próximas a derechos humanos

Para determinar el grado de importancia relativa que podrían tener los espacios potencialmente adecuados para desarrollar contenidos de derechos humanos, se examinaron con mayor detenimiento –como muestra– los programas de varias asignaturas, seleccionando para cada país aquella en la cual estos fueran más abundantes. El porcentaje se obtuvo utilizando como parámetro para medir este factor una lista de comprobación de los 41 temas que se mencionan (como conocimientos, valores o destrezas) en la propuesta pedagógica del IIDH. El resultado de esta selección se muestra en el recuadro.

No se registró, en ningún país y para ninguno de los cinco niveles analizados, la existencia de una asignatura expresamente denominada como derechos humanos.

Se examinó, asimismo el porcentaje de temas curriculares dedicado al tratamiento de contenidos de derechos humanos en las asignaturas seleccionadas como más próximas, con los resultados que se muestran en la Tabla 9. Nótese que en algunos países las asignaturas con mayores porcentajes de derechos humanos varían según la edad.

Argentina	Ciencias sociales
Bolivia	Formación ética y moral
Brasil	Historia
Colombia	Ciencias sociales
Costa Rica	Estudios sociales
Chile	Estudio y comprensión de la sociedad
Ecuador	Estudios sociales
El Salvador	Estudios sociales
México	Formación cívica y ética
Nicaragua	Formación cívica y social
Panamá,	Cívica
Paraguay	Formación ética y ciudadana
Perú	Ciencias sociales
República Dominicana	Educación cívica
Uruguay	Ciencias sociales
Venezuela	Ciencias Sociales (10 a 12 años)

Tabla 9: Porcentaje de contenidos relacionados con derechos humanos en las asignaturas más próximas

País	Asignatura seleccionada para el análisis	Porcentaje de contenidos de ddhh				
		10 años	11 años	12 años	13 años	14 años
Argentina	Ciencias sociales	35%	35%	48%	53%	58%
Bolivia	Formación ética y moral (10 a 13) Educación cívica (14)	80%	80%	90%	90%	2%
Brasil	Historia	sd	50%	50%	40%	29%
Colombia	Ciencias sociales (10 a 12) Educación ética y moral (13 y 14)	80%	70%	40%	40%	60%
Costa Rica	Orientación (10), Estudios sociales (11 y 12) Educación cívica (13 y 14)	20%	38%	38%	75%	80%
Chile	Orientación (10), Lenguaje y comunicación (11) Estudio y comprensión de la sociedad (12 a 14)	50%	38%	12%	38%	20%
Ecuador	Estudios sociales	60%	80%	64%	90%	100%
El Salvador	Estudios sociales	30%	20%	58%	15%	30%
México	Educación cívica (10 y 11) Formación cívica y ética (12 a 14)	100%	100%	100%	100%	100%
Nicaragua	Educación cívica (10 y 11) Formación cívica y social (12 a 14)	70%	100%	80%	78%	86%
Panamá,	Ciencias Sociales (10 y 11) Cívica (12 a 14)	25%	37%	100%	100%	100%
Paraguay	Estudios sociales (10 y 11) Formación ética y ciudadana (12 a 14)	40%	50%	80%	80%	90%
Perú	Personal y social (10 y 11) Ciencias sociales (12 a 14)	71%	73%	66%	26%	49%
R Dominicana	Educación cívica	100%	100%	100%	100%	100%
Uruguay	Educación moral y cívica (10 y 11) Ciencias sociales (12 y 13) Educación social y cívica (14)	57%	75%	35%	35%	94%
Venezuela	Ciencias Sociales (10 y 11)	20%	20%	sd	sd	sd

Evidentemente la información que se expone en estas páginas puede ocultar –y de hecho oculta– la existencia de referencias a derechos humanos en otras asignaturas. Sin embargo, constituye un indicio sobre el bajo nivel de identidad del tema en el conjunto del currículo explícito, sobre la magnitud de las diferencias entre países y sobre la baja representación relativa de este tipo de asignaturas en el conjunto del proceso educativo, cuestiones que deberán ser tomadas en cuenta para una promoción regional.

Los contenidos de derechos humanos

Nota sobre el rastreo de contenidos

Este informe se propuso establecer bajo qué enunciados están presentes los contenidos de derechos humanos. La búsqueda llevó a considerar cuatro componentes: (i) los contenidos explícitos en las asignaturas; (ii) los textos que se utilizan como medios didácticos para esas asignaturas; (iii) otras actividades prácticas que se programan o realizan de modo complementario o adicional; y, (iv) la conmemoración de algunas efemérides.

Para el análisis de los contenidos se utilizaron como fuentes de información los programas de todas las asignaturas que se imparten en cada grado, los mismos que, según reportaron las investigaciones de la mayoría de los países, son los mismos para los años 2000 y 2005, razón por la cual su análisis no pone en evidencia progresos significativos, aunque sí aporta más detalles por temas y por niveles que el ejercicio realizado en 2003 con oportunidad del *II Informe de la EDH*, que tomó en cuenta las variaciones entre

1990 y 2000, pero únicamente de una muestra de asignaturas. En el caso de algún país donde si ocurrieron modificaciones, éstas fueron menores y en general muestran las mismas tendencias establecidas en el mencionado informe.

El rastreo de contenidos de derechos humanos en los programas de asignatura se auxilió en cuatro ejercicios, –complementarios entre sí– consistentes en contrastar los enunciados identificados en dichos programas con las siguientes alternativas de agrupación de contenidos de derechos humanos:

- i. Campos temáticos básicos: Persona, derechos de las personas y dignidad humana; Igualdad y diferencia y discriminación; Estado, estado de derecho, garantías individuales y Constitución; y, Sociedad cultura y convivencia.
- ii. Conjuntos de derechos humanos según materia: civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, ambientales y al desarrollo.
- iii. Aspectos de derechos humanos ligados a asuntos de preocupación que son característicos del entorno educativo y de los grupos de edad en cuestión, como: drogadicción y otras adicciones; migración y pobreza; democracia; medios de comunicación; interculturalidad; equidad de género y otros.
- iv. Una lista de chequeo conformada por 41 contenidos de derechos humanos, a partir de la propuesta pedagógica del IIDH¹⁷.

Contenidos curriculares y campos temáticos

Las siguientes tablas ilustran enunciados que se desarrollan reiteradamente en asignaturas de diversos países y para distintas edades, clasificados según cuatro campos temáticos que fueron identificados como relevantes en la fase de diseño del sistema de indicadores de progreso sobre la EDH (2000-2002). La construcción de estos campos recogió las opiniones expresadas, en consultas sobre los conocimientos mínimos que deberían ser transmitidos en la EDH, por parte de expertos en derechos humanos y activistas de organizaciones civiles; y siguió las orientaciones que informan el artículo 13 y el numeral 13.2 del Protocolo de San Salvador y la definición de Derecho a la Educación en Derechos Humanos adoptada por el IIDH para su trabajo.

	Enunciados en los programas de asignaturas	País	Asignatura	Edad
Persona y derechos de las personas, dignidad humana	El concepto de norma o principio ético La relación entre las reglas y los principios éticos La dignidad de la persona	Argentina	Ciencias sociales	11
	El respeto a la dignidad humana	Bolivia	Religión católica ética y moral	10 y 11
	Dignidad	Brasil	Enseñanza religiosa	11
	Formular, desde principios cristianos, expresiones de dignidad como de hijos /as de Dios, presentes en los derechos y deberes humanos	Costa Rica	Educación religiosa	12
	Identificar el fundamento de la dignidad de la persona humana y las facultades con que cuenta para su crecimiento y desarrollo personal	Colombia	Educación religiosa ética y moral	13
	Valores y actitudes: condiciones del individuo que posibilitan la convivencia: Identidad, individualidad, valoración de la propia dignidad e integridad personales	México	Formación cívica y ética II	13
	Derechos y responsabilidades: Dignidad humana La solidaridad Relación entre libertad, responsabilidad y compromiso	Perú	Ciencias sociales	14
	Reconocimiento y respeto por los Derechos Humanos como constituyentes de la dignidad humana y oposición a toda forma de discriminación	Uruguay	Ciencias sociales	14

¹⁷ Esta *lista de chequeo* incluyó los 29 contenidos expresamente sugeridos en la propuesta del IIDH como conocimientos, actitudes y destrezas y 12 adicionales implícitos en los programas de asignaturas analizadas.

Igualdad y diferencia, discriminación	Enunciados en los programas de asignaturas	País	Asignatura	Edad
	Toma de conciencia sobre la discriminación que existe con relación a algunas variedades de una lengua	Bolivia	Lenguaje y comunicación	10 y 11
	Variedades lingüísticas: lenguas orales, lenguas gráficas, primera lengua, segunda lengua, lengua extranjera Discriminación: de la propia región/de otras regiones; de los medios masivos/de la escuela/de la calle/de los pares; de los mayores/de adolescentes/de niños	Argentina	Lengua	11
	Valores y actitudes: reconocimiento de la igualdad y de las diferencias entre los seres humanos	Costa Rica	Español	12
	Problemas físicos, humanos y económicos de la población panameña Discriminación de la mujer	Panamá	Geografía	12
	Igualdad ante la ley	Panamá	Cívica	13
	Desigualdad social y de género	República Dominicana	Educación cívica	13
	Libertad igualdad y pluralismo	Uruguay	Educación social y cívica	14

Estado y estado de derechos, garantías individuales, Constitución	Enunciados en los programas de asignaturas	País	Asignatura	Edad
	Composición y funciones principales de los tres poderes del Estado Boliviano: Ejecutivo, Legislativo y Judicial	Bolivia	Ciencias de la vida	10 y 11
	<i>Los elementos del Estado y su soberanía</i>	Ecuador	Estudios sociales	11
	Los componentes del Estado Definición de República Componentes de la República Mexicana La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Ley suprema de la Federación La soberanía	México	Educación cívica	11
	Constitución política: origen, contenido e importancia	República Dominicana	Ciencias sociales	12
	Constitución de la República: indagación acerca de la promulgación y disposiciones fundamentales de la Constitución de la República	Venezuela	Ciencias sociales	12
	La organización política La Constitución provincial Declaraciones, derechos y garantías Los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial Composición y atribuciones de cada uno de ellos	Argentina	Ciencias sociales	13
	¿Por qué es importante conocer la organización y funcionamiento del Estado nicaragüense?	Nicaragua	Formación cívica y social	13
	Democracia y Estado de Derecho	Perú	Ciencias sociales	14

Sociedad cultura y convivencia	Enunciados en los programas de asignaturas	País	Asignatura	Edad
	La convivencia social y la importancia de las leyes	México	Educación cívica	10
	Las actitudes valiosas y disvaliosas (sic) de convivencia en comportamientos sociales cotidianos e históricos	Argentina	Ciencias sociales	11
	Respetar y conocer elementos básicos de la diversidad cultural	Brasil	Artes	11
	Relación con la población humana: distribución y variedad de culturas	Ecuador	Estudios sociales	12
	Sociedades y culturas a través del tiempo Cultura e identidad	Bolivia	Ciencias de la vida	13
	Comprender y valorar normas que regulan la convivencia de los grupos humanos El diálogo y las formas democráticas como mecanismos de resolución de conflictos	Chile	Historia y ciencias sociales	14
	Aproximación a la cultura entendida como un conjunto de valores, creencias, pautas de comportamiento, actitudes y formas de relación, que comparten los individuos en una determinada sociedad.	El Salvador	Estudios sociales	14

Como se puede apreciar en los ejemplos anteriores, los programas de asignaturas relacionadas con ciencias sociales, cívica y –donde ésta es parte del currículo– religión, contienen enunciados que se pueden asociar con los campos temáticos propuestos. Esto ocurre en todas las edades consideradas, siendo más frecuentes en las edades más altas.

Los enunciados identificados no están necesariamente planteados en términos de derechos –y de derechos humanos específicamente– pero si ofrecen conocimientos y promueven actitudes que pueden ser claramente referidos a éstos, o que pueden crear oportunidades de deliberación en torno a dinámicas y problemas de la realidad.

Contenidos curriculares y tipos de derechos

Una lectura de los enunciados en los programas de asignatura desde el punto de vista del *bien jurídico* protegido, tal como aparece clasificado en los instrumentos internacionales e interamericanos y en la doctrina de derechos humanos, ofrece otra oportunidad para identificar contenidos que pueden ser asociados a un programa de educación en derechos humanos.

Los ejemplos en las tablas siguientes provienen de asignaturas correspondientes a los niveles de 12, 13 y 14 años y del conjunto de los 16 países analizados en este informe.

