

IX

Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos

Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos

Inter-American Report on Human Rights Education

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

**Desenvolvimento da metodologia da educação
em direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos**

**Development of the human rights education methodology
in school textbooks: 10 to 14 years of age**

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS

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

Un estudio en 19 países

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

San José - Diciembre 2010

341.481
I59p

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

v.

ISSN: 1659-469X

Educación en Derechos Humanos 2. Recursos Continuo

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

Equipo productor de la publicación:

Ana María Rodino, consultora académica y coordinadora de la investigación

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

Jorge Padilla y Daniel Quesada, asistentes, Servicios Especiales IIDH

Ricardo Castro y Natasha Monestel, consultores asistentes de investigación

Marisol Molestina, consultora editorial

Marialyna Villafranca, Producción Editorial, Servicios Especiales IIDH, portada y artes finales

Impresión: Ediciones Sanabria

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

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

La sistematización de datos estuvo a cargo de Ricardo Castro y Natasha Monestel. El análisis de resultados y la redacción del informe a cargo de Ana María Rodino. Corrección de estilo y diagramación a cargo de Marisol Molestina.

**Publicación coordinada por Producción Editorial de Servicios Especiales -IIDH-
Instituto Interamericano de Derechos Humanos**

Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica
Tel: (506) 2234-0404 Fax: (506) 2234-0955
e-mail: s.especiales2@iidh.ed.cr
<http://www.iidh.ed.cr>

Índice

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

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

Índice de tablas

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

Índice de gráficos

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

Presentación

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

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

Con la elaboración de este IX Informe, hemos continuado y fortalecido las redes de cooperación y diálogo con diferentes actores que trabajan en el campo de la educación en derechos humanos, muy especialmente los ministerios o secretarías de educación de los 19 Estados firmantes del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El intercambio académico que suponen estas redes ha enriquecido enormemente el trabajo investigativo en esta materia. Desde el punto de vista político, esto implica un mayor compromiso de los actores estatales de colocar en la agenda política el derecho a la EDH y de los actores civiles que coadyuven a hacer realidad ese derecho en la práctica. Desde la perspectiva metodológica, significa ampliar el acceso a fuentes de información primaria y mejorar la calidad de los datos recolectados.

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

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

La experiencia acumulada a lo largo de este período ha logrado ganarse el reconocimiento regional como instrumento de especial valor para el diagnóstico y la observación del progreso del derecho

de la educación en derechos humanos en las Américas, a tal punto que cada año, tanto instancias nacionales gubernamentales como civiles, y organizaciones internacionales que trabajan en el campo de la EDH, esperan con mucha expectativa la caracterización específica que realiza cada informe y sus conclusiones sobre tendencias de progreso o retroceso. Contribuye, además, al esfuerzo regional por la promoción de los derechos humanos que lleva adelante la Organización de los Estados Americanos.

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

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

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

Roberto Cuéllar M.

Director Ejecutivo

10 de diciembre de 2010

Sección I

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

Antecedentes institucionales

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

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

Acorde con estas convicciones, durante la década de los noventa el Instituto desplegó un importante esfuerzo para producir y distribuir herramientas pedagógicas que apoyaran las labores educativas en la escuela. Fue una respuesta a los requerimientos de asistencia técnica de las autoridades del ramo en varios países de la región, que entonces iniciaban procesos de reforma de la educación. La batería de materiales educativos preparada entonces¹ fue reproducida extensamente por instituciones nacionales y utilizada por maestros pioneros en la incorporación de la enseñanza de derechos humanos en las escuelas. A la vez, la asistencia prestada a algunos ministerios de educación puso en evidencia la urgencia de promover la inclusión sistemática y permanente de la educación en derechos humanos en el sistema educativo, así como la complejidad de este propósito, dependiente de un sinnúmero de factores políticos, normativos, institucionales y pedagógicos.

Al arrancar el siglo XXI, el IIDH, a través de un intenso proceso de reflexión y redefinición estratégica que asumió la gestión iniciada en 2000, emprendió una puesta al día de sus estrategias de trabajo de cara a las cambiantes y cambiadas características del escenario regional de los derechos humanos y la democracia². La finalidad fue potenciar sus propias capacidades adquiridas en veinte años de trabajo y responder mejor a los retos más sentidos por sus contrapartes en los países y a las nuevas preocupaciones de las agencias donantes que colaboran con sus operaciones.

La inclusión de la educación en derechos humanos (EDH) como un componente fundamental de los procesos educativos formales, la promoción del acceso a la justicia y el desarrollo del derecho a la participación política fueron entonces identificados como los tres conjuntos de derechos prioritarios para ordenar el quehacer institucional, que se correspondían a la vez con los problemas más agudos

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

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

de la región. A partir del 2005 se añadió a los anteriores como eje de trabajo institucional un cuarto conjunto: el de los derechos económicos, sociales y culturales, justamente a partir de la entrada en vigencia del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, conocido como “Protocolo de San Salvador”.

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

Entre 2000 y 2001 se diseñó una metodología para medir los avances (o no) que se estuvieran dando en la protección de estos derechos y en las condiciones de su ejercicio, basada en la construcción de tres sistemas (sobre acceso a la justicia, participación política y EDH) que combinan hipótesis de trabajo, dominios de monitoreo, variables de tiempo y de contenido de cada derecho, e indicadores de progreso. El sistema fue discutido con grupos de actores sociales de países de la región en consultas convocadas al efecto, así como en cursos y talleres especializados que forman parte del calendario regular de actividades institucionales. Una aplicación de prueba de los sistemas fue realizada en Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela, y una validación final en Bolivia. Estos primeros ejercicios de medición fueron editados bajo el título de *Mapas de progreso en derechos humanos*³.

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

El proyecto se cumplió a cabalidad. De 2002 en adelante, todos los años se realizaron investigaciones para los 19 países suscriptores del Protocolo de San Salvador; se entregaron y comentaron los informes en el Consejo Permanente de la OEA y en sesiones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH); se efectuaron presentaciones simultáneas en varios países el día 10 de diciembre; se distribuyeron ampliamente versiones en español e inglés, y se utilizaron como material formativo en eventos académicos.

Naturaleza y alcances del Informe interamericano de la EDH

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

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

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

El Informe busca generar herramientas para evaluar de manera continua la inclusión de la EDH en la vida política y social de los países de la región, como una promesa y una obligación de carácter internacional. Al elaborarlo, el IIDH no pretende, porque no le compete, juzgar las responsabilidades de los Estados. Cumple su rol de auxiliar de los organismos de protección –la Corte y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos– desde la posición de un organismo académico e independiente, que puede interactuar con todos los actores del escenario de los derechos humanos al margen de cuestiones contenciosas, promover diálogos entre ellos y proponer instrumentos técnicos y soluciones institucionales que no comprometen el curso de los procedimientos de peticiones o de casos judiciales.

No es un informe sobre el derecho a la educación. No se centra en objetivos estudiados por otros informes que analizan el nivel de realización del derecho a recibir servicios educativos sin discriminaciones, sino en una de las cualidades que deben tener los servicios educativos: incorporar contenidos en derechos humanos. Esta cualidad se entiende como parte del derecho a la educación y como un derecho en sí mismo. Se asume que el acceso a la educación es condición previa para gozar del derecho a la EDH y que éste constituye a la vez una garantía del derecho a una educación de calidad, en otras palabras, de una educación *aceptable*, usando el criterio de “las cuatro A” (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) desarrollado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) de Naciones Unidas en su Comentario General No. 13 (1999).

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

El IIDH asume esta tarea a partir del mandato estatutario que le faculta para hacer estudios sobre derechos humanos en cumplimiento de su misión como institución dedicada a la enseñanza, la investigación y la promoción de los derechos humanos. Sin menoscabo del sistema universal de protección, pone especial atención en los estándares derivados de los instrumentos del sistema interamericano, con un enfoque interdisciplinario, teniendo en cuenta la problemática específica de las Américas. Aspira a que sus informes aporten insumos a los órganos interamericanos de vigilancia, promoción y protección de los derechos humanos; a las instituciones del *ombudsman* (comisiones, procuradurías y defensorías de derechos humanos) que cumplen esas funciones en cada país; a las instituciones públicas responsables de crear las condiciones que hagan posible el ejercicio del derecho a una educación en derechos, y a las entidades de la sociedad civil que actúan en este campo.

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

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y, en las Américas, del Protocolo de San Salvador, las normas internacionales vienen consagrando claramente el derecho a la educación en derechos humanos como parte del derecho a la educación. Tal como señala el Artículo 13 del Protocolo en sus incisos 1 y 2:

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

Aún cuando el Protocolo de San Salvador tiene efectos jurídicos a partir de su ratificación por los Estados respectivos, los 19 países que lo han suscrito y/o ratificado tienen ante sí el compromiso proactivo de diseñar la plataforma jurídica y logística para promover y proteger los DESC en todas sus dimensiones. Esto incluye el compromiso de ratificarlo (si no lo han hecho) y el deber de cumplir progresivamente las obligaciones de incorporación de las normas internacionales de derechos humanos al derecho interno, el diseño de políticas públicas y la implementación efectiva de actividades que den cumplimiento a estos propósitos. Los Estados que ratificaron el Protocolo tienen además la obligación prevista en el artículo 19.2 del mismo, de presentar informes periódicos a la Secretaría General de la OEA para que sean transmitidos al Consejo Interamericano Económico y Social y al Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a fin de ser examinados. Una copia de dichos informes debe ser enviada a la CIDH.

Una vez que el Protocolo de San Salvador entró en vigencia al recibirse la 12ª ratificación, entre 2004 y 2007 la Asamblea General de la OEA resolvió diseñar y poner en marcha un procedimiento de presentación de informes por los Estados parte que emule el sistema de indicadores de progreso adoptado por el IIDH para el análisis de la EDH. Para ello encargó al Consejo Permanente de la organización y por su intermedio a la CIDH, elaborar una propuesta con el apoyo del Instituto⁴.

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

Las bases conceptuales y metodológicas: investigar progresos

Enfoques en la investigación sobre derechos humanos

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

1. Un enfoque tradicional, en el sentido de más antiguo y más extendido, es el que privilegia la identificación de *casos de violación de derechos humanos*, los documenta, discute los aspectos legales y procesales, busca establecer responsabilidades y en última instancia contribuye a denunciarlos y perseguirlos.

⁴ Ver *Lineamientos para la elaboración de indicadores de progreso en materia de derechos económicos sociales y culturales*, en la página de la CIDH: <<http://www.iachr.org/pdf/%20files/Lineamientos%20final.pdf>> y la Resolución de la Asamblea General de la OEA AG/RES. 2506 (XXXIX-O/09).

2. Un segundo enfoque sobre *situación de los derechos humanos* pone atención en el estado de realización de los derechos en un momento determinado y muestra el comportamiento del Estado respecto de sus obligaciones de respetar determinadas condiciones y garantías, o de promover medidas que posibiliten el acceso a los derechos humanos sin discriminación.
3. Un tercer enfoque de investigación, que se puede denominar de *progresos en materia de derechos humanos*, se propone mostrar la variación en el tiempo del grado de cumplimiento de los compromisos de los Estados en materia de derechos humanos a partir del criterio de su logro progresivo, es decir, a fin de establecer si se han producido (o no) avances en su disfrute por parte de la población.

La metodología del enfoque de violación es fundamentalmente casuística y resulta muy apropiada para trabajar en el terreno de los derechos civiles y políticos. Este tipo de investigación ha sido y es crucial para denunciar casos específicos de vulneración de derechos, lo cual permite poner en marcha procesos jurídicos y socio-políticos dirigidos a esclarecer la verdad sobre las violaciones, castigar a los violadores, y ofrecer justicia y reparación a las víctimas, así como alertar sobre futuras violaciones. En América Latina, este enfoque se vio favorecido en las últimas décadas por la ampliación del acceso a la información pública ligada a la recuperación de la democracia y el monitoreo activo de un número creciente de organizaciones civiles.

El segundo enfoque privilegia el análisis de correlaciones entre resultados estadísticos y políticas públicas en campos relacionados con derechos humanos. Se aplica con ventaja para los campos de acceso a la participación política y los DESC, y da origen a un tipo de investigación que combina consideraciones sobre los estándares de derechos humanos con información estadística que describe situaciones generales. Los resultados de estas investigaciones facilitan la formulación de recomendaciones de acción pública, muchas de las cuales tienen que ver con aspectos legales, institucionales y de asignación de inversión pública.

El enfoque de medir progresos toma períodos suficientemente largos como para valorar si se producen o no avances concretos en la realización de los derechos midiéndolos a partir de los estándares mínimos expresados en la normativa internacional y adoptados por los países al ratificar los instrumentos convencionales. No sustituye al enfoque de vigilancia y denuncia de violaciones, ni pretende ocultar los rezagos en el logro de las metas deseables. Su novedad reside en el potencial que tiene para comprender las cuestiones de derechos humanos como procesos, es decir, como fenómenos que cambian en el tiempo y no sólo como casos particulares de violación o estados propios de un momento determinado. Contribuye a identificar las carencias, pero también las posibilidades para superarlas en el mediano y largo plazo, y ayuda a establecer prioridades y estrategias de trabajo compartidas y complementarias entre los diversos actores sociales.

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

Tabla 1. Enfoques de investigación en derechos humanos			
Enfoque	Metodología	Resultados	Utilidades
Violación	Descriptiva	Establecer frecuencias	Para la denuncia y la defensa
Situación	Comparativa	Establecer diagnósticos	Para identificar problemas y planificar metas
Progreso	Comparativa y prospectiva	Establecer tendencias	Para monitorear cumplimiento y promover diálogos

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

Informes y monitoreo de derechos humanos

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

Por su parte, una constelación de entidades civiles nacionales e internacionales también vierten los resultados de sus investigaciones en informes periódicos, generales o especializados, que en algunos casos son ofrecidos como material complementario a los órganos de supervisión. Son los llamados *informes sombra*. Algunos de estos informes nacionales, por ser periódicos y sistemáticos, se han convertido en herramientas de seguimiento del desempeño del sector público en el campo de los derechos humanos⁵.