Derecho a la vida	
Asignaturas	Ejemplos de enunciados
Formación ética y moral	• Respeto a la vida en la acción del Estado
Educación religiosa	• Leyes reativas a delitos que atentan contra la vida e integridad de las personas
Religión, moral y valores	• Valorización de la vida
	• Situaciones que no contribuyen a la realización de la persona.: contra el derecho de la vida

Derecho a la información y libertad de expresión	
Asignaturas	Ejemplos de enunciados
Formación ética y moral	• Responsabilidad en el ejercicio de la libertad de expresión e información
Cívica	• Libertad de expresión
Ciencias sociales	• El derecho a la información: el consentimiento informado

Derecho a la salud	
Asignaturas	Ejemplos de enunciados
Ciencias sociales	
Ciencias naturales	• Salud
Tecnología y conocimiento práctico	• Interés en el cuidado de sí mismo y del otro
Español	• Prevención ante prácticas nocivas para la salud
Biología	• El derecho a la salud
Educación física	• La alimentación: base de la salud
Ciencia tecnología y ambiente	• Uso de los servicios de salud
Cívica	

Derecho al trabajo	
Asignaturas	Ejemplos de enunciados
Ciencias sociales	<ul style="list-style-type: none"> • La reflexión sobre el trabajo como un medio de significación humana • Los derechos de los trabajadores • La división técnica y social del trabajo • La estratificación social y su relación con la división social del trabajo (por ejemplo: obreros, empleados, empresarios) • Comparar diferencias entre los grupos sociales brasileños • Analizar las causas de la problemática del trabajo
Ciencias de la vida	
Formación ética y moral	
Historia	

Derecho a la educación	
Asignaturas	Ejemplos de enunciados
Geografía	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de la relación de la educación, y de la prensa, con la formación del Estado costarricense • Identificar y comprender las principales características y problemas de la situación de la escuela y de la educación en El Salvador, y utilizar este conocimiento para comprender y analizar su influencia en el desarrollo de su personalidad
Cívica	
Formación ética y ciudadana	
Ciencias sociales	

Derecho al patrimonio cultural	
Asignaturas	Ejemplos de enunciados
Educación artística	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimonio cultural • La identificación de distintas manifestaciones artísticas y culturales • Distinción de los símbolos nacionales, del patrimonio histórico cultural y su significado
Lengua	
Educación cívica	

Desarrollo y derecho al desarrollo	
Asignaturas	Ejemplos de enunciados
Ciencias sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo humano y calidad de vida • Puntualizar las características de las condiciones de subdesarrollo y de desarrollo • Calidad de vida, modelos de desarrollo • Desarrollo y economía

En este ejercicio se puede apreciar que, además de las identificadas en el ejercicio anterior (ciencias sociales, cívica, religión), aparecen otras asignaturas con enunciados y contenidos relacionados con los derechos humanos: ciencias naturales, lengua, literatura e historia. Está presente en los enunciados un enfoque de derechos y se integran en la enseñanza las diversas clases de derechos. Los enunciados seleccionados refieren, por igual, contenidos como conocimientos o informaciones, y contenidos como valores o actitudes.

La realización de este examen solamente fue posible en 14 países, donde la información disponible fue más explícita (Tabla 10). De todas maneras, evidencia que el método es pertinente a la hora de rastrear contenidos. El resultado, por país y por edades (10-14 años), muestra que la inclusión es desigual entre países y entre derechos.

Tabla 10:
Enunciados a derechos humanos / Número de niveles escolares en que se identificaron

	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep Dom	Uruguay	Venezuela
Derecho a la vida		2			3			1			2		1	1		1
Derecho a la información y libertad de expresión	3	2			1			1			2		1		1	
Derecho a la propiedad	5	2		1					1					1	1	
Derecho a la salud	5	2	1		3			1	4		4		4	2	3	1
Derecho al trabajo	3	4	2	1	2			2	2		2				1	
Derecho a la educación		2			1			2	4		3	1		2	1	1
Patrimonio cultural, identidad	3		1		1			1		1	1			1		2
Reconocimiento grupos étnicos		2	1		2			2	1	2	3	1	1	1	1	1
Derecho al desarrollo	3			1						1	1		4			1

Contenidos curriculares y asuntos sociales relevantes

Tal como se plantea en la propuesta pedagógica del IIDH, hay una forma distinta de organizar contenidos, que se puede denominar enfoque centrado en problemas (casos o situaciones de conflicto) del contexto mundial o local, que es propia de un enfoque más tradicional - el primero con el cual se armaron programas educativos en esta materia.

Aunque limitado, este enfoque también ha sido útil para identificar la organización y desarrollo de contenidos de derechos humanos en los currículos, teniendo a la vista situaciones que enfrentan actualmente los estudiantes en la realidad cotidiana, de donde provienen las preocupaciones que movilizan sus intereses y sus esfuerzos de aprendizaje.

Este enfoque privilegia a los grupos vulnerables y sujetos pasivos de violaciones de derechos humanos.

Teniendo en cuenta la indicación anterior, el rastreo de contenidos en los programas de asignatura se auxilió de una lectura de las problemáticas que se recomienda o propone abordar en las aulas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se registraron algunos enunciados y ejemplos para diversos grupos de edad.

Los temas relacionados con *drogadicción*, *migración* y *pobreza* aparecen reiteradamente en una buena parte de los países en asignaturas que se imparten a partir de los doce años de edad. Como se puede apreciar en los ejemplos que siguen, los enunciados correspondientes a estos temas no tienen, necesariamente, un enfoque de derechos humanos, sino que privilegian conocimientos y actitudes frente a problemas, procesos o situaciones que

Temas	Edad	Países
Drogadicción Adicciones	12	Argentina, México, Panamá Perú y Venezuela
	13	Argentina, México, Perú, y República Dominicana
	14	Argentina, México y Nicaragua
Migración	12	Chile, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay
	13	Argentina, Costa Rica, México, Perú
	14	Bolivia Brasil, Panamá y Perú
Pobreza	12	Bolivia, El Salvador, Panamá y Paraguay
	13	Bolivia, Panamá y República Dominicana
	14	Argentina y Uruguay

se dan en el entorno social y respecto de los cuales se sugiere desarrollar actividades de aprendizaje o fomentar toma de conciencia y/o acciones de prevención. De cualquier manera deben ser comprendidos como espacios aptos para asociar contenidos de derechos humanos.

Drogadicción, adicciones

Cívica, Panamá - Violencia, Drogadicción

Educación Física, Venezuela - Actitudinales: Fortalecimiento de la autoestima y de la confianza en sí mismo como elementos preventores del tabaquismo, la drogadicción y del sexo irresponsable

Ciencias naturales, Argentina - Prevención ante prácticas nocivas para la salud (ocio, tabaquismo, alcoholismo, distintas adicciones, desnutrición, malos tratos, contaminación, etc.).

Formación cívica y ética, México - III. Adolescencia y juventud: Ser estudiante; Sexualidad; Salud y enfermedades; Adicciones, Juventud y proyectos.

Persona, familia y relaciones humanas, Perú - Prevención de adicciones

Migración

Estudios Sociales, El Salvador

Actividades sugeridas: Orientarlos para que indaguen sobre términos geográficos, económicos, sociológicos, antropológicos, propios de las ciencias sociales y naturales. - Con ellos, enriquecer el siguiente glosario: indígena, caucho, cóndor, piraña, semejanza, homogéneo, migración, comercio, heterogéneo, Patagonia, región, transculturación, cordillera, Amazonas, cultura, integración, América - Exponerlo en el salón de clase.

Geografía, Panamá - El movimiento migratorio, causas. Migración interna y externa.

Estudio y comprensión de la naturaleza, Chile - Aprendizajes por evaluar: Reconocer la natalidad, la mortalidad y la migración como los factores de la dinámica poblacional y que predicen el comportamiento futuro de un caso específico.

Formación ética y ciudadana, Paraguay - Situaciones de aprendizajes y estrategias de evaluación: Los inmigrantes contribuyen al aumento del desempleo.

Ciencias sociales, Perú - Poblaciones humanas locales y regionales. Migraciones.

Ciencias sociales, Uruguay - Las migraciones hacia Estados Unidos y Europa.

Pobreza

Ejes transversales, Bolivia - Feminización de la pobreza": consecuencias diferenciadas de la pobreza para hombres y mujeres en los ámbitos familiar y social.

Estudios sociales, El Salvador - **Actividades sugeridas:** El neo-liberalismo y globalización de la economía mundial, efectos en a población salvadoreña (pobreza, desempleo).

Geografía, Panamá - Problemas físicos, humanos y económicos de la población panameña: pobreza

Formación ética y ciudadana, Paraguay - Agrupaciones, marginalización y la pobreza.

Un tipo de asuntos de la realidad que se presenta como ampliamente favorable para la inclusión y desarrollo de contenidos de derechos humanos en los currículos de varias asignaturas, son los relativos a la organización de la vida pública, sus situaciones y problemas. Los que se mencionan en la tabla siguiente –que están presentes de manera extremadamente difusa y desigual en asignaturas para estudiantes de 13 y 14 años– son particularmente convenientes para asociar los conocimientos, valores y destrezas en el campo de los derechos humanos con el ejercicio de la democracia, así como con la percepción de los déficits en la equidad y la necesidad de promoverla.

Tabla 11: Otros temas en asignaturas para 13 y 14 años

Temas	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep Dom	Uruguay	Venezuela
Democracia, civismo, ciudadanía	✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Memoria, dictaduras	✓		✓					✓					✓		✓	
Medios de comunicación	✓							✓	✓	✓				✓		
Equidad de género					✓			✓	✓	✓			✓			
Derecho de las mujeres	✓				✓			✓		✓	✓					

Resulta especialmente sugerente la inclusión de la cuestión de la memoria histórica en Argentina, Brasil, El Salvador, Perú y Uruguay, por razones obvias, que debería extenderse a todos los países de la región por su potencial para promover tanto el reconocimiento crítico de períodos y condiciones en los cuales los derechos humanos fueron sistemáticamente vulnerados, como para promover los valores de las democracias y enfrentar la necesidad de fortalecerlas mediante una activa participación de las nuevas generaciones.

Un campo problemático especialmente importante hoy en día, a través del cual se podrán introducir muchos contenidos de derechos y democracia, es el estudio del rol de los medios de comunicación y su relación con los derechos humanos, tal como se ejemplifica en los enunciados siguientes:

Ejemplos de enunciados sobre medios de comunicación y derechos humanos

Medios de comunicación y democracia: la participación política del ciudadano en una República. La política como vocación. El liderazgo político. Ética y política. Los partidos políticos: historia y características. La importancia de los medios masivos de comunicación en la formación de la opinión pública. El control del poder.

Ciencias Sociales, Argentina

Importancia de los medios de comunicación social en el proceso de construcción de la democracia en el país.

Formación cívica y social, Nicaragua

Medios de comunicación y derechos humanos: Persona, sociedad y medios de comunicación social. Los medios de comunicación y el derecho a la libertad de expresión. Análisis y reflexión del artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Análisis y reflexión del artículo 6 de la Constitución política de El Salvador.

Estudios Sociales, El Salvador

Medios de comunicación: Efectos del consumo y del tráfico de drogas en el entorno social y en el país. Papel de los medios de comunicación.

Formación cívica y ética, México

La conciencia y la técnica: Medios de comunicación social.

Formación integral y religiosa, República Dominicana.

Un ejercicio adicional de análisis de la abundante información disponible consistió en explorar enunciados implícitos en programas de asignaturas aparentemente muy alejadas de la temática de derechos humanos, que resultan significativos a la temática de derechos humanos. Este tipo de enunciados se encontraron entre otros, en las declaraciones de objetivos de asignaturas como educación física, artes o manualidades. A título de ejemplo cabe mencionar enunciados de la asignatura de educación física, correspondientes a tres países de la región.

La integración familiar, escolar y comunitaria mediante el juego y el deporte. Salud: La valoración del estado de salud como un bien personal y social. (*Argentina*)

Promover la salud. Convivir con las diferencias de género y etnia (*Brasil*)

Actividades para la preparación física especial a las personas discapacitadas. (*República Dominicana*)

Contenidos y propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica del IIDH, comentada en la Sección I de este informe, combina un conjunto de criterios que le permiten definir, con privilegio de un enfoque de derechos humanos, los contenidos que bajo diversas formas (como objetivos, conocimientos, actitudes y destrezas) –en muchos casos complementarias y concurrentes– deben ser incluidos en un programa de educación en derechos humanos para el grupo de edad y los niveles educativos correspondientes.

Asimismo la propuesta indicada propone que estos contenidos podrán expresarse en diversos estados de complejidad y especificación, esto es, como grandes temas (macro), como conjuntos temáticos más desarrollados (meso) y como enunciados detallados que orienten el trabajo en el aula (micro). También señala que cada conjunto temático debe ser referido tanto conceptual e históricamente, como en relación con las dinámicas sociales presentes y las características propias de cada edad de los educandos.

Como resultado de estos ejercicios, la propuesta identifica y desarrolla un amplio conjunto de enunciados que implican diversos tipos de contenidos de derechos humanos que, para efectos de la presente investigación, fueron tomados como una lista de chequeo que utilizaron los consultores en cada país para compararla con los enunciados de los programas de asignatura y los textos escolares.

La realización del contraste antes indicado condujo, de una parte a ajustar la lista de chequeo para añadir algunos contenidos que aparecen reiteradamente en los países y que no fueron considerados en la lista inicial; y de otra, construir una serie de *mapas curriculares* por país y grupo de edad, que dan cuenta con un nivel de detalle satisfactorio de la presencia o ausencia de tales contenidos en el conjunto de las asignaturas de cada nivel.

La tabla y el gráfico siguientes presentan un resumen de esos mapas, para dar una visión de conjunto de lo que ocurre en la región y estimar la media de incorporación de cada contenido de derechos humanos en las asignaturas.

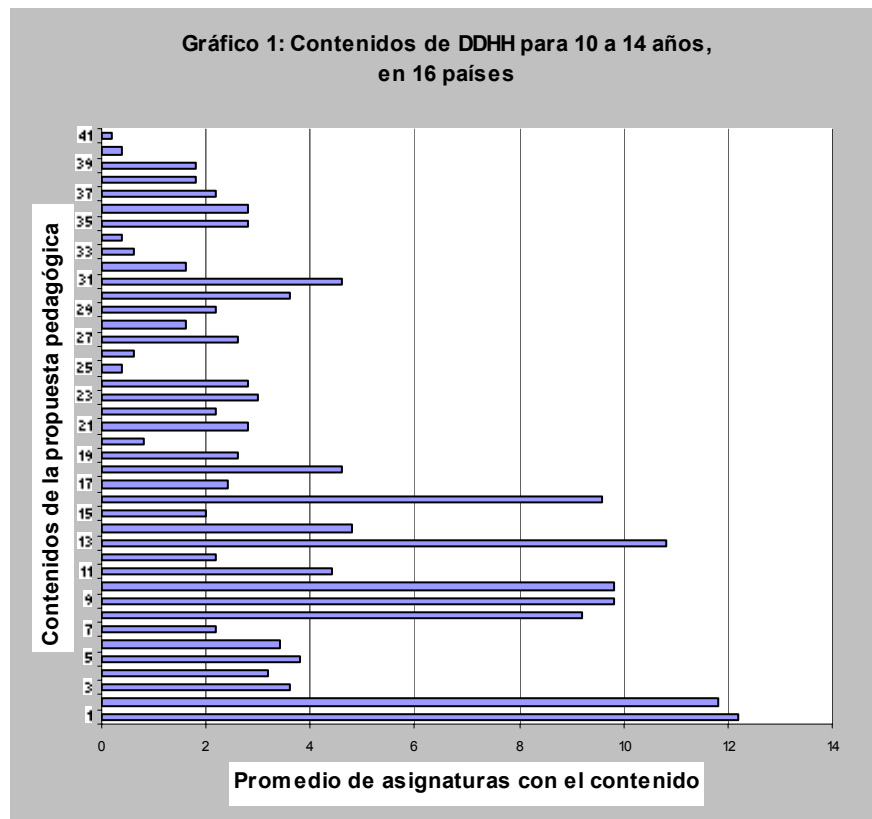
Tabla 12:
Presencia de contenidos de la propuesta pedagógica en programas de asignatura

Contenidos (objetivos, conocimientos, valores y destrezas) considerados en la propuesta pedagógica del IIDH	Número de países que presentan estos contenidos, según edades					
	14	13	12	11	10	media
1. Sociedad y cultura, convivencia	11	8	11	16	15	12.2
2. Persona y derechos de las personas, dignidad humana	12	8	12	14	13	11.8
3. Medio ambiente	12	10	16	16	11	13
4. Historia nacional y americana con perspectiva de derechos humanos, diversidad cultural y género	4	10	12	12	11	9.8
5. Democracia, civismo, ciudadanía	12	12	11	6	8	9.8
6. Estado y estado de derecho, garantías individuales, Constitución	9	10	8	11	10	9.6
7. Igualdad y diferencia. Discriminación	5	8	10	11	12	9.2
8. La declaración universal de los derechos humanos y otros instrumentos internacionales	8	2	5	5	4	4.8
9. Derechos de la infancia	2	2	6	9	4	4.6
10. Sexualidad	8	5	5	5	x	4.6
11. Participación democrática en la gestión educativa, gobiernos estudiantiles	4	3	1	3	11	4.4
12. Derecho al trabajo	5	3	3	4	4	3.8

Tabla 12:
Presencia de contenidos de la propuesta pedagógica en programas de asignatura

Contenidos (objetivos, conocimientos, valores y destrezas) considerados en la propuesta pedagógica del IIDH	Número de países que presentan estos contenidos, según edades					
	14	13	12	11	10	media
13. El derecho a la salud	2	2	3	5	6	3.6
14. Grupos étnicos en la actualidad	5	8	5	x	x	3.6
15. Derecho a la educación	2	6	2	3	4	3.4
16. La salud	4	8	4	x	x	3.2
17. Drogadicción, adicciones	3	4	5	3	x	3
18. Organismos internacionales	3	6	3	2	x	2.8
19. Derechos sociales	6	2	4	2	x	2.8
20. Medios de comunicación	5	5	4	x	x	2.8
21. Migración	4	4	6	x	x	2.8
22. Instituciones de defensa de los derechos humanos	4	3	2	1	3	2.6
23. Libertad de expresión/Derecho a la información	4	3	3	3	x	2.6
24. Memoria, dictaduras	4	2	3	1	2	2.4
25. Derecho y valor de la vida	2	1	2	1	5	2.2
26. Derecho a la propiedad	1	3	1	3	3	2.2
27. Derecho al desarrollo, desarrollo	2	3	3	3	x	2.2
28. Patrimonio cultural, identidad cultural	5	2	4	x	x	2.2
29. Globalización	5	3	3	x	x	2.2
30. Grupos vulnerables	1	2	2	2	3	2
31. Pobreza	2	3	4	x	x	1.8
32. Equidad de género	7	2	x	x	x	1.8
33. Jerarquización y clasificación de los derechos humanos	5	1	2	x	x	1.6
34. Desarrollo sostenible	4	3	1	x	x	1.6
35. Participación en la vida de la comunidad	1	1	2	x	x	0.8
36. Derechos políticos	1	1	1	x	x	0.6
37. Cooperativismo	0	0	2	x	1	0.6
38. Derechos civiles	0	1	1	x	x	0.4
39. Figuras que se destacaron por la lucha por los derechos humanos	0	1	1	x	x	0.4
40. Derechos de autor	1	1	x	x	x	0.4
41. SIDA	0	1	x	X	x	0.2

La tabla y el gráfico que sigue insinúan una tendencia general, en relación con el año 1990, a aumentar la cobertura de los temas o contenidos de derechos humanos en las asignaturas. Sin embargo, hay un privilegio sobre un conjunto de asuntos o derechos básicos que ya estaban presentes (media superior a 9); mientras crecen más lentamente la incorporación de otros, relativos a derechos económicos, sociales y culturales (media superior a 3), y apenas aparecen tratamientos de mayor detalle sobre algunas cuestiones clave de la dinámica social actual.



En el análisis de contenidos de la propuesta por edades se encontraron algunas particularidades que se resumen a continuación:

- *Para 10 años:* En todos los países se incluyen varios de los temas sugeridos en la propuesta curricular del IIDH, se observa una tendencia de concentración de estos temas en la asignatura de estudios sociales. Sin embargo en otras materias, como ciencias naturales, existe un espacio para temas relacionados con los derechos ambientales, en educación artística la tendencia es de incorporar algunos temas vinculados a los derechos culturales y en algunos países la asignatura lenguaje da lugar a incorporar otros derechos culturales, diversidades lingüísticas y derechos humanos mediante la enseñanza de algunos de sus contenidos principales.
- *Para 11 años:* La temática del medioambiente continúa presente en las asignaturas de ciencias naturales y muy frecuentemente se lo vincula con el derecho a la salud. Igualmente se observan alusiones a los derechos culturales en las asignaturas de estudios sociales, educación artística, lengua y educación musical. En la primera el énfasis es de carácter más histórico y se relaciona con la enseñanza de la conquista y la vida de los aborígenes en esa época en la segunda y tercera el enfoque es sobre las costumbres, folclores, idiomas de estos grupos nacionales, en ninguno de los casos se abordan los derechos culturales desde el punto de vista jurídico; sin embargo estos espacios ya existentes posibilitarían el abordaje desde un enfoque más cercano a los derechos humanos.
- *Para 12 años:* Además de los temas mencionados en las edades 10 y 11, que continúan estando presentes y se profundizan, surgen nuevas temáticas que luego continúan en años posteriores, tales como el estudio de grupos vulnerables (pobres, migrantes, adictos). En la mayoría de los casos el enfoque de la enseñanza de estos temas es más sociológico que jurídico; sin embargo este espacio es altamente potencial para la abordaje desde la óptica de los derechos humanos.
- *Para 13 y 14 años:* Los temas mencionados anteriormente continúan pero tienden a disminuir, y se empieza a observar la enseñanza de los derechos humanos por tipo de derechos o bien el tratamiento

individual de un derecho humano determinado. Asimismo, en los programas de esta edad se estudian los organismos internacionales y en algunos países también se incluye el estudio de instrumentos internacionales, tales como la Declaración Universal, la Carta Democrática, entre otras. Por otra parte, el tema de la democracia se estudia en todas las edades. Quizás vale la pena destacar como novedoso la combinación de este tema con la enseñanza y el papel de los medios de comunicación; este enfoque combinado abre el espacio para la enseñanza de más derechos humanos vinculados a la democracia, tales como son los derechos a la información, a la intimidad, etc.

Contenidos de derechos humanos en los recursos didácticos

Contenidos en los textos escolares

El segundo ejercicio de la investigación para este informe, consistió en examinar la existencia de contenidos relacionados con derechos humanos en los textos utilizados en 2000 y 2005 para impartir las asignaturas correspondientes a los grados en que se encuentran los niños y niñas entre 10 y 14 años de edad. Al igual que en el examen de los programas de asignatura, en este caso se hizo una revisión de la lista de textos utilizados para cada grado, una selección de aquellos más próximos a las materias de interés, una comparación de los índices de los textos seleccionados en relación con la lista de chequeo establecida a partir de la propuesta pedagógica del IIDH y una lectura detenida de las lecciones, secciones o acápites identificados. Se realizó adicionalmente, donde esto fue posible, una revisión de los ejercicios de evaluación del aprendizaje previstos en tales textos y lecciones.

La utilización de textos como fuente de información, permitió conocer en mayor detalle el alcance y enfoque de contenidos que en los programas de asignatura aparecieron únicamente como enunciados. Asimismo, acercó la investigación a una expresión más cercana de los procesos que ocurren en el aula, en el supuesto de que los docentes ajustan sus actividades a los textos que utilizan, y que estos son el recurso didáctico principal con el que cuentan los estudiantes y sus padres o tutores, más allá de las lecciones del profesor. En conjunto los investigadores nacionales revisaron las siguientes cantidades de textos, por edades, según país y año de uso.

Tabla 13: Textos por edades, según país y año de uso

Edad	Texto/s en uso en el año:	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep Dom	Uruguay	Venezuela
10 años	Año 2000	2	1	x	1	x	1	1	1	5	x	3	1	1	1	x	x
	Año 2005	2	2	x	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1
11 años	Año 2000	2	1	x	1	x	1	2	1	4	x	3	1	3	1	x	x
	Año 2005	2	2	x	1	1	1	2	1	1	1	2	1	4	1	3	1
12 años	Año 2000	2	1	x	1	x	x	2	1	6	x	3	1	2	1	x	x
	Año 2005	2	1	x	1	2	1	2	1	5	1	2	1	3	1	1	1
13 años	Año 2000	2	1	x	x	x	1	2	x	4	x	3	1	3	1	x	x
	Año 2005	2	1	x	1	2	2	2	2	8	1	4	1	4	1	1	1
14 años	Año 2000	2	1	x	x	x	x	2	x	3	x	x	1	3	1	x	x
	Año 2005	2	1	x	1	2	x	2	2	5	x	3	1	4	1	6	1

Se debe señalar que los textos escolares utilizados presentaron más variaciones –entre 2000 y 2005– que las registradas en los programas de asignatura. Tales variaciones implican, por igual, reemplazo de los textos utilizados (textos nuevos) y actualización de los preexistentes (reediciones, revisiones, etc.). Probablemente esto se debe a que los textos producidos entre estos años reflejan las modificaciones en los programas ocurridas en el quinquenio anterior.

En términos generales, el análisis de los ejercicios de evaluación del aprendizaje sugeridos en los libros de texto no arrojó resultados distintos a los encontrados en el examen de las lecciones de los mismos textos; fueron relativamente útiles para tener una idea de ciertas prioridades y, en todo caso del tipo de asociaciones que se propone entre contenidos de derechos humanos y otros contenidos.

Para los estudiantes de 10 años de edad los textos con mayor existencia de contenidos cercanos a la temática de derechos humanos son los de Estudios sociales y Cívica. De manera secundaria, y solamente en algunos países, se encontraron este tipo de contenidos en los textos de Lengua (Argentina, México, Perú), Ciencias naturales (México y Panamá), Historia y geografía (México). Los principales contenidos relacionados con los derechos humanos en los textos de todos los países para este grupo de edad son los relativos al estudio de la naturaleza y organización del Estado, el orden constitucional, los asuntos de ambiente y recursos naturales y, con enfoque histórico más que de derechos, la existencia de los pueblos indígenas.

Otros temas en textos para el 2000 presentes en algunos países son: Declaración Universal y derechos humanos (Argentina, El Salvador); La igualdad y la no discriminación (Argentina, República Dominicana); Diversidad étnica en la actualidad (Ecuador, Argentina, México, República Dominicana); Patrimonio cultural (Argentina, Ecuador); Derechos del niño (El Salvador, México, Uruguay); y, Equidad de género (México, Paraguay, República Dominicana).

		Derechos del Niño															
Año		Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep Dom	Uruguay	Venezuela
2000									✓	✓						✓	
2005					✓			✓	✓	✓	✓			✓		✓	✓

En el 2005 se mantienen los mismos temas generales y comunes a todos los países que en 2000. El incremento más significativo en términos de derechos humanos es la inclusión del tema de los Derechos del Niño en cinco países adicionales. Asimismo, para el 2005 se registran en algunos países nuevos temas correlativos: Derechos humanos, clasificación (Nicaragua, Panamá, Venezuela); Derecho a la información y rol de los medios de comunicación (Argentina); Libertades electorales, voto universal (Costa Rica, Nicaragua); Participación estudiantil (Costa Rica); Democracia (Costa Rica, Nicaragua y Perú); Carta Democrática Interamericana (Perú); Desigualdades sociales en la actualidad (Argentina); El desempleo (Bolivia); Violencia y violencia doméstica (Bolivia, Perú, Uruguay); La desnutrición (Bolivia); El MERCOSUR y los acuerdos de cooperación (Argentina, Uruguay); Aportes de la inmigración (Argentina, Bolivia); Ayuda a la comunidad (Bolivia); Impuestos (Bolivia y Perú).