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

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

Nuevos instrumentos para nuevos escenarios⁶

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

A la vez que el escenario se vuelve más complejo, el trabajo en derechos humanos se torna más exigente. Por una parte hacen falta herramientas que permitan documentar objetivamente los procesos que se vienen dando, identificar sus tendencias y formular estrategias de incidencia. Por otra parte, hay que

⁵ Por ejemplo, los informes de PROVEA en Venezuela, CELS en Argentina y de las coordinadoras de organizaciones de derechos humanos de Perú y de Paraguay. En el nivel regional, el informe anual de la Plataforma Interamericana de Derechos Humanos y Democracia viene adquiriendo este carácter.

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

promover el diálogo sobre los derechos humanos entre la sociedad civil y el Estado y de estos actores con la comunidad internacional, asuntos que requieren que, además de la problemática de la violación y la responsabilidad, se incluya el establecimiento de diagnósticos y propósitos compartidos, por lo menos respecto de aquellos asuntos que muestran vacíos recurrentes o senderos prometedores.

Aún cuando el uso de indicadores de progreso no da cuenta exhaustivamente de las situaciones de la realidad, no hay duda de la utilidad práctica de este enfoque y sus herramientas para mostrar la dirección de algún fenómeno, esto es, para identificar las tendencias en el campo de los derechos humanos y la democracia, y anticipar su evolución posible. Por ello el IIDH centró sus esfuerzos en el diseño de indicadores utilizando como directriz la progresividad de los derechos humanos⁷ y optó por preparar informes que son como “cartas de navegación” para las instituciones y las personas vinculadas con el trabajo en la materia.

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

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

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

Estructura general de la investigación

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

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

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

- Que se hayan adoptado dentro de la legislación nacional las normas internacionales que establecen este derecho y las obligaciones correspondientes, y se estén desarrollando políticas públicas educativas coherentes con ellas.
- Que los contenidos de derechos humanos se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal y en otras actividades escolares.

⁷ Para una exposición más extensa sobre las bases institucionales de este trabajo ver: *Marco para el desarrollo de una estrategia institucional*. IIDH, San José, Costa Rica, 2003.

- Que los textos de estudio reflejen tales contenidos, hagan uso de metodologías aceptables para enseñarlos y no contengan referencias contrarias a los valores y principios de derechos humanos.
- Que tales contenidos y las metodologías aceptables para enseñarlos sean parte de la formación de los docentes y otros agentes que participan en los procesos educativos.
- Que la planificación de la educación nacional contemple el desarrollo de medidas para ir incorporando progresivamente la EDH en todas las modalidades y los niveles educativos.
- Que los espacios curriculares y extracurriculares dedicados a este tipo de educación sean aceptables y crezcan en el tiempo.

Para examinar de qué manera, hasta qué punto y hacia dónde evoluciona el cumplimiento de estas obligaciones por parte de los Estados, se establecieron inicialmente los siguientes *campos de investigación*⁸:

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

El trabajo sobre cada campo contempló varios dominios constitutivos:

- Lo normativo o jurídico, que comprende la adscripción a normas internacionales, el reconocimiento constitucional, las garantías legales y otras medidas legislativas o reglamentarias.
- Lo político o institucional, que incluye la existencia de políticas públicas e instrucciones administrativas, el establecimiento de instituciones que atiendan la realización del derecho y la generación de instrumentos de acción.
- Las prácticas pedagógicas por medio de las cuales se ejecuta la cadena de decisiones e instrucciones que dan cumplimiento a las normas y las políticas.
- Para cada uno de los dominios indicados se identificó un conjunto de variables que pudieran dar cuenta de (i) las modificaciones más significativas ocurridas en un período de entre diez y quince años (que se iniciaba en 1990 y se cerraba en el año inmediatamente anterior a la ejecución de la investigación correspondiente), así como de (ii) la coherencia en las dinámicas de desarrollo entre normas, políticas y prácticas.

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

⁸ Entendidos cada uno de éstos como la trama de relaciones que se establece entre los dominios de lo normativo o jurídico, lo político o institucional y lo pedagógico, y que da como resultado un determinado nivel de desempeño.

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

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

Recolección de datos, análisis y redacción

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

Esto fue resultado de la redefinición estratégica institucional que planteó la gestión iniciada en 2000, que dotó de mayor direccionalidad político-pedagógica al quehacer institucional. A los grandes avances en materia técnico-pedagógica, la nueva estrategia institucional le sumó acciones concretas de incidencia en el plano político sobre la base de la normativa del sistema interamericano –en especial el Protocolo de San Salvador– para profundizar y sostener cambios en el sistema educativo de los países a través de la construcción de un sistema de indicadores y la elaboración de informes periódicos en la materia. De esta manera se coadyuva sustantivamente en los esfuerzos por el cumplimiento del derecho a la educación y, en particular, a la educación en derechos humanos.

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

1. Elaboración de una hipótesis de trabajo y diseño de un sistema de variables e indicadores, a cargo del equipo del Instituto.
2. Recolección de información siguiendo el sistema de indicadores, a cargo de investigadores en los países⁹.
3. Homologación y sistematización de la información recibida desde los países, a cargo del equipo institucional.
4. Análisis de resultados y síntesis comparada de hallazgos (regularidades y especificidades).
5. Discusión de las conclusiones y recomendaciones.

⁹ Se trató de investigadores individuales o de colectivos articulados en ONG de derechos humanos. La mayoría de los colaboradores eran exalumnos de cursos del IIDH.

6. Redacción y edición de los informes por parte del equipo del IIDH.
7. Presentación pública en diversos países de la región.
8. Colocación del informe en el sitio web del IIDH.
9. Producción de una edición bilingüe español-inglés.

El sistema de indicadores utilizado en los informes se puede sintetizar así¹⁰:

Tabla 3. Estructura de un sistema de indicadores				
Campo	Dominios	Variables	Indicadores	Medio de verificación
Conjunto de todo lo que está comprendido en cierta actividad. Por ejemplo, el conjunto de derechos y acciones relativos a una temática principal.	Conjunto de asuntos (relaciones) comprendidos en un concepto o a los que llega la influencia o acción de algo que se expresa. Por ejemplo: cada uno de los niveles de la normativa (pirámide de Kelsen).	Magnitud susceptible de tomar distintos valores. Por ejemplo: factor +/- cerca del estándar adoptado.	Indicios “clave” que dan cuenta del comportamiento de cada una de las variables, en relación con el tiempo transcurrido. Por ejemplo: legislaciones vigentes en dos momentos distintos.	Fuentes de información que soportan el/ los indicio/s. Por ejemplo: leyes, documentos oficiales, textos escolares.

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

Los datos aportados por los investigadores locales fueron procesados centralizadamente por el equipo del IIDH. Esto supuso un examen preliminar de la cantidad y calidad de las respuestas obtenidas, un esfuerzo para completar y, en casos de duda, verificar la información a partir de fuentes secundarias y la construcción de documentos específicos con los datos por país. Los resultados nacionales, editados como textos o tablas, se incorporan como anexos del informe, mediante su inclusión en un disco compacto dotado de un sistema de localización.

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

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

Campos temáticos abordados e hipótesis de trabajo¹¹

El *I Informe* (2002) investigó el desarrollo de la EDH en la esfera normativa. Se basó en la hipótesis de que la protección del derecho a la EDH es dependiente de que el Estado haya adoptado las normas internacionales que establecen este derecho y las correspondientes obligaciones, y que se estén

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

¹¹ Las matrices completas (dominios, variables e indicadores) que se utilizaron para la recolección de datos y el análisis de los resultados en todos los informes del primer ciclo pueden consultarse en la Sección VI de anexos.

desarrollando políticas públicas coherentes con ellas. Estas condiciones deben ser ponderadas frente a la situación del goce del derecho –más general– a la educación. Por tanto, se establecieron dos dominios de examen: el del derecho a la educación, como información adicional de contexto, y el del derecho a la EDH, como objeto central de estudio.

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

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

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

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

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

Esta investigación respondió a la hipótesis según la cual el progreso de la EDH depende, junto a otros factores, de que la planificación educativa de un país contemple el desarrollo de las medidas para ir la incorporando progresivamente en todos los niveles educativos y en otros ámbitos de la vida social, además del sistema educativo formal. La matriz de dominios, variables e indicadores se construyó a partir de las directrices propuestas por Naciones Unidas para la elaboración de los planes nacionales de acción en materia de EDH en el marco del *Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos* (1995-2004)¹².

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

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

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

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

Sentido y objetivos de la Propuesta

Simultáneo al avance de las investigaciones del Informe Interamericano de la EDH, el IIDH preparó una propuesta pedagógica especializada y técnica para incorporar la enseñanza de los derechos humanos en el currículo escolar de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad, a efectos de contribuir con la inclusión de contenidos de derechos humanos y democracia o a la ampliación y fortalecimiento de los existentes¹³.

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

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

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

La Propuesta pedagógica del IIDH se dirigió a las autoridades y equipos técnicos de los ministerios de educación y otras instituciones académicas como una contribución al desarrollo de políticas, planes y prácticas educativas en este campo, a efectos del cumplimiento de los compromisos adquiridos por los Estados que suscribieron el Protocolo de San Salvador y en atención a los esfuerzos que hacen para cumplir con el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos impulsado por la Asamblea General de Naciones Unidas¹⁴. Dado que los Informes interamericanos constataban avances importantes, pero también limitaciones y vacíos, además de desarrollos dispares entre los países, esta iniciativa buscó contribuir a superar carencias y rezagos, y a promover una visión amplia, integradora y rigurosa en la incorporación de los derechos humanos en la educación formal.

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

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

La Propuesta reconoce y se apoya en los avances registrados en la última década en el Continente en materia de EDH en las normativas nacionales, en los acuerdos políticos de presidentes y ministros de educación y en la gradual puesta en práctica por los Estados de la región, a la vez que se hace eco de la exhortación de la comunidad internacional para llevarla aún más lejos¹⁵.

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

En lo cuantitativo, ese rango de edad comprende cerca del 75% de la población en edad escolar y se encuentra mayoritariamente cubierto por el sistema educativo público. Está ubicado en la franja que la legislación señala como de educación obligatoria y por tanto es, al menos formalmente, beneficiaria del esfuerzo financiero del Estado. Se trata de un segmento de la educación que permanece bajo responsabilidad de las políticas públicas, incluyendo la definición del currículo, la supervisión de los materiales didácticos y la formación de los educadores en servicio.

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

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

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

En 2007, en el marco de la XXXVII Asamblea General de la OEA (Panamá, 3 a 5 de junio), entre el 31 de mayo y el 2 de junio se llevó a cabo en Panamá el *Encuentro interamericano de ministros de educación sobre educación en derechos humanos*, organizado por el gobierno del país sede y el IIDH, con auspicio de UNICEF. La actividad, que reunió a 17 delegaciones oficiales de ministros y altas autoridades nacionales de educación, analizó el estado de la EDH en la región, identificó avances y desafíos por atender y fortaleció los vínculos interinstitucionales encaminados al cumplimiento de los compromisos internacionales en la materia.

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

La labor de las delegaciones asistentes al evento fue antecedida por la consideración de la Propuesta curricular y metodológica del IIDH, la cual tuvieron ocasión de conocer, comentar y utilizar como referente para formular un horizonte común a partir del cual impulsar la incorporación de contenidos de derechos humanos en el sistema educativo formal. El encuentro concluyó con la firma del *Acta de Panamá sobre la educación en derechos humanos*. A continuación del encuentro, la XXXVII Asamblea General de la OEA adoptó una importante resolución respaldando lo allí deliberado y enfatizando la necesidad de avanzar hacia la incorporación efectiva de la EDH en los sistemas educativos de la región¹⁶.

En 2008, en ocasión de la XXXVIII Asamblea General de la OEA (Medellín, 1 a 3 de junio), el IIDH organizó en esa ciudad entre el 29 y 30 de mayo el *Diálogo ministerial sobre educación en derechos humanos* con apoyo del Ministerio de Educación de Colombia. El Diálogo dio continuidad al encuentro ministerial de 2007 a través del intercambio de experiencias nacionales en materia de EDH. Participaron delegaciones de Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica y Panamá. La Asamblea General volvió a reconocer en una resolución los esfuerzos del IIDH y los ministerios de educación por incorporar los derechos humanos en el sistema educativo, renovó el apoyo a la Propuesta curricular y metodológica tanto como a los Informes interamericanos de la EDH y recomendó su consideración por los Estados miembros¹⁷.

Poco después, en coordinación del IIDH con el Ministerio de Educación de El Salvador y con el apoyo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, se realizó el *I Curso interamericano sobre educación en derechos humanos* (San Salvador, 17 al 20 de junio de 2008). Participó personal directivo de los ministerios de educación en materia curricular o del área disciplinaria a cargo de la temática de EDH de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, Surinam y Uruguay. Asistieron además funcionarios de las oficinas de *ombudsman* de América Central y directores de programas universitarios de facultades de educación. Tal composición intersectorial buscó crear sinergias entre instituciones diferentes pero vinculadas a la EDH en el sistema educativo formal: los ministerios como decisores de políticas educativas nacionales, las universidades como formadoras de futuros docentes y las oficinas de *ombudsman* como fiscalizadoras de las instituciones públicas y promotoras de los derechos humanos. El IIDH está convencido que estas tres entidades pueden y deben encontrar espacios para colaborar en iniciativas que promuevan el derecho a la educación y a la EDH.

En 2009, en el contexto de la XXXIX Asamblea General de la OEA, el 29 de mayo tuvo lugar en Tegucigalpa un nuevo *Diálogo ministerial: educación en derechos humanos y prevención de la violencia*, convocado por la Secretaría de Educación de Honduras y el IIDH en cooperación con la Secretaría General de la OEA. El encuentro fue el tercero del proceso de incidencia institucional para apoyar a los Estados en el cumplimiento de sus obligaciones en materia de EDH y contó con la asistencia de delegaciones de Bolivia, Colombia, Guatemala y Honduras. La Asamblea General una vez más destacó el trabajo del Instituto y de los ministerios de educación en el avance la EDH en la educación formal en las Américas¹⁸.