Los ejemplos de los recuadros ilustran el tipo de ejercicio para evaluación del aprendizaje propuestos en textos para este grupo de edad.

Los contenidos más frecuentes, identificados en todos los países de la región en los textos para la edad de 11 años en el año 2000, están vinculados a temas relativos a la conquista –época colonial e independencia; medio ambiente; derechos humanos, democracia y gobiernos dictatoriales; indígenas en la

Evaluación del aprendizaje en textos del 2000 (10 años)

Cuidado del medio ambiente: Escribir en sus carpetas lista de elementos de la naturaleza que ha sido transformado por la acción humana y otros que no. (Argentina)

Igualdad y no discriminación: Escribir una serie de frases y señalar cuales son discriminatorias y justificar su opinión. (Argentina)

Discutir oralmente acerca de si es correcto que un país no acepte a los inmigrantes que llegan a él, argumentar a favor y otro en contar. (Argentina)

Conquista e independencia: Escribir opinión sobre las diferencias de los derechos de las personas en la época colonial. Se agregan preguntas orientadoras en vinculación con la actualidad. (Argentina)

actualidad y el patrimonio cultural. En menor medida se registraron: Poderes del Estado, Constitución, globalización, diferencia de clases y transformaciones sociales.

Evaluación del aprendizaje en textos del 2005 (10 años)

Cuidado del medio ambiente: Ejercitación de investigación sobre que acciones llevan a cabo algunas instituciones (públicas y privadas) que protegen la vegetación de algunas zonas amenazadas por el hombre. (Argentina)

Igualdad y no discriminación: Luego de estudiar las condiciones inhumanas en que trabajaban los indígenas durante la colonia, los estudiantes son invitados a cuestionarse: ¿Son realmente inferiores los niños a las niñas, las mujeres a los hombres? (Paraguay)

Conquista e independencia: *Acróstico:* Período que se caracterizó por exponer el desarrollo de la cultura indígena en Costa Rica, antes del contacto español. Mezcla entre indígenas españoles y negros. *Cuadro comparativo:* Períodos y características de cada período. (Costa Rica)

La tabla siguiente muestra contenidos que fueron identificados solamente en algunos países para los años 2000 y 2005. Estos datos ponen en evidencia el predominio de particularidades nacionales sobre las

coincidencias para toda la región, observación que es válida para todos los niveles de edad; asimismo indica que las innovaciones en textos escolares, entre los dos años indicados, se concentran en un grupo de siete países: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile Ecuador, Panamá, Perú y República Dominicana.

Tabla 14: Contenidos y temas registrados en 2000 y 2005, según país (11 años)

Contenidos	Países en los que se registra el contenido	
	2000	2005
Conflictos internacionales, guerras mundiales	Bolivia, Chile, México	Bolivia, Chile, México
Derechos humanos	El Salvador, México, Paraguay, República Dominicana, Uruguay	El Salvador, México, Paraguay, República Dominicana, Uruguay, Bolivia, Colombia, Chile Venezuela
Contaminación y medio ambiente	Bolivia, Ecuador, México, Paraguay, Perú, Uruguay	Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay
Democracia y gobiernos dictatoriales	Argentina, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, República Dominicana	Argentina, Chile, Paraguay,
Derechos del niño	Bolivia, Ecuador, Perú	Ecuador, Colombia, Costa Rica, República Dominicana
Época colonial, Independencia	Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, México	Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, México, Costa Rica, Panamá, República Dominicana
Estado, poderes del Estado, gobierno, Constitución	Argentina, Chile, México, Uruguay	Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay, Venezuela
Globalización y sus efectos, diferencia de clases, transformaciones sociales	Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay	Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay, Colombia,
Indígenas en la actualidad y patrimonio cultural	Bolivia, Chile, Ecuador, México, Perú, Uruguay	Bolivia, México Ecuador, Uruguay Colombia, Costa Rica,
Violación de los derechos humanos	Argentina, Chile, Ecuador	
Organismos internacionales	Panamá, Paraguay, Uruguay	Bolivia, Paraguay, Uruguay
Constitución, reformas, carácter de ley fundamental, derechos y garantías		Argentina, Venezuela
Derechos sociales y políticos		Argentina, Chile, República Dominicana
Democracia, concepto, evolución, voto		Argentina, Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Perú, República Dominicana, Venezuela
Ciudadanía, formación ciudadana		Argentina, Costa Rica, Perú, Venezuela
Derecho al voto y partidos políticos		Argentina, Bolivia
Rol y derechos de las mujeres		Bolivia, Chile
Gobierno escolar		Colombia, Nicaragua, Republica Dominicana
La comunidad		Nicaragua

Sobre los contenidos de derechos humanos en los textos para *la edad de 12 años* correspondientes al año 2000, se registró información para Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana. Estos mismos países, excepto El Salvador y Paraguay, reportaron textos nuevos en 2005, año para el cual se contó adicionalmente con datos de Brasil, Costa Rica, Chile, Nicaragua, Uruguay y Venezuela, que por distintos motivos no lograron obtener textos del año 2000. Como en años anteriores, los textos en los cuales se identificó material relevante para el tema de derechos humanos son fundamentalmente los correspondientes a Estudios sociales y Cívica; en algunos países se encontró también este tipo de contenidos en textos de las asignaturas de Ciencias naturales, Español, Geografía e Historia.

A continuación se destacan los contenidos que se repiten en el 2000 y el 2005, según países.

Tabla 15: Contenidos y temas registrados en 2000 y 2005 (12 años)

Contenidos	Países	
	2000	2005
Recursos renovables y no renovables, medio ambiente, contaminación del aire y del agua	Argentina, México, Panamá, Perú	Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, México, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, Uruguay
Evolución de la democracia: Grandes civilizaciones: Grecia, Roma	Argentina, Bolivia, Colombia Ecuador México	Argentina, Colombia y Chile, Ecuador, México
Los grupos y la organización social, familia, escuela comunidad	Argentina, Panamá	Argentina, Bolivia, México, Nicaragua Panamá, Perú
Derechos: origen de la noción de derechos, tipos de derechos	Argentina, El Salvador Paraguay	Argentina, Bolivia El Salvador Paraguay, Nicaragua,
Derechos humanos	Argentina, Panamá, República Dominicana	Paraguay Argentina, Bolivia, Colombia, Panamá, Perú, Venezuela
Intolerancia y discriminación	Argentina, Bolivia	Argentina
Conquista y derechos humanos	Bolivia, Ecuador	Bolivia Costa Rica Ecuador
Estado, leyes, Constitución,	Ecuador, El Salvador, Panamá, Paraguay	Argentina, Ecuador Paraguay El Salvador, Nicaragua, Panamá, Venezuela
Medios de comunicación y su influencia	México	Colombia México
Elementos indígenas en el lenguaje y en la cultura	México	Colombia, Costa Rica México
Organismos internacionales de protección de los derechos humanos	Paraguay	Paraguay, Argentina
Ciudadanía	Perú	Costa Rica, Perú

Tabla 16: Contenidos y temas nuevos en textos utilizados en 2005 (12 años)

Países desarrollados y no desarrollados	Argentina
Migraciones	Argentina
Satisfacción de necesidades básicas, nivel de vida, pobreza	Argentina, Bolivia, Perú
Globalización y desigualdad	Argentina
Adolescencia y sexualidad	México
Adicciones	México
Democracia	Bolivia, Brasil Costa Rica, Perú
Afro desceendientes	Colombia
Proceso electoral, gobierno estudiantil	Costa Rica
Derechos sociales: derechos a la educación, salud, trabajo. Trabajo infantil. Derechos de la mujer	Costa Rica
Organizaciones de la sociedad civil	Costa Rica
Derechos del niño	Costa Rica, Perú

Como se puede observar en la Tabla 16, en los textos en uso en el año 2005 aparecen algunos contenidos o temas nuevos, cuya presencia implica ampliaciones en la comprensión de los derechos

humanos (hacia los derechos económicos, sociales y ambientales), de los grupos o poblaciones que merecen especial atención (en condición de mayor vulnerabilidad), y de problemas emergentes como la migración, la globalización y la pobreza. Estas ampliaciones son ciertamente aun excepcionales y ocurren en los textos de contados países.

Contenidos y temas registrados en 2000 y 2005 (13 años)

Globalización, consecuencias positivas y negativas
Organismo internacionales: ONU, ACNUR, UNICEF, UNESCO etc.
Países desarrollados y subdesarrollados
Migración
Medioambiente
Conquista y derechos humanos
Evolución histórica de la democracia y democracia
Estado, gobierno, Constitución, estructura, poderes
Estados pluriculturales y multilingüísticos
Adicciones
Voto, partidos políticos
Tipos de regímenes democráticos
Dictaduras y violación de DDHH
Colonialismo
Guerras Mundiales
Medios de comunicación
DDHH, instituciones protectoras, instrumentos internacionales
Valores de convivencia
Participación en la sociedad, pertenencia a grupos
La salud

Contenidos o temas nuevos en 2005

Derechos de niños y jóvenes
Derechos sociales en la Constitución
Afrodescendientes
Proceso electoral estudiantil
Libertad de expresión como derecho humano
La educación y la escuela
Desigualdad social, pobreza

En relación con los textos *para 13 años de edad*, fue posible establecer que Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, México, Panamá, Perú y República Dominicana cambiaron o introdujeron modificaciones entre los utilizados en 2000 y 2005. Para el año 2005, además de los países nombrados se recibió información de Brasil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Uruguay, Paraguay y Venezuela. Igual que para las otras edades los textos reportados son fundamentalmente de Estudios sociales y Cívica y, en algunos casos, de Ciencias naturales, Español, Geografía e Historia. A la izquierda se destacan los contenidos más frecuentes para esta edad en los textos de las asignaturas indicadas.

La presencia de contenidos relativos a derechos humanos *para 14 años de edad* muestra las mismas características ya señaladas para la edad anterior. Se registraron modificaciones entre 2000 y 2005 en textos escolares de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Ecuador, México, Paraguay, Perú República Dominicana y Uruguay. Como en años anteriores, los textos son fundamentalmente de Estudios sociales

y Cívica y, en algunos casos, de Ciencias naturales, Español, Geografía e Historia. A continuación se destacan algunos enunciados de los ejercicios de evaluación del aprendizaje en textos para esta edad:

Evaluación del rol de las mujeres, democracia, medios de comunicación y sexualidad 2005 (14 años)

Ejercicios de completar, respuestas breves, desarrollo. Taller de actitudes: "la mujer en la edad media". (Panamá)

¿Cuál es el papel que cumplen o deberían cumplir los medios de comunicación social? (Perú)

Completar: Es importante una adecuada educación sexual porque ... (Paraguay)

Reúnanse en equipos y elaboren un collage en el que representen el significado de la siguiente frase: "La Constitución y las leyes: instrumentos para la convivencia democrática". (México)

Completar la siguiente frase: Para que sea una verdadera participación democrática, es necesario que existan varias condiciones. Una de ellas es _____. Porque _____. Otra es _____. Porque _____. (México)

Los contenidos en las actividades extra aula

Estas actividades son parte y siguen los lineamientos curriculares, pero se desarrollan fuera del aula. Pensamos que este tipo de actividades, que pueden incluir paseos, visitas a museos o instituciones gubernamentales, etc., son un espacio propicio para la enseñanza de los derechos humanos, en tanto que además de tener un impacto importante en el niño por su carácter excepcional, le permite acercarse e interactuar con el objeto o tema de estudio, por lo que puede tomar contacto directo con actores sociales y políticos, con instituciones gubernamentales, entre otros. Nuestra inquietud sobre este tema es no solo conocer si este tipo de enseñanza extra aula se desarrolla en los países, sino también hasta que punto los ministerios de educación sugerían a los docentes este tipo de estrategias, en especial para la enseñanza de los derechos humanos.

En general, hemos comprobado que a nivel ministerio no existen sugerencias específicas sobre este tipo de didáctica, salvo en el caso de Uruguay donde hay una recomendación del Consejo de Educación Primaria para visitar el Palacio Legislativo. En todo caso, los lineamientos a nivel nacional y provincial son más para definir cómo debe realizarse la actividad fuera de la escuela: autorizaciones, acompañantes responsabilidad civil y otros por el estilo, como es el caso de Argentina.

Efectivamente las actividades que se realizan fuera de las instalaciones de la escuela son, con frecuencia, visitas a instituciones públicas: Congreso Nacional, Defensoría del Pueblo, Museos, Tribunal de Justicia; estas visitas generalmente son programadas y planeadas por los centros educativos, por lo que no se puede constatar una frecuencia a nivel nacional.

La conmemoración de efemérides relacionadas con derechos humanos

La investigación incluyó una variable orientada a estudiar la conmemoración de efemérides, con el propósito de indagar si en el calendario escolar se incluía la conmemoración de fechas o días establecidos internacionalmente en el ámbito de los derechos humanos, y si las autoridades de educación pública habrían establecido alguna pauta, lineamiento o sugerencia de cómo hacerlo. Los indicadores seleccionados para obtener alguna evidencia en este sentido preguntaban sobre la celebración de la diversidad étnica (indígenas y afrodescendientes), de la equidad de género y sobre los derechos humanos en general.