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

¹⁷ La Resolución AG/RES. 2404 (XXXVIII– O/08) está publicada en el sitio web del IIDH (http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna_IIDH.aspx?pagina_destino=ASP.Comunicados_Detalle_ascx&id=8462&Nav=R&IdPortal=6).

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

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

1. Reconocer los avances, acciones y políticas que vienen implementando gradualmente los Estados Miembros en materia de educación en derechos humanos para los niños, niñas y jóvenes que cursan la educación formal, según se desprende de los progresos identificados en los Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos.
2. Sugerir a los Estados Miembros que, en los casos y en la medida en que aún no lo hayan hecho, implementen las recomendaciones contenidas en los Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos para incorporar la Educación en Derechos Humanos en los distintos ámbitos de su educación formal.
3. Sugerir a los Estados Miembros que analicen los aportes de la Propuesta Curricular y Metodológica del IIDH para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad, con miras a su aplicación y de acuerdo al cumplimiento del artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “Protocolo de San Salvador”, en ese sentido, recomendar a los Estados que no lo han hecho, adoptar, suscribir y ratificar este último instrumento.

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

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

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

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

Sección II

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

El segundo ciclo del informe: 2007 en adelante

Un ejercicio de permanencia e innovación

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

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

El evento de Panamá en 2007 fue una oportunidad para iniciar la participación directa de funcionarios de los ministerios de educación en el segundo ciclo de investigación sobre los progresos de la EDH. De este modo, la investigación para el VI Informe y los subsiguientes amplió el número y características de las personas investigadoras con las que se venía trabajando hasta el momento: así, comienzan a intervenir tanto consultores independientes del IIDH como funcionarios designados por los ministerios de educación de los países estudiados, generándose así otro valioso espacio de sinergias interinstitucionales.

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

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

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

Interesó examinar si los Estados habían progresado durante las dos últimas décadas en reconocer explícitamente dentro de su marco normativo alguna forma de organización estudiantil con atributos

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

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

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

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

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

La hipótesis central que sustentó la investigación del VII Informe fue que el progreso de la EDH es dependiente de que los conocimientos de derechos humanos estén efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal, como muestra de voluntad política del Estado y garantía técnica de que serán parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación de este informe radicó en cómo se midió la presencia (o no) de los conocimientos curriculares³.

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

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

² El II Informe (2003) había incluido también el dominio de los textos escolares, pero éste no se abordó en el Informe VII porque se decidió dejarlo como tema central del Informe siguiente. Con esta desagregación se buscó hacer un examen más profundo de cada temática, dedicándole una investigación anual completa.

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

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

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

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

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

El Informe VIII se concentró en otro dominio importante del sistema educativo: las herramientas de apoyo didáctico, en particular la de uso más extendido en las escuelas: los libros de texto que utilizan alumnos y maestros. Su hipótesis fue que el progreso de la EDH depende de que los contenidos de derechos humanos, además de aparecer en el currículo explícito, se encuentren efectiva y adecuadamente desarrollados en los textos escolares de uso diario y, por supuesto, no contengan referencias contrarias a los valores y principios de derechos humanos.

Esta hipótesis profundizó la del primer estudio (II Informe, 2003) al sostener que el progreso de la EDH no resulta de la sola presencia de contenidos en los textos, sino de que ellos reciban un tratamiento conceptual adecuado – es decir, que sean desarrollados de manera precisa y acorde con la doctrina reconocida en la materia (por supuesto siempre de acuerdo a la edad de los destinatarios). A mayor cantidad, rigor, profundidad y articulación de los conocimientos que los textos escolares desarrollen sobre derechos humanos, existen mayores posibilidades de aprendizaje comprensivo por parte de los alumnos y de los maestros, que también usan los libros.

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

Si bien la cantidad de indicadores utilizados (43) no agotó el campo temático de los DDHH, fue lo suficientemente extensa como para facilitar un buen mapeo de los libros de texto. Permitió una aproximación bastante fiel al tratamiento que éstos le dan al tema, con sus énfasis y lagunas, y ayudó a determinar la extensión cuantitativa tanto como la pertinencia y relevancia del enfoque, sus fortalezas y debilidades.

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

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

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

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

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

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

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

El ámbito de la educación formal que solemos resumir con la aparentemente sencilla expresión de “escuela” engloba un conjunto de componentes, todos necesarios y relevantes para el proceso formativo: la normativa y las políticas públicas educacionales; las diferentes expresiones del currículo; las herramientas pedagógicas que utilizan los actores educativos; la acción docente directa y los espacios extracurriculares de participación estudiantil, por citar los principales. La marcha y los resultados del proceso educativo no se entienden sin considerar las complementariedades, interacciones y sinergias entre todos esos factores, que constituyen un verdadero sistema. Es este sistema, como conjunto y en cada uno de sus componentes, el que debe estar imbuido de la visión, los contenidos y las prácticas de la EDH.

En cuanto a las distintas expresiones del currículo, retomando una distinción de la teoría educativa, la EDH debe estar presente tanto en el *currículo explícito* como en el *nulo*. El *currículo explícito* comprende los objetivos y contenidos declarados de los programas de estudio y, por extensión, de los libros de texto. Es siempre la expresión política de un consenso sobre la legitimidad de los conocimientos que deben ser puestos al alcance de todos, por lo cual la inclusión de un tema en él revela el valor que la sociedad nacional le otorga dentro de la aspiración formativa de sus habitantes. La EDH, además, debe sustentar el llamado *currículo oculto*, que se refiere a los mensajes implícitos

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

En cuanto a las herramientas pedagógicas, la EDH debe impregnarlas en su contenido y formato igual que al currículo explícito. Entre las diversas herramientas didácticas, las más relevantes son los *libros de texto* porque cumplen una función clave de apoyo para el desempeño de los actores del sistema educativo. Para las autoridades, curriculistas y técnicos de los ministerios de educación, los libros de texto representan el desarrollo en extenso de los conocimientos disciplinarios y la propuesta pedagógica que el currículo esboza sintéticamente. Elaborados por especialistas en las distintas ramas del saber, los textos escolares le ponen sustancia informativa y metodológica al armazón conceptual de los programas de estudio.

Para los docentes, son la principal herramienta para organizar y conducir su trabajo diario en el aula, pero a menudo son aún más. Son el medio más accesible y rápido para su propia actualización (o incluso formación) disciplinaria, ya que los maestros, en especial en la escuela primaria, a menudo enseñan variados contenidos de disciplinas en las que no son especialistas. En tales casos los libros de texto completan o consolidan su formación teórica y le proporcionan métodos, técnicas y recursos de enseñanza. Para los alumnos, son un auxiliar para estudiar y una guía siempre al alcance de su mano, a la que pueden acudir en cualquier momento. Para los padres y madres de familia son también un apoyo necesario si desean cooperar desde el hogar con el esfuerzo educativo de la escuela. Son tan importantes que no hay reforma educativa que pueda ignorarlos⁵.

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

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

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

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

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

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

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

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

Este enfoque de la EDH es holístico porque integra de manera articulada las varias dimensiones de un objeto complejo –los *derechos humanos*–, que a la vez reflejan las dimensiones de la persona *sujeto de esos derechos*. Toda acción de EDH, al margen de la edad o características de sus destinatarios, debe diseñar y conducir procesos que faciliten la enseñanza-aprendizaje de estas tres categorías de contenidos. El cuadro siguiente muestra qué abarca cada categoría⁷.

Tabla 5. Categorías de contenidos de la EDH		
Información y conocimientos	Valores y actitudes	Destrezas o capacidades para la acción
Enseñanza del manejo comprensivo de: Conceptos: categorías de análisis, principios, estándares, lógica de la argumentación, debate de posiciones ideológicas, etc. Historia: origen, evolución y sucesos significativos para el reconocimiento y la vigencia (o violación) de los DDHH, la democracia y el Estado de Derecho en el mundo, la región y el país (contexto, antecedentes, influencias, protagonistas, resultados, impacto) Normas: instrumentos de derechos humanos; documentos internacionales y regionales de distinta naturaleza y efecto jurídico; legislación nacional, etc. Instituciones: instancias de protección de derechos (nacionales, regionales y universales): su estructura, función, procedimientos, etc.	Formación en el aprecio y disposición a actuar conforme los principios universales que sustentan la dignidad y derechos de las personas. El núcleo central de valores se expresa en los instrumentos de DDHH acordados por la comunidad internacional: • Vida e integridad personal • Dignidad humana • Identidad • Libertad y responsabilidad • Igualdad y no discriminación • Justicia y equidad • Solidaridad y cooperación • Participación • Pluralismo • Desarrollo humano • Paz y seguridad	Desarrollo de destrezas necesarias para el ejercicio pleno de los derechos humanos y la práctica de la democracia: • Para el pensamiento crítico. • Para la comunicación y la argumentación eficaz. • Para la participación y el trabajo cooperativo.

Justificación del tema e hipótesis de investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Muestra y matriz de variables e indicadores

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

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

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

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

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

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

Tabla 6. Matriz final construida para el IX Informe

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

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

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

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

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

Fuentes de información y procedimiento investigativo

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

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

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

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

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

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

Una salvedad que se hizo en el Informe VIII y que debe reiterarse es que los libros de texto no necesariamente son elaborados por la institución que rige la educación de un país (ministerio o secretaría nacional de educación), sino que siguen complejos procesos de elaboración que involucran a actores públicos y privados, educativos (los escritores y revisores) y comerciales (las editoriales). Estos procesos varían de país en país. Además, no son “oficiales” en el sentido de únicos y exclusivos, puesto que existen varios libros de distintos autores y editoriales para cada grado del ciclo escolar. Las editoriales producen sus propios textos y son los actores educativos (ministerios o establecimientos educativos o cada docente) quienes que seleccionan los que consideren más apropiados para enseñar el programa oficial. Por ello, los textos no son, como ocurre con los currículos, la “voz oficial” del Estado en materia educativa, aunque sí conllevan su aprobación o recomendación de uso. Cada país es diferente, por lo cual hay que conocer el respectivo proceso de elaboración para interpretar el grado de responsabilidad estatal sobre el texto final¹⁰.

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

La tabla siguiente detalla todas las fuentes de información que se usaron para producir este Informe. Ellas provienen prácticamente de todos los países firmantes del Protocolo de San Salvador, con la única excepción de Haití.

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

Tabla 7. Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración		
País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
Argentina	sd	- <i>Formación Ética y Ciudadana</i> 9. Fernández de Salvino, Alicia. Editorial Kapelusz, 1999.
Bolivia	- <i>Ciencias Sociales</i> 5. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 1998. - <i>Ciencias Sociales</i> 6. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 2004¹. - <i>Ciencias Sociales</i> 7. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 2004¹.	- <i>Ciencias Sociales</i> 8. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 1998. - <i>Cívica</i> 1. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 2002².
Brasil	- <i>Os caminhos de Estudos Sócias. 4º Serie.</i> Favret, María. Atual Editora, 1996. - <i>Eu gosto de Estudos Sócias. 4º Serie.</i> Passos, Célia y Silva, Zeneide. Companhia Editora Nacional, 1996. - <i>Historia 5º Serie.</i> Martins, José. Editora FTD S.A., 1997. - <i>Geografia. Noções básicas de Geografia.</i> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1994. - <i>Historia. 6º serie.</i> Martins, José. FTD S.A., 1997. - <i>Geografia Crítica.</i> Vasantini, W. y Vlach, V. Editora Ática, 1997.	- <i>Historia 7º serie.</i> Martins, José. Editora FTD S.A., 1997. - <i>Geografia. O subdesenvolvimento e o desenvolvimento mundial e o estudo da America.</i> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997. - <i>Historia. 8º Serie.</i> Martins, Roberto. Editora FTD S.A., 1997. - <i>Geografia. O quadro política e econômico do mundo atual.</i> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997.
Colombia	- <i>Sociales Básicas. Historia, Geografía y Cívica</i> 5. Díaz, Gonzalo y Libardo, Berdugo. Editorial El Cid., s.f.	- <i>Aldea. Sociales Integradas, Historia y Geografía</i> 9. Rodríguez. Martha et al. Editorial Voluntad, 2000.
Costa Rica	- <i>Trampolín ¡A Estudios Sociales!</i> 5. Obra colectiva. Editorial Santillana, 2003². - <i>Logros de Estudios Sociales</i> 6. Brenes, Ana y Orozco, Ana. Eduvisión S.A., 2003².	- <i>Educación Cívica</i> 7. Castro, María y Méndez, Ricardo. Ediciones Farben, 1996. - <i>Educación Cívica VIII año.</i> Bolaños, Raquel y Gamboa, Emilia. Editorial McGraw-Hill, 1999.
Chile	- <i>Lenguaje y comunicación</i> 5º. Fernández, Maximino y Xandre, Ana. Editorial Edebé, 1999. - <i>Lenguaje y comunicación</i> 6º. Fernández, Maximino. Editorial Edebé, 1999. - <i>Historia y Geografía</i> 7º. Krebs, A y Matte, V. Editorial Universitaria, S.A., 2000.	- <i>Yo pienso y aprendo. Texto de castellano para 8º año básico.</i> Rioseco, Rosita et al. Editorial Andrés Bello, 1999. - <i>Lengua castellana y comunicación 1º Medio</i> Ortúzar, Carmen. Editorial Lord Cochrane S.A., 1999.

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

Vigentes en 2010		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
- <i>Educación Cívica 1</i>. Blanco O'dena, Diego, 2005. Para escuelas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. - <i>Educación Cívica 1</i>. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el país.	- <i>Educación Cívica 2</i>. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el país. - <i>Formación Ética y Ciudadana 9</i>. Dossi, Mariana et al., Editorial Santillana, 2005. Para escuelas de las provincias de Buenos Aires, Santa fe y Córdoba.	Editoriales privadas (Kapelusz, Aula Taller, AZ Editora, Santillana).
- <i>Ciencias Sociales 5</i>. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008. - <i>Ciencias Sociales 6</i>. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008. - <i>Ciencias Sociales 7</i>. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008.	- <i>Ciencias Sociales 8</i>. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008. - <i>Educación Cívica 1</i>. Delgadillo, Joaquín. Editorial La Hoguera, 2005.	Editoriales privadas (Don Bosco, La Hoguera).
- <i>Historia. 4º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - <i>Geografía 4º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - <i>Geografía. 5º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006. - <i>Geografía. 6º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.	- <i>Geografía. 7º serie</i>. Obra colectiva. Editora Moderna, 2006. - <i>Geografía. 8º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.	Editoriales privadas (Atual, Compañía Editora Nacional, Moderna, FDT, Ática).
- <i>Vivencias Ciencias Sociales 5º</i>. Sarmiento, Héctor. Editorial Voluntad, 2008. - <i>Navegantes. Sociales 5º</i>. Fajardo, Fanny. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Navegantes. Sociales 7</i>. Ríos, Mauricio et al (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Relaciones. Ciencias Sociales 7</i>. Granada, Germán y Libardo, Josué. Editorial Libros & Libros, 2007.	- <i>Relaciones. Ciencias Sociales 8</i>. Galeano, Mónica y Bosenberg, Luis. Editorial Libros & Libros, 2007. - <i>Relaciones. Ciencias Sociales 9</i>. Galeano, Mónica y Clavijo, Antonio Editorial Libros & Libros, 2007. - <i>Navegantes. Sociales 8</i>. Narváez, Germán et al (adaptadores) Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Navegantes. Sociales 9</i>. Narváez, Germán et al (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008.	Editoriales privadas (Santillana, Norma, Voluntad, El Cid).
- <i>Trampolín ¡A Estudios Sociales! 5</i>. Obra colectiva. Editorial Santillana. (2009). - <i>Trampolín ¡A Estudios Sociales! 6</i>. Obra colectiva. Editorial Santillana. (2009).	- <i>Ser competentes. Conciudadanos 7</i>. Talleres y proyectos. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010). - <i>Ser competentes. Conciudadanos 8</i>. Talleres y proyectos. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010). - <i>Ser competentes. Conciudadanos 9</i>. Talleres y proyectos. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010).	Editoriales privadas (Santillana, Eduvisión, Farben)
- <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5º Básico</i>. Silva, Victoria y Ramírez Fernando. (2010). MN Editorial. - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º Básico</i>. Ramírez Fernando y Silva, Victoria. (2010). MN Editorial. - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7º Básico</i>. Silva, Victoria y Ramírez Fernando. (2010). MN Editorial.	- <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8º Básico</i>. Silva, Victoria y Ramírez Fernando. (2010). MN Editorial. - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1º Medio</i>. Álvarez, Gonzalo et al (2010). Editora Zig Zag.	Ministerio de Educación y editoriales privadas (MN, Edebé, Universitaria, Zig Zag, Lord Cochrane).

Tabla 7. Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración		
País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
Ecuador	sd ³	sd ³
El Salvador	- <i>Estudios Sociales 4</i>. Colección Cipotes. Mena Rosa. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1996. - <i>Estudios Sociales 5</i>. Colección Cipotes Guevara, Mario. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1996. - <i>Estudios Sociales 6</i>. Colección Cipotes. Francia, Amalia. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1999.	sd
Guatemala	- Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 4</i>, 1998. - Ministerio de Educación. <i>Estudios Sociales 5</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 6</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 4</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 5</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 6</i>, 1998.	- <i>Estudios Sociales. Primero Básico</i>. Martínez, Juan y Villagrán, Karla. Ediciones Escolares S.A., 1997. - <i>Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico</i>. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000.
México	- <i>Lecciones de Civismo 5º</i>. Tarango, Eduardo et al. Editorial Santillana, 2000. - <i>Civismo 6º</i>. Alzás, Carmen y Alzás, Maricruz. Serie Ser y Saber. SM Ediciones, 2000. - <i>Formación Cívica y Ética 1</i>. Bahena, Urbano et al. Publicaciones Cultural, (1999).	- <i>Formación Cívica y Ética 2</i>. Bahena, Urbano et al. Publicaciones Cultural, (1999). - <i>Formación Cívica y Ética 3</i>. Bahena, Urbano et al. Publicaciones Cultural, (2000).

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

Vigentes en 2010		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
- <i>Estudios Sociales 5</i>. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Estudios Sociales 6</i>. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Estudios Sociales 7</i>. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Lenguaje y Comunicación 5</i>. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Lenguaje y Comunicación 6</i>. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Lenguaje y Comunicación 6</i>. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008.	- <i>Estudios Sociales 8</i>. Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008. - <i>Estudios Sociales 9</i>. Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008. - <i>Lenguaje 8</i>. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008. - <i>Lenguaje 9</i>. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008.	Ministerio de Educación y editoriales privadas (Ediciones Nacionales Unidas, Edipcentro, Don Bosco).
- <i>Estudios Sociales 4</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Valenzuela de Brito, Raquel. Ministerio de Educación, 2008. - <i>Estudios Sociales 5</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Jiménez, Alba. Ministerio de Educación, 2008. - <i>Estudios Sociales 6</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Salazar, María. Ministerio de Educación, 2008.	- <i>Estudios Sociales y Cívica 7</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008. - <i>Estudios Sociales y Cívica 8</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008.	Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 4</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 5</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 6</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 4</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 5</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 6</i>, 1998.	- <i>Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico</i>. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000. - <i>Gramática y Comunicación. Primero básico</i>. Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001. - <i>Gramática y Comunicación. Segundo Básico</i>. Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001. - <i>Comunicación y Lenguaje 7</i>. Beteta, Luis <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2007. - <i>Comunicación y Lenguaje 8</i>. Hermida, Beatriz <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2007. - <i>Ciencias Sociales 7</i>. Martínez, Juan <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2007. - <i>Ciencias Sociales 8</i>. Montúfar, Rafael <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2007.	Ministerio de Educación y editoriales privadas (Santillana, Edessa, Delta, Norma).
- Secretaría de Educación Pública. <i>Formación Cívica y Ética 5º y 6º</i>. Material de apoyo para el alumno. Versión preliminar digital. (2008). - <i>Formación Cívica y Ética. 1 grado</i>. Latapí, Paulina <i>et al.</i> McGraw-Hill Interamericana Editores. (2003).	- <i>Formación Cívica y Ética 1. Segundo grado</i> Bahena, Urbano <i>et al.</i> Grupo Editorial Patria. (2008). - <i>Formación Cívica y Ética. Tercer grado</i>. Latapí, Paulina <i>et al.</i> McGraw-Hill Interamericana Editores. (2003).	- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Organismo descentralizado del gobierno de México). - Editoriales privadas (SM, Santillana, McGraw Hill, Grupo editorial Patria).

Tabla 7. Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración		
País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
Nicaragua	- <i>Moral, Cívica y Urbanidad 4º</i>. Salazar, Aura. Ministerio de Educación, 1998. - <i>Moral, Cívica y Urbanidad 4º</i>. Cerda, Digna et al. Ministerio de Educación, 1998. - <i>Prácticas metodológicas de Moral, Cívica y Urbanidad 6º</i>. Díaz, Alex et al. Ministerio de Educación, 1998. - <i>Aprendamos a convivir 5º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. - <i>Aprendamos a convivir 6º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.	- <i>Formación Cívica y Social. Primer año</i>. Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.
Panamá	- <i>Estudios Sociales 5º</i>. Andrión, Luis et al. Editorial Norma, 1996. - <i>Estudios Sociales 6º</i>. Torres, Ruth et al. Editorial Norma, 1998.	- <i>Cívica 1º</i>. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997. - <i>Cívica 2º</i>. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997.
Paraguay	- <i>Estudios Sociales. Educación Artística 5º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - <i>Estudios Sociales. Educación Artística 6º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - <i>Ética y Formación Ciudadana 7º</i>. Albertini, Josefina y Figueredo Victoria. Expo Libro S:R.L., 2000.	- <i>Ética y Formación Ciudadana 8º</i>. Albertini, Josefina y Figueredo. Editorial en Alianza, 2000. - <i>Historia y Geografía 9º</i>. Monte, María et al. Editorial Don Bosco, 1998.
Perú	- <i>Ñuqanchik. Todos Nosotros 6º. Área Personal Social</i>. Ministerio de Educación, 2000.	sd ⁴
República Dominicana	- <i>Ciencias Sociales 5º</i>. Inoa, Orlando y Capellán, Fanny. Editorial Santillana, 2000. - <i>Ciencias Sociales 6º</i>. González, María y Silié, Rubén. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000. - <i>Ciencias Sociales 7º</i>. Cassá, Roberto. Editorial Santillana, 2000.	- <i>Ciencias Sociales 8º</i>. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000.

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

Vigentes en 2010		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
- <i>Moral, Cívica y Urbanidad 4º y 5º</i>, 1998. - <i>Moral, Cívica y Urbanidad 6º</i>. Salazar, Aura y Armijo, Azucena. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2004. - <i>Aprendamos a convivir 5º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. - <i>Aprendamos a convivir 6º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.	- <i>Formación Cívica y Social. Primer año</i>. Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.	Ministerio de Educación
- <i>Ciencias Sociales 5º</i>. Obra Colectiva. Editorial Santillana.(2010) - <i>Ciencias Sociales 6º</i>. Obra Colectiva. Editorial Santillana.(2010) - <i>Cívica 7º</i>. Tapia, Luis. Editorial Susaeta. (2006).	- <i>Cívica 8º Premedia</i>. Tapia, Luis. Editorial Susaeta. (2008). - <i>Cívica 9º Premedia</i>. Pinto, Isabel. Editorial Susaeta. (s.f).	Confeccionados de acuerdo con el MEDUCA por editoriales privadas (Santillana, Géminis, Ediesco S.A, Norma).
- <i>Estudios Sociales. Educación Artística 5º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - <i>Estudios Sociales. Educación Artística 6º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998.	- <i>Formación ética y ciudadana 8º</i>. Quintana Elvira y Aronsohn, Susana. Editorial Consulba. (2009). - <i>Formación ética y ciudadana 9º</i>. Quintana Elvira y Aronsohn, Susana. Editorial Consulba. (2009).	Elaborados de acuerdo con el MEC por la editorial privada que ganó la licitación pública (Editorial Don Bosco).
- <i>Personal Social 5</i>. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006. - <i>Personal Social 6</i>. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006. - <i>Ciencias Sociales 1</i>. Secundaria. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2008.	- <i>Ciencias Sociales para secundaria 2</i>. Rodríguez, D. Grupo Editorial Norma, 2007.	Ministerio de Educación y editoriales privadas (Santillana, Norma).
- <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 5º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 6º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 7º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 5º</i>. Piña, Marcelina. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 6º</i>. Bejarán, Carmen y Núñez, Elisa. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 7º</i>. López, Demetrio et al. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 5º</i>. Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2003. - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 6º</i>. Cabrera, Argentina. Editora Editesa, 2003. - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 7º</i>. Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2004.	- <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 8º</i>. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, s.f. - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 8º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 8º</i>. Emeterio, Melania. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Educación Moral y Cívica. Primer Grado. Primer ciclo. Educación Media</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Historia y Geografía Universal. Primer ciclo. Educación Media</i>. Hernández, Ricardo y Hernández, Alejandro. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2005.	- Elaborados por la Secretaría de Estado de Educación o por editoriales privadas (Actualidad Escolar 2000, Santillana, Ediciones SM, Editesa, Norma).

Tabla 7. Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración		
País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
Surinam	sd ⁵	sd ⁵
Uruguay	- <i>Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4.</i> Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999. - <i>Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º.</i> Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000. - <i>Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º.</i> Luraschi, Alicia <i>et al.</i> Ediciones Impresora Polo, 2000. - <i>Casa Dicha 4º. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 1999. - <i>Lenguaje y Comunicación 5º.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. - <i>Entretextos 6º año. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000.	- <i>Ciencias Sociales. Primer Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1998. - <i>Ciencias Sociales. Segundo Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1999. - <i>Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico.</i> Caticha, Rosario <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2001⁴. - <i>Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico.</i> Geymonat, Roger <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2001.
Venezuela	- <i>Educación Familiar y Ciudadana 7.</i> Gómez, Antonio y Camejo, Gladys. Editorial Salesiana, 1991. - <i>Historia de Venezuela 7.</i> Jiménez, Morella. Oxford Press University, 1999.	sd

sd: Sin datos disponibles.

1 Si bien el ejemplar utilizado para esta investigación se publicó en 2002, se trata de una reimpresión del mismo libro que se usaba desde los años noventa.

2 El ejemplar utilizado es de 2003, pero el investigador nacional comprobó que se desarrolló siguiendo el programa de Estudios Sociales vigente en el 2000.

3 La investigadora nacional no localizó textos escolares anteriores al 2000 ni en librerías ni en el Ministerio. Informa que en Ecuador los libros de texto están vigentes desde 2006 y que, previo a esa fecha, el gobierno no se responsabilizaba por los textos. Los producían diferentes editoriales privadas. En raras ocasiones el Ministerio otorgaba una “recomendación” sobre alguno de ellos, pero no se responsabilizaba de su contenido, ni eran obligatorios. Cada escuela utilizaba los textos que ella misma seleccionaba.

4 Según información proporcionada por la investigadora nacional, en secundaria, el 2000, no se usaban textos. Cada profesor hacía lo que pensaba que era mejor de acuerdo a un currículo que enviaba el ministerio.