Sobre las celebraciones relacionadas con la diversidad étnica, se observa que la celebración del día internacional del aborigen o indio –el 19 de abril– se encuentra en el calendario escolar de 4 de los 16 países (Argentina, Brasil, Costa Rica y México). El día de la etnia negra se conmemora en Nicaragua (30 de mayo), el día internacional de la mujer negra en Brasil (25 de julio), día del negro en Costa Rica (31 de agosto) y el día internacional de la mujer indígena en El Salvador (5 de septiembre). También se celebra el 21 de marzo, en al menos Brasil, Costa Rica y Panamá, el día internacional de la discriminación racial, mientras que en Argentina y en Panamá con distintas fechas se conmemora el día de la abolición de la esclavitud.

Por supuesto que en todos los países se celebra el 12 de octubre, aunque varían la denominación y el sentido de la celebración: en algunos países se lo llama día de la raza, de la hispanidad o del descubrimiento de América; en Venezuela se lo denomina día de la resistencia indígena.

Con respecto a las celebraciones vinculadas a las mujeres se observa que, al menos en el calendario escolar de Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Nicaragua y Venezuela, se festeja el día internacional de la mujer el 8 de marzo; Argentina incluye en su calendario el día del voto femenino (22 de septiembre); y en Argentina, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua se celebra el 25 de noviembre el día internacional de la no violencia contra la mujer.

Hay otras fechas dentro del calendario escolar vinculadas a los derechos humanos: el día de la Declaración de los Derechos Humanos (10 de diciembre) se celebra en Brasil, El Salvador, México, Nicaragua y Panamá. El día del trabajador también se contempla como efemérides en los países objeto de

este informe. En Argentina, Costa Rica y Nicaragua se estableció el día de la Constitución y la democracia. En El Salvador, Argentina y Venezuela se alude a celebraciones relacionadas con los derechos del niño.

Casi todos los países incluyen en sus calendarios semanas de celebración de algún tema específico, por ejemplo: semana de celebración de los derechos del niño en Venezuela, semana de celebración de la no discriminación en Argentina o semana de la paz en Costa Rica.

Existen también celebraciones en torno a temas que guardan relación con derechos específicos, como el día mundial de la salud (Argentina, Brasil, México, Nicaragua y Panamá); el día internacional de prevención a las drogas (Argentina, Costa Rica, Nicaragua y Panamá); el día mundial del HIV/SIDA (Argentina, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua). Por último también se registran en el calendario escolar fechas relacionadas con el día mundial del medio ambiente (Argentina, Brasil, Costa Rica, El Salvador y Panamá); el día mundial del planeta tierra (Argentina El Salvador y Nicaragua); y el día del árbol (Argentina, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua).

Ahora bien, pocos países establecen alguna directriz o recomendación para la celebración de estas fechas. Como una excepción cabe señalar que en Costa Rica existe un “Manual de celebraciones patrias” que brinda lineamientos que permitan organizar y desarrollar en forma adecuada las actividades cívicas en los diversos ciclos y modalidades del Sistema Educativo Costarricense. A modo de ejemplo, se enuncian a continuación los objetivos señalados por la Dirección General de Cultura de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para celebrar algunas de las efemérides señaladas.

Día del Aborigen - Objetivo: Destacar el significado de la cultura aborigen en nuestra Identidad nacional. Reflexionar sobre su situación actual sus derechos, necesidades e integración.

Día Internacional de la No Violencia contra la mujer - Objetivo: Generar espacios libres y no violentos en un contexto democrático.

Día de los Derechos del Niño y el Adolescente - Objetivo: Sensibilizar y difundir desde la escuela hacia la comunidad todo lo relacionado con los derechos del niño y el adolescente.

Las opciones de incorporación curricular

La información proporcionada por los programas de estudio se complementó con una serie de entrevistas a educadores y funcionarios educativos en todos los países, con el propósito de conocer su opinión profesional sobre la opción metodológica de incorporar el estudio de los derechos humanos (i) dentro de un espacio curricular específico –una asignatura o parte de una asignatura– o (ii) de manera transversal a las asignaturas existentes. No se pretendió realizar una “encuesta” rigurosa, sino acercarse con relativa informalidad a algunos profesionales nacionales de la educación para saber si se habían planteado la cuestión de las modalidades de inserción curricular, si lo habían pensado respecto a la educación en DDHH, y cuáles eran sus consideraciones al respecto. Lo que se recogió, entonces, fueron percepciones y disposiciones a partir de la experiencia, no necesariamente criterios expertos.

La primera conclusión reveladora de este ejercicio de consulta fue comprobar que las y los educadores entrevistados no eran ajenos al tema de la EDH: tenían nociones y opiniones sobre ella, como así también sobre la importancia de hacerla entrar al currículo escolar “por la puerta grande”. En términos generales, la mayoría sugirió que la mejor opción sería combinar la especificidad disciplinaria con la transversalidad, de tal forma que ambas modalidades se complementen y se refuercen.

Interesantemente, también coincidieron en reconocer que la concepción de “transversalidad”, tan en boga hoy en día en la literatura sobre currículo, puede presentar tanto ventajas como desventajas. Ven como ventaja la posibilidad de que los derechos humanos se aborden desde una perspectiva multidimensional, incorporando a distintas materias información, valores y actitudes propias de su filosofía, pero no dejan de percibir el riesgo de que estos temas puedan diluirse por no existir orientaciones para su enseñanza ni evaluaciones específicas.

La sugerencia que apuntan las personas entrevistadas a partir de su experiencia, así como las razones que la fundamentan, coinciden plenamente con la recomendación experta que hace el IIDH en su propuesta pedagógica.

Además, un número considerable de entrevistados de distintos países señalaron otros dos puntos como críticos para la enseñanza de los derechos humanos, más allá de las incorporaciones curriculares explícitas. Por una parte, la necesidad de formar a los docentes para enseñar estos temas, formación que debería hacerse en alguna asignatura específica durante la formación profesional inicial de los futuros maestros y mediante cursos de capacitación y desarrollo de materiales, así como guías didácticas especializadas para los docentes en servicio. Por otra, la importancia de vigilar el cumplimiento de los derechos humanos en las escuelas, porque sería ineficaz enseñarlos en el aula mientras se irrespeten en la vida de todos los días de la institución educativa. Estos dos puntos son también coincidentes con los planteamientos formulados por los anteriores informes interamericanos de la EDH y la actual propuesta pedagógica del IIDH.

Sección IV

Conclusiones

El diseño curricular

La mayoría de los países estudiados mantiene un modelo de gestión educativa que concentra la mayor autoridad para definir el currículo escolar en las autoridades nacionales, mientras que unos pocos (por ejemplo Chile y Colombia) están aplicando una política de derivación de esta competencia a las instituciones escolares (las escuelas). Varía mucho entre los países la importancia que se asigna a la participación de la comunidad educativa y de las instituciones locales en la toma de decisiones sobre la vida escolar, así como sobre la gestión (descentralizada, contractual) de los recursos financieros de la educación.

Se confirma en todos los países la existencia de varias expresiones del currículo, tanto desde el punto de vista de la especificidad de los contenidos, como de la complejidad de las instrucciones que contiene. Estas expresiones pueden concebirse metafóricamente como capas curriculares sucesivas, cuya elaboración está a cargo de dependencias de distintos niveles (nivel nacional, nivel provincial o departamental y municipal y nivel de cada institución escolar).

En todos los países se reconoce un rol importante al docente en relación con la contextualización de los contenidos para responder a las necesidades y demandas de los procesos educativos en el aula, adentro de las determinaciones indicativas de la escuela y normativas del conjunto de la institucionalidad pública. Los mecanismos de control sobre las iniciativas de los y las docentes y sobre sus resultados varían según los países.

También en todos los países existe una dependencia ministerial encargada de la elaboración y actualización de los currículos (dirección, departamento o división curricular). Estas entidades cumplen otras funciones complementarias, tales como elaboración de guías didácticas para los maestros y materiales de aprendizaje para los alumnos, capacitación y asesoramiento a docentes y evaluación de la aplicación de los programas escolares. Estas instancias técnico-administrativas están constituidas por funcionarios de los ministerios de educación, incluyendo tanto personal que cumple funciones administrativas como propiamente docentes, a los que se suman asesores técnicos de distintas especialidades, provenientes de la misma planta ministerial, de otros ministerios y entidades públicas especializadas o que son contratados para participar en los procesos de diseño.

Los espacios curriculares

En los 16 países de los cuales se obtuvieron datos para este informe se comprueba la existencia de varios espacios dentro del currículo escolar correspondiente al período de edad 10-14, que a la fecha han sido penetrados en buena medida por la temática de los DDHH. Más allá de diferencias nacionales –que las hay y considerables–, comprobar cierta presencia extendida regionalmente de estos contenidos en asignaturas de los tres últimos grados de escuela primaria y los dos primeros de secundaria, sugiere que la región ha alcanzado algún grado de consenso político para educar en derechos a sus niños y niñas. Si bien hacer realidad una EDH “amplia, sistemática y de calidad” para todos los miembros de este grupo de edad¹⁸ requiere mucho más que algunos sitios donde se ubiquen contenidos temáticos de DDHH,

¹⁸ Los conceptos entrecorriados corresponden a la definición de EDH que suscribe el IIDH, la cual enfatiza no solamente los objetivos y contenidos de la enseñanza de los derechos humanos, sino también ciertas calidades necesarias de su implementación en los sistemas educativos, sin las cuales es ilusorio aspirar a lograr una auténtica formación en derechos, generalizada y eficaz. Para el IIDH, educar en derechos humanos significa que todas las personas—independientemente de su sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales—tengan la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita: comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades; respetar y proteger los derechos humanos de otras personas; entender la interrelación entre derechos

reconocemos que la tendencia observada es un signo alentador: representa un punto de partida distinto a cero y una base sobre la cual asentar desarrollos posteriores.

En cuanto a su ubicación en la malla curricular, los espacios que abordan temas de DDHH tienden a concentrarse principalmente en dos asignaturas: Educación cívica y/o Estudios sociales. (Decimos “y/o” porque hay países cuyos currículos para determinada edad contienen ambas asignaturas, mientras otros en cambio contienen una o la otra). Aparecen también algunos contenidos, de naturaleza más específica, en otras asignaturas. Por ejemplo, en Ciencias naturales es frecuente encontrar temáticas de medio ambiente y derecho al medio ambiente sano; en Educación artística, temáticas de derechos culturales, y en Lenguaje, de derechos culturales y de diversidad lingüística y cultural.

Sin embargo, estos espacios, constituyen un indicio sobre el bajo nivel de identidad del tema en el conjunto del currículo explícito, sobre la magnitud de las diferencias entre países y sobre la baja representación relativa de este tipo de asignaturas en el conjunto del proceso educativo, cuestiones que deberán ser tomadas en cuenta para una promoción regional.

Los espacios curriculares que incorporan temas de DDHH, igual que los contenidos generales de los programas de estudios (entre ellos también los contenidos de DDHH), muestran un alto grado de estabilidad en el período estudiado. Esto se explica porque las principales transformaciones curriculares en la educación formal de la región se realizaron en la segunda mitad de la década pasada o apenas iniciada la actual, como parte de procesos amplios de reforma educativa que acompañaron la consolidación de las democracias en la región. De modo que lo que hoy encontramos en la mayoría de los países es la puesta en práctica de currículos relativamente nuevos, de elaboración reciente: unos que ya están definitivamente instalados y otros que se están instalando de manera progresiva, avanzando año a año en grados consecutivos del sistema escolar.

La estabilidad curricular en el quinquenio es comprensible y positiva, porque es necesaria para que los nuevos currículos se afiancen; para que sean cada vez mejor entendidos y manejados por todos los miembros de la comunidad educativa (autoridades, docentes, estudiantes y padres); para que se vayan preparando materiales educativos orientadores para los docentes y textos didácticos para los estudiantes, ya sea por parte del Ministerio de Educación o de editoriales privadas; en fin, para que se produzcan todos los desarrollos complementarios que cualquier currículo escolar necesita para modificar las prácticas reales de enseñanza-aprendizaje en los salones de clase. Si bien esto es verdad en cualquier país del mundo, creemos que tiene una relevancia especial para América Latina porque precisamente nuestra región se caracterizó durante la mayor parte del siglo XX por una enorme cantidad de fluctuaciones y de marchas y contramarchas en materia de políticas educativas, resultado directo de los vaivenes políticos de nuestras frágiles democracias, jaqueadas por los fantasmas del golpismo, los autoritarismos y las guerras internas.

Al realizar un cálculo estimativo del porcentaje que representan los contenidos directamente asociados a los DDHH dentro del total de contenidos de las asignaturas que los albergan, es evidente que el mayor porcentaje de contenidos de DDHH se encuentra en los currículos de países que cuentan con la asignatura Educación cívica (México y República Dominicana, por ejemplo). Le siguen en frecuencia de contenidos de DDHH aquellos países donde estos contenidos son acogidos por la asignatura Ciencias sociales (por ejemplo Colombia y Perú). Curiosamente, los currículos donde se detecta una frecuencia más baja de contenidos de DDHH son los de países que han incluido los DDHH como ejes o temas “transversales” (Costa Rica, por ejemplo) o dentro de un eje transversal ético (Chile, por ejemplo). Esta cuantificación de contenidos, aún siendo aproximativa, fortalece la posición teórica de que los DDHH se enseñan de manera más explícita y completa cuando se los inserta en un marco disciplinario concreto (es decir, dentro de alguna asignatura o materia particular), que cuando se asumen como ejes transversales (es decir, distribuidos de alguna manera, por lo general imprecisa, entre todas las asignaturas del grado en cuestión).

humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático, y ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos humanos y los principios democráticos.