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

Vigentes en 2010		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
- <i>Wij en ons verleden Historia 5.</i> MINOV, 2007. ⁵	Sd ⁶	Elaborados por el Ministerio de Educación
- <i>Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4.</i> Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999. - <i>Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º.</i> Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000. - <i>Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º.</i> Luraschi, Alicia et al. Ediciones Impresora Polo, 2000. - <i>Casa Dicha 4º. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 1999. - <i>Lenguaje y Comunicación 5º.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. - <i>Entretexos 6º año. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. - <i>Libro de cuarto.</i> Corteza, Lucía y Rodríguez, Alejandra. Ediciones Rosgal, 2008.	- <i>Ciencias Sociales. Primer Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1998. - <i>Ciencias Sociales. Segundo Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1999. - <i>Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico.</i> Caticha, Rosario et al. Editorial Santillana, 2001. - <i>Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico.</i> Geymonat, Roger et al. Editorial Santillana, 2001.	Elaborados por editoriales privadas mediante licitación (Santillana, Ediciones Rosgal, Impresora Polo).
- <i>Ciencias Sociales 5.</i> Da Rocha, Antonio et al. Editorial Santillana, 2005. - <i>Tobogán. Enciclopedia 5.</i> Arias, María et al. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2007. - <i>Enciclopedia Girasol 6.</i> Gutiérrez, Juan y Rincón, Luis. Editorial Girasol, 2007⁸ - <i>Historia de Venezuela 7.</i> Jiménez, Morella. Terra Editores, 2001.	- <i>Educación Familiar y Ciudadana 7.</i> Muñoz, María y Correia, Carmen. Editorial Santillana, 2002. - <i>Historia de Venezuela 8.</i> Hurtado, Miguel. Terra Editores, 2001. - <i>Historia Universal 8.</i> Ortega, David. Terra Editores, 2001.	Elaborados por editoriales privadas (Santillana, Grupo Editorial Girasol, Editorial Actualidad 2000, Editorial Panapo de Venezuela).
5 No se cuenta con libros de texto para este período ya que, según consigna la consultora nacional, en Surinam ha tomado mucho tiempo reformar los métodos utilizados en primaria y secundaria desde 1965, por lo que la elaboración de libros de texto tampoco ha sido adecuada. Se han logrado avances en el 6 grado de primaria, en donde, como se observa en la tercera columna, se ha reformado el currículum y se ha elaborado un nuevo libro de texto. Para secundaria, se planea la reforma para los siguientes meses. 6 Los libros de texto para secundaria aún se encuentran en etapa de revisión final del manuscrito. Se espera que a finales del año 2009 estén impresos y listos para su distribución en los centros educativos. 7 Los textos “Enciclopedia Girasol” desarrollan las seis áreas del currículo de Educación Básica: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación Física. Actualización de fuentes: Los países que enviaron libros actualizados para 2010 en relación con los que se utilizaron para el VIII Informe (2009) son Costa Rica, Chile, Panamá, Paraguay y México.		

Sección III

Resultados de la investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 8. Ejercicios explícitos de derechos humanos y total de ejercicios por libro 2000-2010

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

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

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

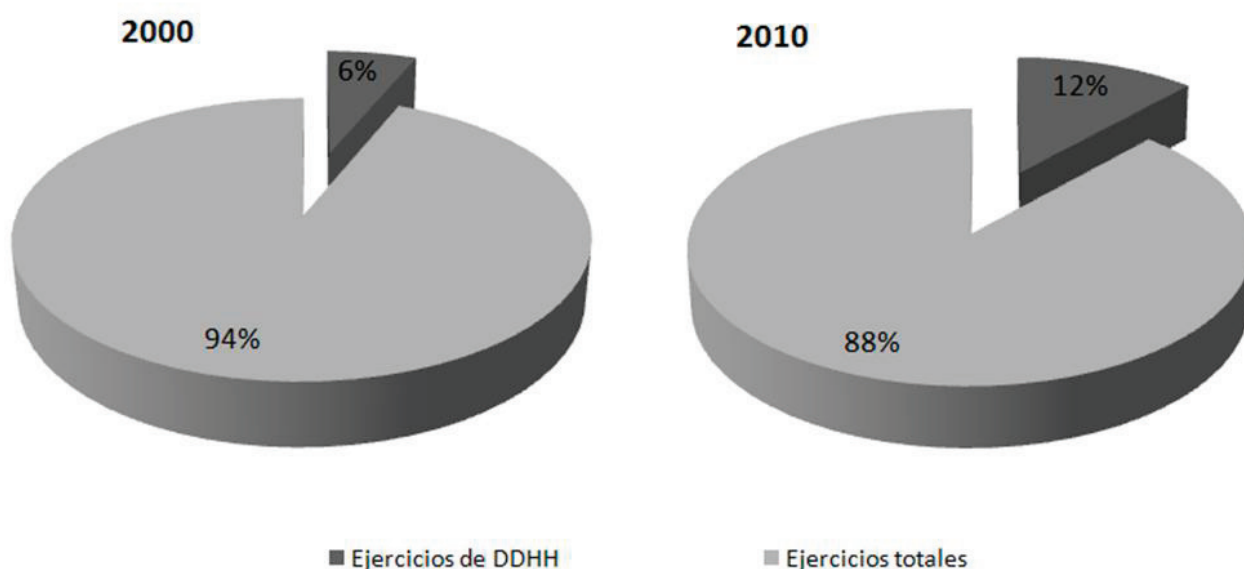
Los datos proporcionales, más afinados y precisos, confirman las tendencias antes percibidas. Entre 2000 y 2010 se produjo un doble crecimiento, en ambos casos muy positivo: (i) aumentó el total de ejercicios en los libros escolares en 9 de los 15 países con datos comparables y (ii) aumentaron los ejercicios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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Incorporación de valores y actitudes de derechos humanos en los ejercicios

Descripción de la variable e indicadores

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

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

Resultados

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

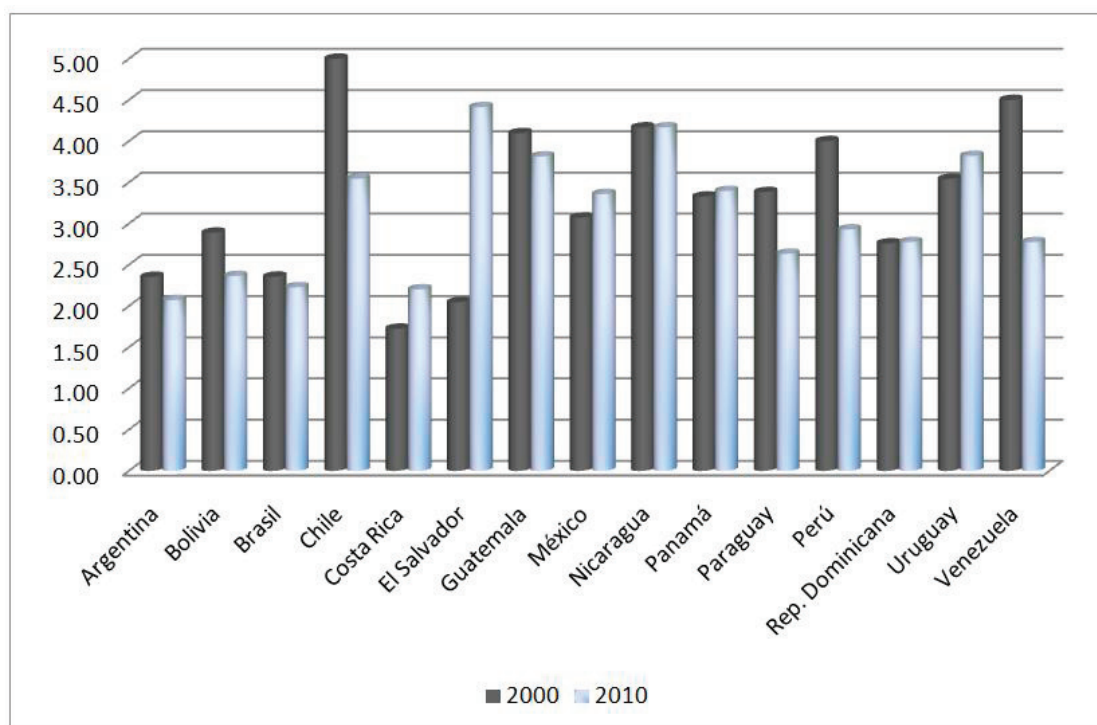
En la tabla siguiente se presentan los datos del indicador de las dos maneras: en números absolutos (1ªa. columna de cada año) y en el promedio de valores y actitudes por ejercicio (3a. columna de cada año). Cuando hay aumento, la casilla correspondiente aparece sombreada.

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

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

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

s/d Sin datos.

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


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

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

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

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

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

Descripción de la variable e indicadores

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

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

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

Ejemplos de 2000

AUTOEVALUACIÓN

Comprueba tus conocimientos adquiridos con el estudio de esta unidad.

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

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

Anota en tu cuaderno cinco derechos fundamentales y cinco obligaciones.

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

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

Lea cada enunciado y las opciones que lo acompañan. Marque con X la única opción correcta.
Gozar de un derecho significa:

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

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

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

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

Lea lo siguiente:

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

Algunos de los derechos sociales se encuentran en la opción:

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

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

Ejemplos de 2010

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

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

Derechos

Responsabilidades

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

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

ELABORA

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

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

UTILIZA LA XO

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

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

REVISO LA REALIDAD

Realiza en casa este primer punto.

Encuentra lo siguiente:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Resultados

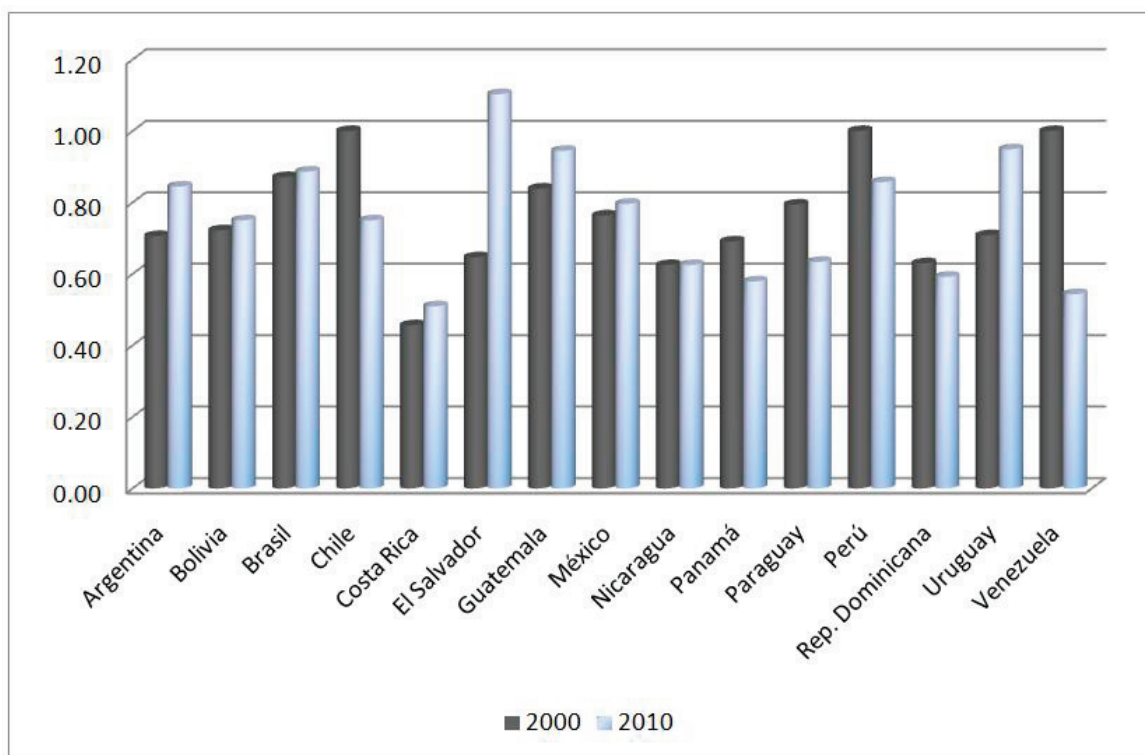
Entre 2000 y 2010, las destrezas que buscan promover los ejercicios de derechos humanos en los libros escolares claramente ganan mayor presencia. Consideradas en números absolutos de ocurrencia, aumentan en los 15 países de los cuales se cuenta con datos comparativos (ver tabla respectiva, 1a. columna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

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

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

s/d Sin datos.

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



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

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

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

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

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

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

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

Descripción de la variable e indicadores

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

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

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

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

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

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

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

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

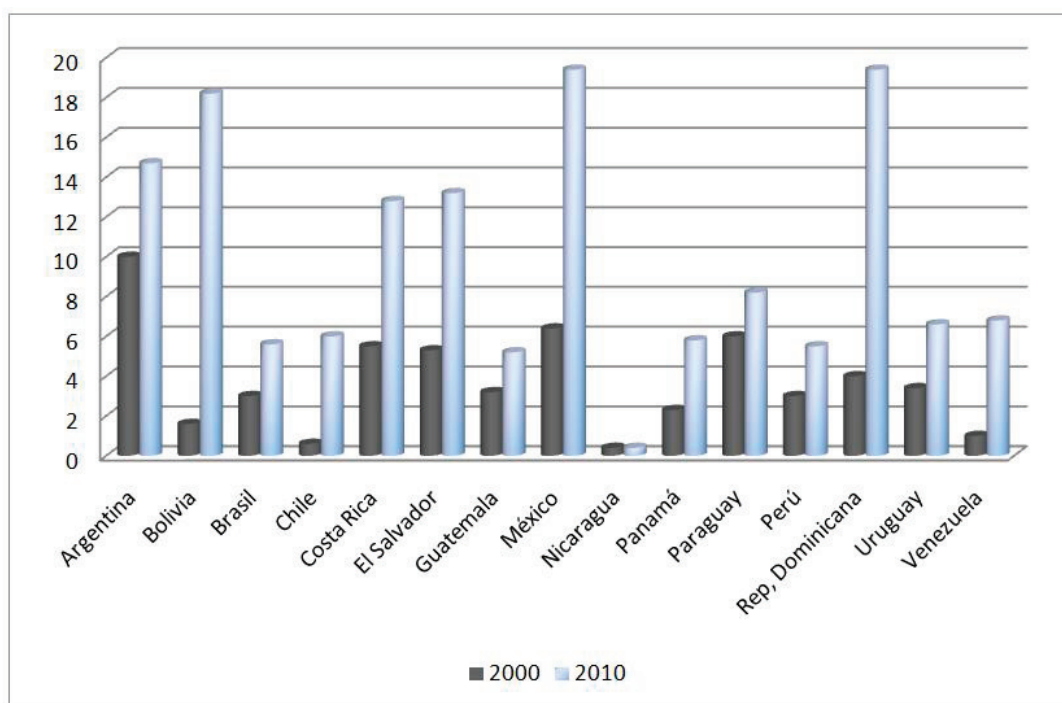
Resultados

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

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

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

s/d Sin datos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ejemplos de 2000

CUESTIONARIO

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

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

RESPONDE

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

COMPLETA

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

Diferencias entre el mulato y el liberto	
Mulato	Liberto

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

ACTIVIDADES

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

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

Ejemplos de 2010

EVALUACION DEL NÚCLEO

Saber

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

Saber hacer

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

Saber actuar

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

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

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

Elaboren un resumen.