Hilando más fino, los datos sugieren que si se opta por un marco disciplinar para insertar contenidos de DDHH, la Educación cívica (o Educación ciudadana o democrática) los abraza mejor, o les da mayor cabida, que una asignatura como Ciencias sociales (o Estudios sociales). Creemos que esto se debe a que los DDHH guardan una interrelación indisoluble con las nociones de democracia y ciudadanía, con las cuales se articulan lógicamente y estrechamente, mientras que cuando se los ubica en el ámbito genérico de “lo social” entran a disputar espacio con muchos contenidos particulares históricos, geográficos, políticos, económicos, etc. Ciencias sociales es sin duda una asignatura “sombrija”, de extensa cobertura disciplinaria, dentro de la cual el cuánto y cómo se inserten los DDHH dependerá de la visión y decisiones de los diseñadores curriculares.

No obstante, téngase en cuenta que lo antes dicho se refiere únicamente al espacio disciplinario que alberga o podría albergar contenidos de enseñanza-aprendizaje de DDHH, sin entrar a considerar el número de horas lectivas que tal espacio abarca. Los datos de distintos países tienden a coincidir en que, cuando en el currículo existe la asignatura Educación cívica, su carga horaria es bastante menor que la de la asignatura Ciencias sociales, lo cual se explicaría precisamente porque esta última comprende mayor cantidad de contenidos de naturaleza más variada. La inclusión o reforzamiento de contenidos de DDHH tendrá pues que ser analizada y negociada combinando ambos criterios: espacio/s de inserción más apropiado/s y carga horaria adecuada.

Los contenidos curriculares

Cuando examinamos los contenidos curriculares de DDHH para el período de edad 10-14 utilizando como referente una propuesta especializada, resulta auspicioso comprobar que una parte considerable de los contenidos recomendados dentro del componente de *conocimientos e información* de la propuesta se contemplan en los currículos escolares de este grupo de edad, de una u otra manera. Queda por analizar, sin embargo, qué se ha incorporado y cómo.

Para el período de edad de los 10 y 11 años (tres últimos años de la escuela primaria), en la mayoría de los países de la región prevalecen contenidos sobre: sociedad y cultura, convivencia; persona y derechos de las personas, dignidad humana; igualdad y diferencia, discriminación; historia nacional y americana con (alguna) perspectiva de DDHH; diversidad y cultura de género; democracia, civismo y ciudadanía; Estado y estado de derecho, garantías individuales, Constitución; medio ambiente; derechos de la infancia. A partir de los 12 años, con el comienzo de la escuela secundaria, aparecen nuevas temáticas que luego se continuarán en los años siguientes. Entre ellas: tipos de derechos específicos, en especial algunos económicos, sociales y culturales: derecho a la salud, al trabajo y a la educación; grupos en condición de vulnerabilidad: mujeres y pueblos indígenas; migraciones; pobreza; prevención de adicciones, drogadicción; instrumentos e instituciones de protección de los DDHH, nacionales e internacionales.

Los temas relacionados con drogadicción, migración y pobreza aparecen reiteradamente en una buena parte de los países en asignaturas que se imparten a partir de los doce años de edad. Los enunciados correspondientes a estos temas no tienen, necesariamente, un enfoque de derechos humanos, sino que privilegian conocimientos y actitudes frente a problemas, procesos o situaciones que se dan en el entorno social y respecto de los cuales se sugiere desarrollar actividades de aprendizaje o fomentar toma de conciencia y/o acciones de prevención. De cualquier manera deben ser comprendidos como espacios aptos para asociar contenidos de derechos humanos.

Resulta especialmente sugerente la inclusión de la cuestión de la memoria histórica en Argentina, Brasil, El Salvador, Perú y Uruguay, por razones obvias, que debería extenderse a todos los países de la región por su potencial para promover tanto el reconocimiento crítico de períodos y condiciones en los cuales los derechos humanos fueron sistemáticamente vulnerados, como para promover los valores de las democracias y enfrentar la necesidad de fortalecerlas mediante una activa participación de las nuevas generaciones.

En líneas generales, la distribución por edad de estos contenidos se corresponde con la sugerida por la propuesta pedagógica del IIDH, que contempla un crecimiento gradual de complejidad, abstracción y estudio de derechos específicos en el pasaje de los grados de la escuela primaria (10-12 años) a la secundaria (13-14 años). Sin embargo, los contenidos que identificamos como los más recurrentes en los países durante el período de edad estudiado están lejos de constituir, desde la perspectiva especializada del IIDH, un enfoque integral y sólido de los DDHH apropiado a las necesidades y capacidades de los niños y niñas de 10 a 14 años. Pero en todo caso, sí constituyen una plataforma mínima a partir de la cual se puede avanzar hacia desarrollos más vastos y profundo teniendo en cuenta que el resultado, por país y por edades (10-14 años), muestra que la inclusión es desigual entre países y entre derechos.

Lo importante es comprobar que la educación formal pública de la región no está al margen del tema ni lo elude. Más bien, como analistas quedamos con la impresión de que hoy, en los países, lo que falta no es tanto la voluntad política de incorporar la EDH al mapa curricular, sino más bien la especialización disciplinaria necesaria para orientar esa incorporación hacia resultados más completos y eficientes para alcanzar los fines éticos, críticos y políticos de la EDH. Sin dejar de valorar positivamente las incorporaciones curriculares de contenidos de DDHH que se han señalado, al mismo tiempo encontramos evidencias de aspectos negativos o deficitarios en la forma como esos contenidos se enfocan y formulan en el currículo, aspectos que se reiteran en muchos de los países estudiados.

Las insuficiencias más visibles son:

- Escaso uso explícito del concepto de *derecho/s humano/s*. Se abordan muchos temas propios de DDHH o muy vinculados con los DDHH pero sin llamarlos siempre por su nombre, es decir, sin usar cuando corresponde los términos precisos “derecho”, “derecho humano” o “sujetos de derechos”, por ejemplo¹⁹.
- Tendencia a la atomización, al listado de temas de derechos o asociados a derechos pero sin articularlos lógicamente entre sí.
- Ausencia del planteamiento explícito de la integralidad de los derechos y, por ende, de su abordaje integral.
- Poca conexión de los conocimientos e información sobre DDHH con el desarrollo de destrezas o capacidades asociadas. En cambio, sí tiende a marcarse la conexión de los conocimientos de DDHH *con* los valores y actitudes asociadas.

Los medios didácticos

Los textos educativos

El análisis de los contenidos de los textos educativos para el período de edad 10-14 años del año 2000 –que correspondieron principalmente a las asignaturas de Educación cívica y Estudios sociales, con alguna otra adicional en ciertos países– muestra que los temas abordados entonces con más frecuencia en todos los países desde una perspectiva de DDHH eran: períodos o aspectos de la historia americana, en particular la conquista, la independencia y las poblaciones indígenas; la democracia; el Estado Nacional y su estructura de poderes; la Constitución Nacional, y medio ambiente y recursos naturales.

¹⁹ Veamos un ejemplo. En los currículos analizados para la edad de 10 años, uno de los temas más recurrentes es el del derecho al medio ambiente, que aparece incluido en distintas asignaturas. Al extraer los contenidos explícitos sobre este tema de un total de 18 asignaturas correspondientes a 14 países, identificamos unos 30 enunciados curriculares. Sin embargo, sólo uno de ellos usa la expresión “reconocimiento del derecho a disfrutar de un ambiente sano” (Venezuela, Asignatura Ciencias de la naturaleza y tecnología). Aquí hay que insistir en que doctrinariamente no es lo mismo hablar de “medio ambiente” que del “derecho a un medio ambiente sano”; de “salud” que del “derecho a la salud o a la asistencia de salud”; de “educación sexual” que de “derechos sexuales y reproductivos”; de “género” que de “equidad de género”, de “indígenas” que de “derechos de los pueblos indígenas” o “derecho a la identidad cultural”.

En un segundo lugar de frecuencia y solamente en un promedio de cinco países por tema, se encontraban: derechos humanos y la Declaración Universal de los Derechos Humanos; diversidad étnica en la actualidad, igualdad y no discriminación; patrimonio cultural; equidad de género, y derechos de la infancia. En síntesis, en los libros de texto de hace cinco años ya se identifican algunos contenidos de DDHH o vistos desde los DDHH, si bien son escasos y tienen un carácter fundamentalmente histórico o conceptual general.

El mismo análisis practicado sobre los textos equivalentes del año 2005 muestra un crecimiento significativo de las temáticas que se abordan sobre DDHH o desde una perspectiva de DDHH. Las mayores frecuencias de aparición corresponden a los siguientes temas: desigualdades sociales en la actualidad; derecho a la información y el rol de los medios de comunicación; la inmigración y sus aportes; problemas sociales contemporáneos, como el desempleo, la violencia y la violencia doméstica, y la desnutrición; libertades electorales, voto universal; participación estudiantil; ayuda a la comunidad; los derechos humanos: identificación y clasificación; el MERCOSUR y los acuerdos de cooperación (en países que forman parte de MERCOSUR), y la Carta Democrática Interamericana (en países andinos). Este listado indica que el crecimiento durante el lustro 2000-2005 de las temáticas que se presentan en los libros de texto con alguna visión de DDHH, no fue sólo cuantitativo, es decir, no se trata sólo de que ahora podemos contabilizar más temas y en un número mayor de países.

Observamos, además, que los temas de estudio ya no quedan confinados a la historia continental o a los macro-conceptos de derechos humanos y democracia; ahora se vinculan un poco más con la realidad contemporánea de los países –nacional y regional– y con el cotidiano de las personas, y empiezan a incluir grandes problemas socioeconómicos que las afectan (la cooperación subregional, la inmigración, la violencia, el desempleo, etc.). Percibimos, pues, un mayor acercamiento de la perspectiva de DDHH a la gente, a las situaciones y preocupaciones que vive a diario, aunque todavía no se trata de un tendencia generalizada a todos los países, ni homogénea.

Las actividades extra aula

A diferencia del currículo que determina el trabajo áulico en las escuelas –explícito, minucioso en el desarrollo temático, fundamentado y, por lo menos en sus grandes líneas, común a todo el país–, las actividades educativas fuera del aula no siempre están explicitadas y desarrolladas pedagógicamente en un documento oficial, ni menos aún son comunes a nivel nacional, lo cual dificulta su identificación y análisis.

Los datos obtenidos, que por lo dicho son aproximativos, indican que en todos los países se desarrollan actividades escolares extra aula, pero no es posible establecer con exactitud en qué cantidad y con qué características porque por lo general son competencia de los establecimientos escolares –las autoridades y los maestros de cada escuela. Aquellos países que trabajan con el sistema de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), las incluyen allí, tal como ocurre en Colombia. Las consultas realizadas con educadores indican que suelen ser un recurso emergente o producto de un proyecto específico; vale decir, no altamente planificado de antemano.

Los lineamientos ministeriales, donde los hay, se concentran en los aspectos logísticos y legales de estas actividades, pero no incluyen consideraciones pedagógicas. Estamos frente a una variable de potencial interés para la EDH, pero que por el momento mantiene considerables vacíos de información.

La celebración de efemérides

Los datos recogidos comprueban que todos los sistemas educativos de los países estudiados contemplan y desarrollan celebración de efemérides, algunas a través de grandes actos oficiales simultáneos en todo el país, otras a través de actos pequeños o sencillas actividades alusivas en cada aula.

En realidad, las efemérides siempre han sido parte importante de la cultura escolar. Pero en la actualidad, a diferencia de algunas generaciones atrás, se han venido incorporando celebraciones más universales, ya no asociadas a fechas o figuras patrióticas nacionales (que, por supuesto, siempre se mantienen en cada país), sino a conmemoraciones globales, que trascienden fronteras y son válidas y merecedoras de aprecio por todas las personas del mundo: el día de la mujer, el día en contra de la discriminación racial, el día mundial de la salud, el día del aborigen, del trabajo, de la abolición de la esclavitud, del medio ambiente, de la etnia negra, del voto femenino, de los derechos del niño, de la no violencia contra la mujer, de las personas con discapacidad, de los derechos humanos, por solo citar algunos de los más celebrados en nuestra región. Estas celebraciones no conmemoran tanto a personas o sucesos, aunque su origen esté asociado a alguna persona o suceso particular, sino a principios y reivindicaciones de alcance universal.

Esas últimas celebraciones tienen un gran potencial para dirigir la atención de los alumnos hacia, y educar en, los principios de dignidad humana, la dialéctica de la igualdad y la diversidad que es consustancial a la condición persona, los valores de fraternidad y solidaridad, etc. En suma: los derechos humanos. Sin embargo, los datos sugieren que tales festividades no se aprovechan demasiado, o por lo menos no una gran cantidad de ellas, ni en muchos países.

Las efemérides parecen estar funcionando en las escuelas como un recordatorio para la población escolar –de un concepto o un problema–, lo cual es positivo, pero en pocos casos parecen usarse para trabajar pedagógicamente un tema (conocer su origen, comprender su sentido, profundizar su importancia). Se verifica que hay mayor utilización de este recurso en aquellos países donde existen lineamientos u orientaciones nacionales muy específicos de parte de los ministerios (por ej., en Costa Rica), pero hemos identificado muy pocos de tales lineamientos.

Sección V

Recomendaciones

El análisis de la gran cantidad de información recogida para este V Informe muestra señales alentadoras de una cierta presencia de espacios y contenidos de EDH en el currículo escolar y en los medios didácticos para niños y niñas de 10 a 14 años, en por lo menos 16 países de la región. Esta presencia, producto de las reformas curriculares de la segunda mitad de los 90, debe leerse positivamente en cuanto (i) refleja algún grado de consenso político –aunque relativo y dispar entre los países– respecto a educar en derechos al segmento de edad más numeroso en las aulas públicas y psicológicamente más fértil para recibir esta formación, y (ii) se consolidó en los últimos cinco años porque se mantuvo estable, o fue avanzando año a año al irse poniendo gradualmente en vigencia las reformas curriculares decididas en la década pasada. Sin embargo, la lectura de conjunto de los datos también tiene una cara negativa, porque pone en evidencia importantes insuficiencias e inconsistencias curriculares y didácticas que, de no resolverse, impedirán el logro de los objetivos éticos y políticos de las reformas en materia de EDH, con graves costos de pérdida de legitimidad social y recursos financieros.

Es visible que la región ha empezado a armar una plataforma normativa y curricular para educar a sus niños y niñas en DDHH; pero la construcción progresa en forma lenta, irregular y endeble: ni marcha al ritmo que le demandan los cambios históricos, ni crea las capacidades intelectuales, emocionales y pragmáticas que necesitan quienes claman por sus derechos. La construcción educativa en marcha es frágil; requiere de un andamiaje experto que la sostenga para que crezca firme y enhiesta, y la impulse a seguir hacia adelante, a proyectarse a lo que la psicología cognoscitiva reconoce, siguiendo a Lev Vigotsky, como su “zona de desarrollo próximo”.

A la luz de los resultados de esta investigación y desde su perspectiva especializada y su experiencia en la materia, el IIDH ofrece a las autoridades educativas de los países estudiados algunas recomendaciones para fortalecer los espacios y contenidos curriculares y los medios didácticos de la EDH en su educación sistemática.

- Instar a la Dirección Curricular, o instancia equivalente, de los ministerios o secretarías de educación pública de la región, a realizar un estudio-diagnóstico nacional pormenorizado de los contenidos curriculares de EDH o asociados que existen en todas las asignaturas de los últimos tres grados del ciclo de educación primaria y los dos primeros de educación secundaria (correspondientes a estudiantes de 10 a 14 años de edad), a fin de determinar cuáles son los puntos críticos que requerirían (i) incorporar contenidos relevantes de EDH que estuvieran ausentes, y/o (ii) reforzar los contenidos de EDH existentes que estuvieran incompletos, insuficientemente desarrollados o desarticulados desde una visión integral y multidimensional de los derechos humanos. Los resultados por país de este V Informe Interamericano, así como la matriz utilizada para la recolección de los datos, pueden servir como insumos para diseñar y alimentar la investigación nacional que aquí se recomienda.
- Realizar el estudio-diagnóstico arriba recomendado analizando como contenidos curriculares tanto la información y conocimientos incluidos en los programas de estudio, como los valores y actitudes en los cuales se aspira a formar, y las destrezas o capacidades que se busca desarrollar en los estudiantes. Un currículo de EDH que deje por fuera cualquiera de estos contenidos siempre resultará incompleto.
- Teniendo en cuenta los resultados de esa investigación-diagnóstico nacional, recomendar cómo y cuándo podrían suplirse los vacíos o insuficiencias curriculares detectadas. Es decir, proponer los procedimientos que habría que seguir para hacer incorporaciones o ajustes curriculares; los aportes de especialistas que se necesitarían; las instancias técnicas y políticas que deciden al respecto, y los tiempos estimados para llevar a buen término tales procedimientos.

- Instar a las autoridades educativas nacionales a incorporar o ampliar gradualmente los contenidos de EDH en las asignaturas de los últimos tres grados del ciclo primario y los dos primeros del ciclo secundario, tomando en consideración las sugerencias meso-curriculares de la Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad, elaborada por IIDH.
- Respecto al modo de inserción curricular, optar por la coexistencia de (i) la modalidad disciplinar o específica (los contenidos de DDHH como asignatura independiente o como parte sustancia de otra/s asignatura/s existentes) y (ii) la modalidad transversal (objetivos y contenidos de DDHH atravesando distintos espacios escolares, tanto áulicos como extra-aula, y distintas asignaturas del currículo).
- Al negociar la incorporación o ampliación de contenidos de EDH en las asignaturas existentes, defender el uso combinado de, entre otros, los siguientes criterios: (i) cuáles son los contenidos –cognoscitivos, afectivos y procedimentales– que es importante incluir para cada grado y grupo etáreo; (ii) cuáles son los campos disciplinarios donde los contenidos de derechos humanos seleccionados se insertan de manera más lógica y coherente, y (iii) cuál es una carga horaria adecuada para el grupo de edad.
- Activar las grandes potencialidades formativas para la EDH de las actividades extra-aula y de la celebración institucional de efemérides, haciendo un uso más amplio, conceptualmente riguroso y metodológicamente sistemático de estos medios didácticos. Se trata de vacíos por cubrir que, además, pueden hacerse sin mayor conflicto (porque no disputan espacio horario a otras asignaturas) y sin costos adicionales, pero que exigen construir estrategias pedagógicas desde una perspectiva de derechos humanos y acercarlas a las autoridades de los establecimientos escolares y los educadores de aula, que son quienes tienen una mayor cuota de decisión sobre el uso de estos recursos, de modo de orientarlos para llevarlas a la práctica.
- A los fines de lo arriba recomendado, producir materiales didácticos para autoridades de los establecimientos escolares y educadores de aula desde una perspectiva de EDH (manuales, guías, orientaciones pedagógicas, entre otros) e incluir el tema en las capacitaciones que se ofrezcan a los docentes en servicio.
- Diseñar y conducir una investigación aplicada sobre las actividades extracurriculares como posibilidades de aprendizaje de derechos humanos, con el objetivo de identificar qué experiencias especialmente originales y valiosas existen en los países de la región, en qué medida se utilizan para formar en DDHH y con qué resultados e impacto (por ejemplo, el gobierno escolar, los parlamentos estudiantiles, la simulación del modelo de deliberación de Naciones Unidas, los reglamentos de convivencia para cada institución escolar, los proyectos comunitarios, entre otras).
- A los fines de la investigación arriba recomendada, construir y aplicar Indicadores de Progreso que permitan identificar avances históricos (o no) en su conceptualización pedagógica y su uso escolar.

El IIDH reitera su compromiso de continuar colaborando, como hasta la fecha, con todas las entidades públicas, civiles y académicas de los países de la región, así como con otros organismos internacionales y regionales, para impulsar el avance de los procesos de incorporación de la temática de derechos humanos en el currículo escolar de las Américas.

Anexo – Matriz de contenidos sugeridos según etapas evolutivas y nivel escolar

ETAPA EVOLUTIVA Y NIVEL ESCOLAR: Preadolescencia: 10-11-12 años - Tres últimos grados de escuela primaria			
<p>Objetivos</p> <p><i>Se busca que, al concluir esta etapa escolar, los y las estudiantes estén en capacidad de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocerse como persona digna, valiosa y “sujeto de derechos”, en condiciones de igualdad con todas las demás personas. • Diferenciar deseos de necesidades y derechos. • Comprender el concepto de derechos humanos en su doble dimensión ética y normativa, e identificar en líneas generales los derechos consagrados en la Declaración Universal. • Comprender que el ejercicio de los derechos entraña responsabilidades. • Plantearse el sentido de responsabilidad social. 			
Conocimientos	Valores y actitudes	Destrezas o capacidades	Situaciones y problemas de la realidad cercana
<p>Conceptos clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dignidad humana • Derechos humanos • Derechos de niños y adolescentes • Sociedad y cultura • Identidad cultural • Igualdad y no discriminación • Democracia • Gobierno • Ley • Medio ambiente <p>Desarrollos conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persona y derechos de la persona. La persona y la dignidad humana. La dignidad humana como fundamento de los DDHH. Concepto de DDHH. Los DDHH como principios éticos, como normas jurídicas y como ideal de convivencia justa. • DDHH y derechos de la infancia. Implicaciones del concepto de DDHH en sentido legal: (a) un sujeto, titular del derecho; (b) un objeto específico, expresado en normas internacionales o 	<p>Valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vida e integridad personal • Identidad y autoestima • Dignidad humana • Libertad • Responsabilidad • Igualdad / No discriminación • Convivencia y cooperación • Justicia <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciar la vida humana en todas sus dimensiones: física, psíquica y social. 	<p>Para el pensamiento crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir entre hechos, inferencias y opiniones valorativas. • Detectar sesgos, prejuicios y estereotipos en sus opiniones y las de los demás. • Reconocer la existencia de diferentes puntos de vista. • “Alfabetizarse” en los códigos de los medios masivos • Para la comunicación y la argumentación eficaz 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación y prejuicio, hoy y aquí. ¿A quiénes discriminamos? • Pobreza, hambre, injusticias, en el país y el mundo. ¿Cómo las combatimos? • La mirada estrecha: el etnocentrismo. • La conducta egoísta: egocentrismo y pasividad • Desplazamientos y migraciones. ¿Quiénes migran hacia mi país hoy?

nacionales, y (c) una garantía legal de protección. Los derechos de la infancia. Derechos acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y panorámica de los DDHH acordados en la Declaración Universal (1948)

- Sociedad y cultura. La convivencia humana. Sociedad y cultura. Las culturas y la identidad cultural. Factores que intervienen en la formación de una cultura (etnia, lengua, tradiciones, nacionalidad, grupos de pertenencia, medios de comunicación, generaciones). La diversidad cultural como riqueza para la especie y la sociedad. Introducción a la diversidad cultural del mundo, el continente americano y el país.
- Igualdad y diferencia. La discriminación. Concepto de igualdad. Igualdad y diferencia. Desigualdades legítimas e ilegítimas. Discriminación. Origen y efectos de la discriminación. Tipos de discriminación: por sexo, edad, raza, etnia o nacionalidad, religión o ideología, situación económica, cultura, discapacidad, orientación sexual. Prejuicios y estereotipos.
- Medio ambiente. Cuidado y responsabilidad ambiental.
- El planeta como habitat de la especie humana. Relación entre las personas y su medio. Recursos naturales renovables y no renovables. Explotación irracional de los recursos naturales y depredación del medio: efectos globales y consecuencias para la vida humana. Racionalidad en el uso de recursos naturales.

Historia:

- Introducción a la historia de los DDHH como producto de una conquista. Reconocimiento de derechos individuales como limitación al poder de la autoridad absoluta. Antecedentes en la antigüedad y la Edad Media. Construcción moderna del concepto de DDHH. Fundamentos filosóficos, políticos y jurídicos.
- La Declaración Universal de los DDHH (1948). Antecedentes, influencias, importancia. Países firmantes. Los DDHH consagrados por la Declaración Universal. La Declaración Americana de DDHH (1948).
- Hitos y figuras en las luchas por los DDHH.
- Momentos clave en la historia contemporánea de los DDHH, en la humanidad y el continente. Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH, en el mundo, el continente y el país. (Por ejemplo, en las Américas: Fray Bartolomé de las Casas, Tupac Amaru, Eleanor Roosevelt, Monseñor Arnulfo Romero, Rigoberta

- Respetar la integridad corporal y psíquica de las personas y rechazar cualquier agresión a ella – sea a sí mismo o a otro/s.
- Sentirse persona digna, única e importante.
- Reconocer a las demás personas como individuos diferentes a uno, pero a la vez iguales en valor, dignidad y derechos.
- Apreciar que las diferencias entre personas hacen más interesante y rica la vida escolar y social.
- Respetar, en forma creciente, las diferencias legítimas entre personas y la diversidad.
- Rechazar las desigualdades injustas entre personas y la discriminación.
- Sentir empatía hacia los demás, sobre todo sus sentimientos y

- Escuchar con atención a distintos interlocutores/as, buscando comprender y retener sus mensajes.
- Leer con buen grado de comprensión distintos tipos de textos informativos, argumentativos y expresivos apropiados a la edad.
- Exponer en modo oral y escrito distintos tipos de información (hechos, abstracciones, opiniones, sentimientos, etc.) en forma ordenada y clara, buscando ser comprendido por los destinatarios/as
- Dialogar
- Buscar y seleccionar evidencias para apoyar las argumentaciones.
- Empezar a organizar los argumentos para presentar un caso bien razonado en cualquier discusión, en la escuela o fuera de ella.
- Empezar a usar los recursos de la argumentación racional en las

¿Quiénes migran desde mi país hoy? El punto de vista de los migrantes frente al de la comunidad receptora.

- Adicciones: alcoholismo y drogadicción.
- Violencia, en diferentes formas y espacios de manifestación: en el hogar, en la escuela y en la comunidad. Exclusión y organización juvenil en pandillas y maras.

Menchú, entre otras figuras).

- Historia nacional y americana con perspectiva de DDHH, diversidad cultural y género. Enseñanza de la historia nacional y continental (según los períodos históricos que fije para cada grado el currículum oficial) con una perspectiva de DDHH, que incorpore además (a) la historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, con énfasis en las etnias que componen la población nacional y (b) la perspectiva de género.