Presenten la información obtenida en un cuadro sinóptico.

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

Ejemplos de 2010

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

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

INTERCAMBIA OPINIONES

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

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

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

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

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

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

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

Sección IV

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre los valores y actitudes de derechos humanos en los ejercicios

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sección V

Recomendaciones

Esta investigación sobre el desarrollo de la metodología de la EDH en los libros de texto, que se focalizó en los ejercicios y actividades prácticas incluidos en los libros escolares que utilizan los niños y niñas de entre 10 y 14 años, confirma tendencias de progreso entre los países signatarios del Protocolo de San Salvador a lo largo de la actual década.

La síntesis de conclusiones expuesta en la Sección IV muestra avances significativos en los contenidos de los ejercicios (en contenidos de conocimientos específicos de derechos humanos, de valores y actitudes de derechos humanos y de destrezas o capacidades para actuar a favor de los derechos humanos), así como en el diseño pedagógico de los ejercicios conducente a movilizar la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

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

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

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

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

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

Sección VI - Anexos

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

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

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

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

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

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

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

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

Variables	Indicadores
Dominio 1: Elaboración del plan	
Establecimiento de una instancia para preparar un PNEDH (consejo, comité, comisión o grupo de trabajo)	Naturaleza de esta instancia. Mandato y funciones. Integración de la instancia. Actividades que ha llevado a cabo (reuniones, talleres, etc.).
Diagnóstico de la situación de la EDH en el país	Realización de uno o más estudios sobre el estado de la EDH. Consideración de investigaciones existentes sobre el estado de la EDH. Solicitud de asesoría técnica para la preparación del plan (consultas, reuniones de expertos, etc.) a organismos internacionales u organizaciones nacionales.
Definición de prioridades para la preparación del plan	Asignación de prioridades a determinados derechos humanos que integrarán el plan. Asignación de prioridades a los derechos de determinados actores o sujetos sociales. Asignación de prioridades a niveles educativos en que se incorporará la EDH.
Procedimientos y actividades desarrolladas en la preparación del plan	Actividades que se realizaron para la elaboración del plan. Estado en el que se encuentra la preparación del plan. Acciones pendientes para concluir la preparación del plan.
Dominio 2: Contenidos del plan	
Contenidos formales del PNEDH	Plazo previsto para la ejecución del plan. Asignación de responsabilidades para la ejecución del plan. Previsión de revisión y adecuación de sus contenidos. Previsión de asignación presupuestaria específica para la ejecución del plan.

Componentes temáticos del PNEDH	Índice del plan.
	Derechos humanos expresamente mencionados en el plan.
	Otros contenidos pedagógicos mencionados en el plan (democracia, Estado de Derecho, justicia, tolerancia, etc.).
Atención a las perspectivas transversales en el PNEDH	Atención a cuestiones relacionadas con equidad de género.
	Atención de cuestiones atinentes al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural.
	Mención sobre la interacción entre el Estado y la sociedad en el campo de la EDH.
Dominio 3: Ejecución del plan	
Nivel de ejecución del PNEDH	Estado de ejecución del PNEDH en general.
	Creación de la institucionalidad a cargo de implementar el PNEDH.
	Ejecución del presupuesto destinado al PNEDH.

V Informe (2006): Desarrollo de la EDH en contenidos y espacios curriculares: 10 a 14 años

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS

IX Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos

Um estudo em 19 países

**Desenvolvimento da metodologia da educação em direitos
humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos**

São José - Dezembro de 2010

Permitida a reprodução total ou parcial dos materiais publicados nesta obra, desde que respeitado o teor dos mesmos, citada a fonte correspondente e que o editor receba uma cópia da respectiva publicação ou reprodução.

Equipe encarregada da publicação:

Ana María Rodino, Consultora Acadêmica e Coordenadora da pesquisa

Byron Barillas, Oficial do Programa Pedagógico em Direitos Humanos, Serviços Especiais IIDH

Jorge Padilla e Daniel Quesada, Assistentes, Serviços Especiais IIDH

Ricardo Castro e Natasha Monestel, Consultores Assistentes da Pesquisa

Marisol Molestina, Consultora editorial

Marialyna Villafranca, Produção Editorial, Serviços Especiais IIDH, Capa e fim das artes digitais

Ivi Oliveira, tradução

Impressão: Edições Sanabria

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

Argentina, María Marta Sciarrotta, Francisco Scarfó, María Nuri García; Bolívia, María del Pilar Chávez; Brasil, Maria Elisa Almeida; Colômbia, María del Rosario Bonilla, Sandra Morello; Costa Rica, Luis Ricardo Montoya, Juan Carlos Méndez; Chile, Luis Felipe de la Vega, Enrique Azúa; Equador, Esther Almeida, María Eugenia Gutiérrez, DNI Equador; El Salvador, Manuel Antonio Menjívar, Zulema Lara; Guatemala, Susana Gulate; México, Lilian Álvarez, Citlalin Castañeda, María Bertha Fortoul; Nicarágua, Alex Díaz, Sonia Durán; Panamá, José Antonio Grenard; Paraguai, Daniel Oviedo; Peru, Patricia Luque, Rosa María Mujica; República Dominicana, Luisa Mateo; Suriname, Rinette Telting; Uruguai, Ana Everett; Venezuela, Ana Barrios, Ana Pino Pasquier, Carlos Domínguez.

Ricardo Castro e Natasha Monestel foram os encarregados da sistematização. Ana Maria Rodino foi a responsável pela análise dos resultados e a redação do Relatório. Marisol Molestina esteve encarregada da revisão e do layout.

Publicação coordenada pelo IIDH Produção editorial - Serviços Especiais

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Caixa Postal 10.081-1000 São José, Costa Rica

Tel.: (506) 2234-0404 Fax: (506) 2234-0955

e-mail: s.especiales2@iidh.ed.cr

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

Índice

Apresentação	9
Seção I: O Relatório do IIDH sobre a Educação em Direitos Humanos e a estratégia institucional	11
Antecedentes institucionais	11
Natureza e alcances do <i>Relatório Interamericano da EDH</i>	12
As bases normativas: o direito à educação em direitos humanos	13
As bases conceituais e metodológicas: pesquisar progressos	14
<i>Enfoques na pesquisa sobre direitos humanos</i>	14
<i>Relatórios e monitoramento de direitos humanos</i>	16
<i>Novos instrumentos para novos cenários</i>	16
O primeiro ciclo de relatórios da EDH: 2002-2006	17
<i>A estrutura geral da pesquisa</i>	17
<i>Coleta de dados, análise e redação</i>	19
<i>Campos temáticos abordados e a hipótese de trabalho</i>	20
Outra iniciativa institucional interamericana:	
<i>A Proposta Curricular e Metodológica da EDH</i>	22
<i>Sentido e objetivos da Proposta</i>	22
<i>A Proposta Pedagógica do IIDH, a OEA e os ministérios da educação: avanços e sinergias regionais</i>	23
Seção II: O segundo ciclo do Relatório Interamericano da EDH e o IX Relatório	27
O segundo ciclo do relatório: 2007 em diante	27
<i>Um exercício de permanência e inovação</i>	27
<i>VI Relatório (2007): Desenvolvimento normativo da EDH e governo estudantil</i>	27
<i>VII Relatório (2008): Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo de 10 a 14 anos</i>	28
<i>VIII Relatório (2009): Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto de 10 a 14 anos</i>	29
O IX Relatório: Desenvolvimento da metodologia da educação em direitos humanos nos livros de texto de 10 a 14 anos	30
<i>Marco teórico-pedagógico: a educação em direitos humanos nos diferentes componentes do sistema escolar</i>	30
<i>Os conteúdos da educação em direitos humanos: conhecimentos, valores e atitudes, e destrezas ou capacidades para a ação</i>	32
<i>Justificativa e hipótese da pesquisa</i>	33
<i>Amostragem e matriz de variáveis e indicadores</i>	34
<i>Fontes de informação e o procedimento da pesquisa</i>	37

Seção III:	Resultados da pesquisa	47
	A metodologia da educação em direitos humanos através dos exercícios dos livros de texto	47
	<i>O domínio dos exercícios dentro dos livros escolares: critérios de análise e chaves para a interpretação</i>	47
	<i>Os exercícios sobre direitos humanos nos livros escolares: resultados gerais</i>	48
	<i>Os conhecimentos específicos de direitos humanos nos exercícios dos livros escolares</i>	51
	Inclusão de valores e atitudes de direitos humanos nos exercícios	53
	<i>Descrição da variável e indicadores</i>	53
	<i>Resultados</i>	53
	Inclusão de destrezas ou capacidades para atuar em favor dos direitos humanos nos exercícios	55
	<i>Descrição da variável e indicadores</i>	55
	<i>Resultados</i>	58
	Utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores nos exercícios	61
	<i>Descrição da variável e indicadores</i>	61
	<i>Resultados</i>	62
Seção IV:	Conclusões	69
	Sobre os critérios de análise e chaves de interpretação do domínio dos exercícios dentro dos livros escolares	69
	Sobre a quantidade de exercícios de direitos humanos nos livros escolares	70
	Sobre os conhecimentos específicos de direitos humanos nos exercícios dos livros	71
	Sobre os valores e atitudes de direitos humanos nos exercícios	72
	Sobre as destrezas ou capacidades para atuar em favor dos direitos humanos nos exercícios	73
	Sobre a utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores nos exercícios	74
Seção V:	Recomendações	77
Seção VI:	Anexos	79
	1. Matrizes utilizadas no primeiro ciclo de relatórios da EDH	79
	2. Matrizes utilizadas no segundo ciclo de relatórios da EDH	82

Índice de tabelas

Enfoques de pesquisa em direitos humanos.....	15
Estrutura do primeiro ciclo dos Relatórios Interamericanos da EDH.....	19
Estrutura de um sistema de indicadores.....	20
Estrutura do segundo ciclo dos Relatórios Interamericanos da EDH.....	30
Categorias de conteúdos da EDH	32
Matriz final elaborada para o IX Relatório	35
Livros de texto analisados para o IX Relatório da EDH e responsáveis pela elaboração	38
Exercícios explícitos de direitos humanos e total de exercícios por livro 2000-2010.....	49
Valores e atitudes nos exercícios de direitos humanos nos livros 2000-2010	54
Destrezas ou capacidades para atuar, nos exercícios de Direitos Humanos dos livros 2000-2010	59
Estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores, presentes nos exercícios de direitos humanos dos livros 2000-2010.....	63

Índice de gráficos

Média regional de exercícios de direitos humanos sobre o total de exercícios presentes nos livros	50
Presença de valores e atitudes de direitos humanos em exercícios de direitos humanos em 2000 e em 2010 (ajustados como médias p/exercício).....	54
Presença de destrezas e capacidades para atuar em exercícios de direitos humanos em 2000 e em 2010 (ajustados como médias p/exercício).....	59
Utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores, nos exercícios explícitos de Direitos Humanos	63

Apresentação

Para mim é uma grande satisfação colocar à disposição de todas e todos aqueles que estão comprometidos, desde qualquer espaço social ou âmbito disciplinar, com a tarefa transcendental de educar, este IX Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos, que apresenta um panorama atualizado sobre os desenvolvimentos metodológicos da educação em direitos humanos (EDH) nos livros escolares, e que faz parte da sequência de relatórios anuais que medem os progressos no campo do direito à educação em direitos humanos, produzidos pelo IIDH desde 2002.

Ao longo da minha gestão, como Diretor Executivo do IIDH, venho insistindo na convicção de que a educação em geral, e especialmente a educação em direitos humanos –enquanto direito inerente às pessoas– são imprescindíveis para o desenvolvimento das democracias e, por tanto, uma tarefa de especial importância que demanda a intervenção iniludível do Estado, especialmente através de políticas públicas que aprofundem e desenvolvam a educação primária e os primeiros anos da secundária, sendo um dos caminhos para a construção de sociedades mais justas, solidárias e livres.

Com a elaboração deste IX Relatório, continuamos fortalecendo as redes de cooperação e diálogo com diferentes atores que trabalham no campo da educação em direitos humanos, especialmente com os ministérios e secretarias de educação dos 19 países signatários do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. O intercâmbio acadêmico que estas redes supõem tem enriquecido imensamente o trabalho de pesquisa sobre este tema. Desde o ponto de vista político, isto implica um maior compromisso dos atores estatais em colocar na agenda política o direito à EDH e dos atores civis que contribuem a tornar realidade este direito.