Normas e instituciones:

- La democracia. La democracia como régimen político. Características. Las instituciones democráticas nacionales. Los poderes del Estado. Organización y funcionamiento. La democracia como forma y cultura de vida. Principios de convivencia democrática en la vida cotidiana. La ley. Igualdad ante la ley y debido proceso.
- Introducción a los sistemas de protección de DDHH. Protección de los DDHH en el ámbito nacional. Los DDHH en la Constitución Política. Instituciones que defienden derechos en el ordenamiento legal nacional: justicia ordinaria, justicia constitucional, justicia electoral, Defensoría de los Habitantes, etc. según corresponda en cada país.
- Organizaciones internacionales de cooperación y promoción de derechos: Naciones Unidas; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF
- La participación democrática en la institución educativa. Organizaciones de participación estudiantil. Participación de la familia en la institución escolar.

sufrimientos – local y globalmente.

- Aspirar a ser justo en las relaciones con los demás.
- Ser responsable por las decisiones que tomamos libremente y asumir sus consecuencias.
- Estar dispuesto a cooperar con otros y a realizar trabajo voluntario, en la escuela o la comunidad.
- Interesarse de manera creciente por los eventos y problemas públicos: locales, nacionales y mundiales.
- Sentir interés y responsabilidad por el ambiente y el uso de los recursos naturales.

discusiones sobre cuestiones de derechos humanos y democracia.

Para la participación y el trabajo cooperativo

- Elegir razonadamente y reconocer las consecuencias de nuestras elecciones.
- Trabajar en grupo, aportando constructivamente al logro del objetivo común.
- En el trabajo en grupo, facilitar el diálogo constructivo y, frente a diferencias de criterio, la negociación y búsqueda de acuerdos
- Cuidar a las personas, las relaciones y las cosas –animadas e inanimadas.
- Reconocer situaciones de discriminación e injusticia, en la escuela y fuera de ella.

ETAPA EVOLUTIVA Y NIVEL ESCOLAR: Adolescencia: 13-14 años - Primeros grados de escuela secundaria

Objetivos

Se busca que, al concluir esta etapa escolar, los y las estudiantes estén en capacidad de:

- Identificar y comprender todos los tipos de derechos humanos (civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y colectivos) en su especificidad y a la vez, integralidad.
- Entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático.
- Conocer en términos generales la existencia de mecanismos e instituciones de protección de derechos humanos en el orden nacional y supranacional.
- Comprender el imperativo moral y social de respetar los derechos humanos de las demás personas.
- Autoevaluar sus actitudes y conductas diarias con los parámetros de los derechos humanos y los principios democráticos, a fin de actuar coherentemente con ellos.

Conocimientos	Valores y actitudes	Destrezas o capacidades	Situaciones y problemas de la realidad cercana
<p>Conceptos clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universalidad e indivisibilidad de los DDHH • Derechos civiles y políticos; económicos, sociales y culturales, y colectivos • Democracia y Estado de Derecho • Desarrollo sostenible • Protección nacional y supranacional de los DDHH • Ciudadanía nacional y global <p>Desarrollos conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la doctrina de los DDHH. Características de los DDHH: universales e indivisibles. Vocabulario de DDHH (declaración, convención, pacto, protocolo, resolución, recomendación, ley, garantía, etc.) <p>Derechos específicos:</p> <p><i>Derechos civiles y políticos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Derecho a la vida ○ Prohibición de la tortura ○ Prohibición de la esclavitud y los trabajos forzados ○ Libertad y seguridad de la persona ○ Derecho a la privacidad 	<p>Valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad, • Empatía local y global • Participación • Pluralismo • Equidad • Desarrollo humano • Paz • Seguridad <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser sensible a las necesidades y derechos de los demás • Preocuparse por la injusticia e inequidad en las relaciones entre las personas y en la sociedad en su conjunto. • Estar dispuesto a 	<p>Para el pensamiento crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones con base en información. • Comprender la lógica que subyace a otros puntos de vista • Identificar a los distintos actores sociales, sus perspectivas e intereses, en situaciones conflictivas – históricas y actuales; locales y globales • Interpretar situaciones de injusticia, discriminación o exclusión en relación con los principios y 	<ul style="list-style-type: none"> • Infracción a la ley penal: delincuencia individual y crimen organizado. ¿También violan DDHH? • Violencia estructural y violencia manifiesta. ¿Cuáles son las características de cada una? ¿Cuál es su impacto en la vida personal y social? • Indiferencia ante el bien colectivo y la “cosa pública”. Ignorancia; apatía; cinismo. La corrupción. ¿Cómo afectan la realización de los DDHH? • Genocidio y crímenes contra la humanidad

- Derecho a casarse y formar una familia
- Derecho a una nacionalidad
- Derecho a la propiedad
- Derecho a una personalidad jurídica
- Igualdad ante la ley
- Libertad de pensamiento, conciencia y religión
- Libertad de opinión y de expresión
- Libertad de reunión y asociación
- Libertad de movimiento
- Libertad de participación en los asuntos públicos: derecho a elegir y ser elegido

Derechos económicos, sociales y culturales

- Derecho a un nivel de vida adecuado: alimentación, vivienda, asistencia médica y servicios sociales.
- Derecho a la seguridad social
- Derecho al trabajo
- Derecho a condiciones de trabajo justas
- Derecho a formar y asociarse en sindicatos
- Derecho a la educación
- Derecho a la información
- Derecho a participar en la vida cultural, y a gozar los beneficios del progreso científico.
- Derecho a la participación social de los niños y adolescentes.

Derechos colectivos

- Derecho al desarrollo
- Derecho a un medio ambiente sano
- Derecho a acceder a patrimonios naturales y culturales, incluyendo el patrimonio común de la humanidad.
- Poder y legalidad. El poder. Ámbitos y tipos de poder (político, económico, social, cultural, familiar, institucional). Distribución del poder en la sociedad. Conflictos. Formas de regulación y limitación del poder. Abuso del poder. Legalidad y legitimidad en el ejercicio del poder.
- Estado y Estado de Derecho. Concepciones sobre el Estado y contextos históricos en los que se

actuar para corregir situaciones de injusticia, inequidad o irrespeto a los derechos propios y de otros

- Respetar el derecho de todos a tener sus puntos de vista.
- Estar abierto a otros puntos de vista y a tratar de comprenderlos en lugar de rechazarlos de antemano.
- Apreciar, en forma creciente, el pensar y decidir con autonomía intelectual y moral.
- Apreciar la convivencia pacífica y constructiva con los demás —local y globalmente.
- Estar dispuesto a resolver racionalmente los conflictos que se susciten en su entorno cercano, escolar y comunitario.
- Creer que la participación — individual y colectiva— puede producir cambios en la sociedad
- Exigir justicia y equidad en todas las relaciones—para sí

normas por los cuales deben ser denunciadas y corregidas.

- Analizar críticamente los mensajes de los medios masivos —en especial sobre temas que involucren derechos humanos y democracia.

Para la comunicación y la argumentación eficaz:

- Construir mensajes orales y escritos de complejidad creciente, para distintos destinatarios.
- Leer con buen grado de comprensión distintos tipos de texto de complejidad creciente.
- Preparar mensajes usando distintos medios (oral, escrito, gráfico, sonoro, fotográfico, etc) con propósitos de divulgación, promoción y defensa de DDHH y principios democráticos (Por ej., para los medios masivos, para petitionar a las autoridades, para difundir en la escuela

(práctica sistemática de tortura, desapariciones, limpieza étnica) ¿Cómo evitamos que se repitan?

- Colonialismo / imperialismo
- Pobreza e inequidad en América Latina, el continente más desigual del mundo.
- Globalización económica y cultural. ¿Qué implicaciones tiene para la vigencia de los DDHH
- —oportunidades y amenazas?
- Degradación ambiental. ¿Qué hogar le dejamos a las futuras generaciones?

formularon. Funciones del Estado. Estado de Derecho. Formas de representación. Sufragio. Formas de participación y organización ciudadana en las democracias (partidos políticos, sindicatos, cooperativas, organizaciones sociales, etc.)

- Democracia y desarrollo. Ciudadanía nacional y global. Condiciones dignas de vida. Desigualdades al interior de una sociedad y entre sociedades. Factores que producen desigualdad económica y exclusión social – local y globalmente. Relación entre DDHH, democracia y desarrollo. El desarrollo como práctica de las libertades y capacidades ciudadanas (Amartya Sen). El desarrollo económico y social –local y globalmente. Interdependencia y globalización. Desarrollo sostenible.
- Historia:
 - Profundización en la historia de los DDHH. Historia y contextualización de los desarrollos sucesivos de los DDHH en los siglos XX y XXI (Por ej: la “Guerra Fría” y los dos Pactos de 1966 –de derechos civiles y políticos y de derechos económicos sociales y culturales; las sufragistas, el movimiento feminista y los derechos de la mujer; movimientos indigenistas y los derechos de los pueblos indígenas; etc.).
 - Racismo, sexismo, xenofobia y otras formas de discriminación –en la historia y la actualidad. Raíces y manifestaciones históricas del racismo, el sexismo, la xenofobia y otras formas de discriminación. Consecuencias individuales y sociales. El etnocentrismo. Violaciones masivas de DDHH producto de la discriminación (segregación, holocausto, apartheid, limpieza étnica). Manifestaciones actuales de la discriminación en el país y la comunidad local. Recursos jurídicos, sociales y educativos para combatir la discriminación.
 - Historia nacional, americana y universal con perspectiva de DDHH, diversidad cultural y género. Continuación de la enseñanza de la historia

mismo y los demás.

- Estar dispuesto a participar, en forma creciente, en asuntos colectivos y de interés público – local y globalmente (informarse, opinar, buscar otras opiniones, intervenir en actividades comunitarias y cívicas, etc.)
- Asumir en forma creciente una posición sobre problemas públicos – locales, nacionales y globales.
- Preocuparse por los efectos que tengan nuestros estilos de vida en las personas y en el medio ambiente.
- Cuidar y promover el cuidado de los recursos naturales por respeto a las necesidades y derechos de quienes vivimos hoy y de las generaciones futuras.

o la comunidad, etc.)

- Reunir información e investigar problemas y situaciones de la realidad cercana
- Participar en debates, prestando atención a las opiniones de los demás y expresando respetuosa y claramente las propias.
- Aprender a desarrollar una posición o a cambiarla por medio de una argumentación razonada.
- Presentar convincentemente las evidencias para respaldar los argumentos y las propuestas.
- Utilizar gradualmente vocabulario específico de derechos humanos y democracia en la comunicación oral y escrita.

Para la participación y el trabajo cooperativo

- Organizarse con otros en grupo, cada vez con mayor autonomía, para lograr objetivos

nacional, continental y universal (siguiendo los períodos históricos que fije para cada grado el currículum oficial) con una perspectiva de DDHH, que incorpore además

- (a) la historia y cultura de las poblaciones indígenas, afrodescendientes, y otros pueblos, etnias o culturas del mundo tradicionalmente marginados de la historiografía oficial eurocentrista y (b) la perspectiva de género.
- Los DDHH en la historia reciente de América Latina y el país
 - Casos de violaciones masivas de DDHH en el continente y el país. Dictaduras y represión política. Procesos de memoria, justicia y reparación: “Nunca Más”. Inicio de la problematización sobre el estado actual de los DDHH en el continente y el país. Obstáculos a su realización efectiva (pobreza, exclusión, corrupción, violencia intrafamiliar y social, inseguridad, crimen organizado, etc.)

Normas e instituciones:

- El régimen democrático y las instituciones nacionales. Evolución del concepto de democracia. Estado y sociedad civil. El “buen gobierno”: transparencia, responsabilidad y rendición de cuentas. Gobierno nacional y gobiernos locales. Organización y funcionamiento del gobierno local.
- La ciudadanía democrática, nacional y global. Concepto de ciudadanía. Composición de la ciudadanía nacional: la diversidad real de la población nacional. El “buen ciudadano”: derechos y responsabilidades. La participación política de ciudadanos y no ciudadanos. Mecanismos y procedimientos de participación, en el ámbito nacional y supranacional. Partidos Políticos y entidades de la sociedad civil. Organizaciones no gubernamentales. Principales ONG nacionales e internacionales que defienden y promueven DDHH. Medios de comunicación.

comunes y compartir tareas.

- Empezar a enfrentar los puntos de vista que justifican y perpetúan la inequidad, el autoritarismo y otras violaciones de los derechos humanos y los principios democráticos.
- Mediar y ayudar a resolver creativamente situaciones de conflicto (negociación), respetando a la vez la diversidad de intereses y de condiciones y la dignidad de las personas.
- Involucrarse y aportar constructivamente al trabajo de alguna entidad de acción colectiva de su colegio o comunidad (por ej.: gobierno estudiantil, agrupación política, organización de voluntariado social, de capacitación o de promoción de derechos)
- Reflexionar autocríticamente

- Los DDHH en el ordenamiento interno. Identificación de los instrumentos internacionales y regionales de DDHH ratificados por el país. Estatus legal.
- Derecho internacional de los DDHH. Profundización en la protección jurídica de los DDHH: estándares, instrumentos y sistemas supranacionales. Proceso de creación y ratificación de las normas internacionales de DDHH. Responsabilidad de los estados firmantes. Pactos y Convenciones: generales (Pacto de Derechos Civiles y Políticos, y Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) y para poblaciones específicas (infancia, mujer, refugiados). La CEDAW .
- Sistema internacional y sistemas regionales de protección de los DDHH.. El Sistema de Naciones Unidas. Instancias de los Altos Comisionados (ACNUDH, ACNUR), Comisiones especializadas y relatores especiales. El Sistema de la OEA: la Comisión y la Corte Interamericana. Organización y funciones. Referencia a los sistemas regionales europeo y africano.

sobre sus prejuicios, relaciones y prácticas de convivencia con los demás –en la familia, el colegio y la comunidad