A particularidade deste IX Relatório está na articulação dos esforços que tornaram possível o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos (PIEDH), resultado de um processo amplo de diálogo que alcançou um acordo entre a comunidade interamericana de direitos humanos e que foi aprovado pela Assembleia Geral da OEA em Lima, Peru, em junho de 2010. O PIEDH surgiu da iniciativa dos ministros da educação da República de El Salvador e da República Oriental do Uruguai, com o apoio e mediação do IIDH. Este acordo impulsiona um plano de trabalho que almeja servir de eixo paradigmático para impulsionar maiores progressos neste campo na América Latina e no Caribe.

Assim como no VIII Relatório, o presente tem como objeto de estudo os livros de texto utilizados pelos estudantes entre os 10 e os 14 anos de idade. No entanto, possui a singularidade de focar duas novas dimensões dos conteúdos: os valores e as atitudes de direitos humanos, e as destrezas ou capacidades para atuar pelos direitos humanos. Concentrar-se especificamente sobre elas é valioso porque são nos exercícios que podemos verificar melhor se os valores, atitudes e destrezas no campo dos direitos humanos encontram uma via mais efetiva e de aplicação metodológica na educação formal.

A experiência acumulada ao longo deste período alcançou o reconhecimento regional. O relatório tornou-se um instrumento de especial valor para o diagnóstico e observação do progresso do direito à educação em direitos humanos nas Américas. A cada ano, instâncias nacionais governamentais, civis e organizações internacionais que trabalham no campo da EDH esperam com muita expectativa a caracterização específica realizada em cada relatório, assim como suas conclusões sobre tendências de progresso ou de retrocesso. Contribui, ainda, ao esforço regional pela promoção dos direitos humanos que realiza a Organização dos Estados Americanos.

Esta minuciosa revisão metodológica evidencia que o esforço conjunto vai mostrando seus resultados, demonstrando que a temática dos direitos humanos vai ganhando espaço – não apenas nos conteúdos informativos, mas também nas estratégias metodológicas, no dia-a-dia do processo de aprendizagem. O esforço reflete como nas salas de aula, os e as docentes, assim com as e os jovens, vão se apropriando da democracia participativa a través dos exercícios que guiam a sua interação no ambiente escolar.

Este esperançoso panorama motiva a continuidade dos esforços; a realidade é evidente e ainda temos muito trabalho pela frente. O IIDH empreendeu uma abordagem do problema da exclusão desde a estratégia da promoção ativa dos direitos humanos. Mais uma vez, reitero nosso compromisso com a região em matéria de EDH como estratégia para combater a pobreza e a desigualdade social. Reitero nosso compromisso com o meio ambiente e o desenvolvimento integral da juventude através do cumprimento do direito à educação e, fundamentalmente, do direito à EDH.

Desejamos sinceramente que esta contribuição do IIDH ao estudo da EDH na região, represente uma ajuda significativa para impulsionar progressos sistemáticos e sistêmicos, nas estratégias educativas dos Estados que adquiriram o compromisso de oferecer aos seus cidadãos e cidadãs uma educação que permita o desenvolvimento integral de sua personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos, à justiça e à paz.

*Roberto Cuéllar M.
Diretor Executivo*

10 de dezembro de 2010

Seção I

O Relatório do IIDH sobre a Educação em Direitos Humanos e a estratégia institucional

Antecedentes institucionais

Desde o início dos anos noventa, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) colabora com os ministérios da educação dos países da região para facilitar a incorporação do ensino dos direitos humanos no sistema educativo formal. Esta ação faz parte da longa tradição educativa da instituição, que nos seus primeiros anos privilegiou a formação dos trabalhadores de direitos humanos envolvidos com entidades da sociedade civil de promoção e proteção, então envolvidas em tarefas urgentes de defesa. O trabalho ampliou-se progressivamente para atender a necessidades de formação e aperfeiçoamento dos quadros das instituições públicas, com relação ao respeito e a vigilância dos direitos humanos e da democracia.

Prestar atenção ao sistema educativo formal –sem por isso deixar de agir em outros âmbitos de formação– respondeu, naquele momento, a várias razões. Entre elas se destacam, por um lado, a convicção de que o conhecimento dos direitos e deveres fundamentais desde a mais tenra idade é uma condição necessária para a sua proteção, e por outro lado, que os processos de reinstauração de governos democráticos na região ofereciam uma oportunidade para levar a promoção dos direitos humanos além das ações reacionárias perante as violações e propô-las como um componente fundamental da vida em democracia.

De acordo com estas convicções, durante a década dos noventa, o Instituto realizou um importante esforço para produzir e distribuir instrumentos pedagógicos que apoiassem o trabalho educativo na escola. Foi uma resposta aos pedidos de assistência técnica das autoridades da área, em vários países da região, que então iniciavam processos de reforma na educação. A série de materiais educativos preparados naquele momento¹ foi vastamente reproduzida pelas instituições nacionais e utilizadas por professores pioneiros na incorporação do ensino dos direitos humanos nas escolas. Ao mesmo tempo, a assistência prestada pelo IIDH a alguns ministérios da educação evidenciou a urgência de promover a inclusão sistemática e permanente da educação em direitos humanos no sistema educativo, assim como a complexidade deste propósito, dependente de inumeráveis fatores políticos, normativos, institucionais e pedagógicos.

Ao começar o século XXI, o IIDH, através de um intenso processo de reflexão e redefinição estratégica assumida pela gestão iniciada no ano 2000, empreendeu uma renovação de suas estratégias de trabalho, de acordo com as características mutantes do cenário regional dos direitos humanos e da democracia². A finalidade foi potenciar suas capacidades próprias, adquiridas em vinte anos de trabalho, e assim poder responder melhor aos maiores desafios sentidos por suas contrapartes nos países da região e às novas preocupações das agências doadoras que colaboram com suas atividades.

A inclusão da educação em direitos humanos (EDH) como um componente fundamental dos processos educativos formais, a promoção do acesso à justiça e o desenvolvimento do direito à participação política, foram então identificados como os três conjuntos de direitos prioritários para organizar os afazeres institucionais, que correspondiam, ao mesmo tempo, aos dramas mais agudos vividos nos

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

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

países da região. A partir de 2005 incluiu-se aos anteriores, como eixo de trabalho institucional, um quarto conjunto: o dos direitos econômicos, sociais e culturais, justamente a partir da entrada em vigor do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, conhecido como “Protocolo de São Salvador”.

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

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

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

O projeto foi plenamente executado. Desde 2002 em diante, todos os anos foram realizadas pesquisas para os 19 países signatários do Protocolo de São Salvador; foram entregues e comentados os relatórios no Conselho Permanente da OEA e em sessões da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH); foram feitas apresentações simultâneas em vários países no dia 10 de dezembro; foram amplamente distribuídas versões em espanhol e inglês, e foram utilizados como material de formação em cursos, seminários e outros eventos acadêmicos.

Natureza e alcances do Relatório Interamericano da EDH

O *Relatório Interamericano da EDH* é o resultado de um conjunto de pesquisas, com um desenho unificado, que são realizadas anualmente e simultaneamente em 19 países da região. Recolhe e compara os resultados obtidos em cada país mediante a aplicação de uma matriz de coleta de dados que alimenta um sistema de indicadores. Os indicadores evidenciam o comportamento das variáveis relativas às mudanças ocorridas no exercício, de um aspecto central do direito à EDH, ao longo de um período, normalmente durante a década anterior à medição.

³ Disponíveis em versão digital no site do Instituto (www.iidh.ed.cr).

O Relatório informa sobre as tendências regionais e/ou nacionais –no triplo sentido de progressos, retrocessos ou constantes– em matéria de proteção jurídica e condições políticas, institucionais e práticas do exercício do direito à EDH. Não se concentra na situação de um direito num dado momento, nem denuncia as violações que possa ter sofrido esse direito.

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

Não é um relatório sobre o direito à educação. Não se centraliza nos objetivos estudados por outros relatórios que analisam a realização do direito a receber serviços educativos sem discriminações, mas sim em uma das características que devem ter os serviços educativos: incorporar conteúdos de direitos humanos. Esta característica é entendida como uma parte essencial do direito à educação e como um direito em si. Assume-se que o acesso à educação é uma condição prévia para desfrutar do direito à EDH e que este constitui, ao mesmo tempo, uma garantia do direito a uma educação de qualidade – em outras palavras, de uma educação *aceitável*, usando o critério das “quatro A” (disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade), desenvolvido pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC) da Organização das Nações Unidas, em seu Comentário Geral No. 13 (1999).

O sistema em seu conjunto e seus indicadores enfatizam os aspectos qualitativos das relações estudadas e não pretendem formular uma expressão quantitativa, nem construir uma equação que fixe posições relativas entre os países ou entre aspectos de um direito. Portanto, o Relatório não estabelece um índice regional de desempenho em matéria de EDH. O que ele procura identificar são condições e oportunidades para promover avanços e de alguma maneira oferecer exemplos de boas práticas, que possam ser replicados ou considerados para construir soluções às questões crítica.

O IIDH assume esta tarefa a partir do mandato estatutário que o faculta para estudar os direitos humanos, no cumprimento de sua missão como instituição dedicada ao ensino, à pesquisa e à promoção dos direitos humanos. Sem menosprezar o sistema universal de proteção, põe especial atenção nos parâmetros derivados dos instrumentos do sistema interamericano, com um enfoque interdisciplinar, levando em consideração a problemática específica das Américas. Aspira ainda que seus relatórios sirvam de insumos aos órgãos interamericanos de vigilância, promoção e proteção dos direitos humanos, às instituições de *ombudsman* (comissões, procuradorias e defensorias de direitos humanos) que cumprem essas funções em cada país; às instituições públicas responsáveis de criar as condições que tornem possível o exercício do direito a uma educação em direitos humanos, e às entidades da sociedade civil que atuam neste campo.

As bases normativas: o direito à educação em direitos humanos

Apartir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e, nas Américas, do Protocolo de São Salvador, as normas internacionais consagraram claramente o direito à educação em direitos humanos como parte do direito à educação. Assim como aponta o Artigo 13 do Protocolo, nos seus incisos 1 e 2:

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

Mesmo quando os efeitos jurídicos do Protocolo de São Salvador são efetivos somente a partir da ratificação pelos respectivos Estados, os 19 países signatários tem, diante de si, o compromisso proativo de desenhar a plataforma jurídica e logística para promover e proteger os DESC em todas as suas dimensões. Isto inclui o compromisso de ratificá-lo, se ainda não o fizeram, e o dever de cumprir progressivamente com as obrigações de incorporação das normas internacionais de direitos humanos ao direito interno, o desenho de políticas públicas e a implementação efetiva de atividades que dêem cumprimento a estes propósitos. Os Estados que ratificaram o Protocolo tem, ademais, a obrigação prevista no artigo 19.2 do mesmo, de apresentar relatórios periódicos à Secretaria Geral da OEA para que sejam encaminhados ao Conselho Interamericano Econômico e Social e ao Conselho Interamericano para a Educação, a Ciência e a Cultura, para que sejam analisados. Uma cópia destes relatórios deve ser enviada à CIDH.

Entre 2004 e 2007, depois que o Protocolo de São Salvador entrou em vigência, ao receber a 12ª ratificação, a Assembleia Geral da OEA resolveu desenhar e colocar em andamento um procedimento de apresentação de relatórios pelos Estados parte, que emule o sistema de indicadores de progresso adotado pelo IIDH para a análise da EDH. Para isto, encomendou ao Conselho Permanente da organização e, por intermédio à CIDH, de elaborar uma proposta com o apoio do Instituto⁴.

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

As bases conceituais e metodológicas: pesquisar progressos

Enfoques na pesquisa sobre direitos humanos

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

1. Um enfoque mais tradicional –mais antigo e mais extenso–, é o que privilegia a identificação de *casos de violação dos direitos humanos*, os documenta, discute os aspectos legais e processuais, procura estabelecer responsabilidades e, em última instância, contribui para denunciá-los e persegui-los.

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

2. Um segundo enfoque, sobre *situação dos direitos humanos*, põe atenção no estado de realização dos direitos num momento determinado, enquanto mostra o comportamento do Estado com relação às suas obrigações de respeitar determinadas condições e garantias, ou de promover medidas que tornem possível o acesso, sem discriminação, aos direitos fundamentais.
3. Um terceiro enfoque de pesquisa, que pode ser denominado de *progressos em matéria de direitos humanos*, propõe mostrar a variação, ao longo do tempo, do grau de cumprimento dos compromissos dos Estados em matéria de direitos humanos, partindo do critério de cumprimento progressivo, ou seja, a fim de estabelecer se foram produzidos –ou não– avanços em seu exercício, por parte da população.

A metodologia do enfoque da violação é fundamentalmente casuística e é muito apropriada para trabalhar no campo dos direitos civis e políticos. Este tipo de pesquisa foi e é crucial para denunciar casos específicos de vulneração de direitos, o que permite pôr em andamento processos jurídicos e sócio-políticos dirigidos a esclarecer a verdade sobre as violações, castigar os violadores e oferecer justiça e reparação às vítimas, bem como alertar sobre futuras violações. Na América Latina, este enfoque foi favorecido nas últimas décadas pela ampliação do acesso à informação pública, ligada à restauração da democracia e o monitoramento ativo de um crescente número de organizações civis.

O segundo enfoque privilegia a análise das correlações entre resultados estatísticos e políticas públicas em temas relacionados aos direitos humanos; é vantajoso para os campos relacionados com o acesso à participação política e o acesso aos DESC, e origina um tipo de pesquisa que combina considerações sobre os parâmetros de direitos humanos com informação estatística, e que descrevem situações gerais. Os resultados dessas pesquisas facilitam a formulação de recomendações para a ação pública, muitas das quais são relativas a aspectos legais, institucionais e de investimento público.

O enfoque que mede progressos recolhe períodos prolongados para avaliar se foram produzidos, ou não, avanços concretos na realização dos direitos, medindo-os a partir dos parâmetros mínimos expressados na normativa internacional e adotados pelos países ao ratificar os instrumentos convencionais. Não substitui a vigilância e a denúncia de violações, nem pretende ocultar os que foram deixados para trás no alcance das metas desejáveis. Sua novidade reside no potencial que tem para compreender as questões de direitos humanos como processos, ou seja, como fenômenos que mudam com o tempo e não somente como casos particulares de violação ou situações próprias de um momento determinado. Contribui a identificar as carências, mas também as possibilidades para superá-las no médio e longo prazo. Também ajuda a estabelecer prioridades e estratégias de trabalho compartilhadas e complementárias entre os diversos atores sociais.

O quadro a seguir sintetiza os principais aspectos dos enfoques mencionados.

Tabela 1. Enfoques da pesquisa em direitos humanos			
Enfoque	Metodologia	Resultados	Utilidades
Violação	Descritiva	Estabelecer frequências	Para a denúncia e a defesa
Situação	Comparativa	Estabelecer diagnósticos	Para identificar problemas e planejar metas
Progresso	Comparativa e prospectiva	Estabelecer tendências	Para monitorar cumprimento e promover diálogos

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

Relatórios e monitoramento de direitos humanos

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

Por outro lado, uma constelação de entidades civis, nacionais e internacionais, também verte os resultados de suas pesquisas em relatórios periódicos, gerais ou especializados, que em alguns casos são oferecidos como material complementar aos órgãos de supervisão. São os chamados *relatórios sombra*. Alguns destes relatórios nacionais, por serem periódicos e sistemáticos, se transformaram em ferramentas de seguimento do desempenho do setor público no campo dos direitos humanos⁵.

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

Pelo contrário, não foram desenvolvidos mecanismos sistemáticos de monitoramento do cumprimento das recomendações dos órgãos internacionais de supervisão, nem das sentenças dos órgãos jurisdicionais, salvo pouquíssimas exceções. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a UNESCO vem fazendo, a propósito do exame periódico sobre o progresso das metas dos Objetivos do Milênio e dos acordos da Educação para Todos, respectivamente, um esforço sistemático para monitorar o cumprimento dos compromissos, desde uma perspectiva dos direitos implicados neles.

Novos instrumentos para novos cenários⁶

A ansiedade por encontrar novos enfoques para a pesquisa e o monitoramento dos direitos humanos surge ao constatar as mudanças no cenário dos direitos humanos nos últimos vinte anos e da necessidade de fomentar o diálogo sobre estes processos. Tais mudanças implicam, por exemplo, na diversificação dos atores –públicos e civis– e sua interação; a emergência de novos dramas sociais que pedem respostas inovadoras; a ênfase da cooperação internacional sobre investimentos mais diretos e mais efetivos nos países; o impulso de novos critérios de gestão e de impacto de projetos, e a necessidade de fomentar acordos entre as organizações da sociedade civil, o Estado e a comunidade internacional.

Ao mesmo tempo em que o cenário se torna mais complexo, o trabalho em direitos humanos se torna cada vez mais exigente. Por um lado, são necessárias ferramentas que permitam documentar objetivamente os processos que se estão dando, identificar as suas tendências e formular estratégias de incidência. Por outro lado, deve-se promover o diálogo sobre os direitos humanos entre a sociedade civil e o Estado, e desses atores com a comunidade internacional, assuntos que requerem que, além

⁵ Por exemplo, os relatórios de PROVEA na Venezuela, CELS na Argentina e das coordenadoras de organizações de direitos humanos do Peru e do Paraguai. A nível regional, o relatório anual da Plataforma Interamericana de Direitos Humanos e Democracia vêm adquirindo este caráter.

⁶ Ver *O panorama atual dos direitos humanos e da democracia*, IIDH, São José, Costa Rica, 2003.

da problemática da violação e da responsabilidade, seja incluído o estabelecimento de diagnósticos e propósitos compartilhados, pelo menos com respeito àqueles assuntos que apresentam vazios recorrentes ou caminhos prometedores.

Mesmo quando o uso de indicadores de progresso não dá conta exaustivamente das situações da realidade, não cabe dúvida da utilidade prática deste enfoque e de suas ferramentas para mostrar a direção de algum fenômeno, isto é, para identificar as tendências no campo dos direitos humanos e da democracia, e antecipar a sua possível evolução. Por isso, o IIDH centralizou seus esforços no desenho de indicadores, utilizando como diretriz a progressividade dos direitos humanos⁷, e optou por preparar relatórios - que são como “cartas de navegação” - para as instituições e as pessoas vinculadas com o trabalho nesta área.

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

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

O primeiro ciclo de Relatórios da EDH: 2002-2006

A estrutura geral da pesquisa

As pesquisas que deram origem aos primeiros cinco relatórios partem de três suposições derivadas das bases normativas:

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

A hipótese geral destas pesquisas é que o desenvolvimento ou progresso no cumprimento do direito à EDH depende de um conjunto de fatores relacionados com a segurança jurídica, o desenvolvimento institucional, a adoção de políticas, a concretização das mesmas em normas operativas e em instrumentos pedagógicos, a adequação dos recursos humanos e a dotação de recursos materiais para a educação. Brevemente, o direito a contar com a EDH é altamente dependente de alguns fatores:

- Que tenham sido adotadas, dentro da legislação nacional, as normas internacionais que estabelecem este direito e as obrigações correspondentes, e que estejam sendo desenvolvidas políticas públicas educativas coerentes com elas.
- Que os conteúdos de direitos humanos estejam efetivamente incorporados no currículo do sistema educativo formal e em outras atividades escolares.
- Que os textos de estudo reflitam tais conteúdos, que utilizem metodologias aceitáveis para ensiná-los e não contenham referências contrárias aos valores e princípios dos direitos humanos.

⁷ Para uma exposição mais extensa sobre as bases institucionais deste trabalho, ver: *Marco para o desenvolvimento de uma estratégia institucional*. IIDH, São José, Costa Rica, 2003.

- Que tais conteúdos e as metodologias para ensiná-los sejam parte da formação dos docentes e de outros agentes que participam nos processos educativos.
- Que a planificação da educação nacional contemple o desenvolvimento das medidas necessárias para ir incorporando progressivamente a EDH em todas as modalidades e níveis educativos.
- Que os espaços curriculares e extracurriculares dedicados a este tipo de educação sejam adequados e aumentem com o passar do tempo.

Para examinar de que maneira, até que ponto e em que direção evolui o cumprimento destas obrigações por parte dos Estados, foram estabelecidos primeiramente os seguintes *campos de pesquisa*⁸:

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

O trabalho sobre cada campo contemplou vários domínios constitutivos:

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

Para medir o comportamento de cada variável ao longo do tempo, foi estabelecido um conjunto de *indicadores de progresso*, que são aplicados no início e no final do período estudado. Os indicadores foram completados com informações provenientes de fontes oficiais, escritas e verificáveis, como legislação, documentos que fixam programas, orçamentos e instruções administrativas, currículos e textos utilizados nas escolas, relatórios de gestão, resultados de avaliações ou estudos, estatísticas, entre outros. O sistema não incorpora opiniões, nem pretende refletir a percepção dos usuários ou o seu grau de satisfação com o cumprimento do direito. Somente foram usadas fontes desse tipo (entrevistas, grupos focais ou revisão de literatura geral) para a fase inicial do desenho do enfoque conceitual e metodológico e, excepcionalmente, para enriquecer os resultados da coleta de dados com uma visão do contexto.

O quadro a seguir resume a estrutura das pesquisas durante primeiro ciclo do Relatório.

⁸ Entendidos cada um destes como a trama de relações que são estabelecidas entre os domínios do normativo ou jurídico, do político ou institucional e do pedagógico, e que dá como resultado um determinado nível de desempenho.

Tabela 2. Estrutura do primeiro ciclo dos Relatórios Interamericanos da EDH

Relatório N°	Ano	Campos temáticos	Domínios	Variáveis	Indicadores
I	2002	Desenvolvimento normativo e institucional	1	4	10
II	2003	Desenvolvimento no currículo e nos textos escolares	3	6	28
III	2004	Desenvolvimento na formação de educadores	4	11	38
IV	2005	Desenvolvimento na planificação educativa a nível nacional	3	8	26
V	2006	Desenvolvimento nos conteúdos e espaços curriculares: 10-14 anos	3	9	28
Totais			14	38	130

Coleta de dados, análise e redação

Parte da informação utilizada para o I Relatório foi brindada pelos participantes do *XX Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos*, realizado em São José, entre julho e agosto de 2002. Antes de ir ao curso, cada um dos 120 estudantes, provenientes de mais de 20 países da região, prepararam breves relatórios com base em uma matriz de coleta de dados proposta pelo IIDH. Durante as duas semanas de duração do curso, compartilharam seus relatórios e consideraram eventuais conclusões e recomendações. A equipe de pesquisa do IIDH completou o exercício e elaborou o I Relatório. Por outro lado, os estudantes se comprometeram a divulgar os relatórios nos seus países e alguns expressaram também sua disposição para colaborar nas pesquisas dos anos seguintes.

Isto foi resultado da redefinição estratégica institucional, proposta pela gestão iniciada no ano 2000, que dotou de maior direção político-pedagógica a rotina institucional. Aos grandes avanços em matéria técnico-pedagógica, a nova estratégia institucional somou ações concretas de incidência no plano político, tendo como base a normativa do sistema interamericano –principalmente do Protocolo de São Salvador–, para contribuir com o aprofundamento e sustentabilidade das mudanças no sistema educativo dos países, através da elaboração de um sistema de indicadores e de relatórios periódicos sobre esta matéria. Desta maneira, contribui-se substantivamente aos esforços para o pleno cumprimento do direito à educação e, especialmente, à educação em direitos humanos.

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

1. Elaboração de uma hipótese de trabalho e desenho de um sistema de variáveis e indicadores, pela equipe do Instituto.
2. Coleta de informação, segundo o sistema de indicadores, por parte dos pesquisadores nos países⁹.
3. Homologação e sistematização de informação recebida dos países, por parte da equipe institucional.
4. Análise dos resultados e síntese comparada de descobertas (regularidades e especificidades).
5. Discussão das conclusões e recomendações.
6. Redação e edição dos relatórios, pela equipe do IIDH.
7. Apresentação pública em diversos países da região.

⁹ Tratava-se de pesquisadores individuais ou coletivos articulados em ONG de direitos humanos. A maioria dos colaboradores eram ex-alunos de cursos do IIDH.

8. Colocação do relatório no sítio web do IIDH.
9. Produção de uma edição bilingüe espanhol-inglês.

O sistema de indicadores utilizado nos relatórios pode ser sintetizado assim¹⁰:

Tabela 3. Estrutura de um sistema de indicadores				
Campo	Domínios	Variáveis	Indicadores	Meios de verificação
Conjunto de tudo o que está compreendido em certa atividade. Por exemplo, o conjunto de direitos e ações relativos a uma temática principal.	Conjunto de assuntos (relações) compreendidos em um conceito ou aos que lhe chega a influência ou ação de algo que é expressado. Por exemplo: cada um dos níveis da normativa (pirâmide de Kelsen).	Magnitude suscetível a diferentes valores. Por exemplo: fator +/- próximo do parâmetro adotado.	Indícios “chave” que dão conta do comportamento de cada uma das variáveis, com relação ao tempo transcorrido. Por exemplo: legislações vigentes em dois momentos diferentes.	Fontes de informação que respaldam o(s) indício(s). Por exemplo: leis, documentos oficiais, textos escolares.

A coleta de dados, realizada pelos colaboradores nacionais, foi feita com base na aplicação de uma matriz elaborada pelo IIDH, e segundo um protocolo de instruções que garantem a maior homogeneidade possível nas respostas.

Os dados enviados pelos pesquisadores foram processados de maneira centralizada pela equipe do IIDH. Para isto, houve um exame preliminar da quantidade e qualidade das respostas obtidas, um esforço para completar e, em casos de dúvida, verificar a informação com fontes secundárias e a construção de documentos específicos com os dados, por país. Os resultados nacionais, editados em textos ou tabelas, são anexados ao relatório, em disco compacto, dotado de um sistema de localização.

A análise comparada se apóia nas tabelas, nas quais estão as sínteses das respostas a cada uma das variáveis em todos os países (expressadas em valores ou porcentagens – algumas vezes, não sempre), que facilitam a identificação de constantes, recorrências e especificidades, a partir das quais é possível inferir tendências gerais e particulares de progresso em cada domínio do sistema.

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

Campos temáticos abordados e a hipótese de trabalho¹¹

O *I Relatório* (2002) pesquisou o desenvolvimento da EDH na esfera normativa. Ele utilizou a hipótese de que a proteção do direito à EDH depende de que o Estado tenha adotado as normas internacionais que estabelecem este direito e as obrigações correspondentes, e que estejam desenvolvendo políticas públicas coerentes com elas. Estas condições devem ser ponderadas diante da situação do exercício do direito –mais geral– à educação. Foram estabelecidos, portanto, dois domínios para o exame: o do direito à educação, como informação adicional do contexto, e o do direito à EDH, como objeto central de estudo.

¹⁰ As expressões são de M. Moliner, *Dicionário de uso do espanhol*, Editorial Gredos, Madri, 2001.

¹¹ As matrizes completas (domínios, variáveis e indicadores) que foram utilizados para a coleta de dados e a análise dos resultados em todos os relatórios do primeiro ciclo podem ser consultadas na Seção VI de Anexos.

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

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

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

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

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

Esta pesquisa respondeu à hipótese segundo a qual o progresso da EDH depende, junto a outros fatores, de que a planificação educativa de um país contemple o desenvolvimento das medidas para incorporá-las, progressivamente, em todos os níveis educativos e em outros âmbitos da vida social, além do sistema educativo formal. A matriz de domínios, variáveis e indicadores foi construída a partir das diretrizes propostas pelas Nações Unidas para a elaboração dos planos nacionais de ação em matéria de EDH, no marco do *Decênio para a educação na esfera dos direitos humanos* (1995-2004)¹².

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

Contando com o diagnóstico dos relatórios anteriores e assumindo a hipótese de que incorporar os direitos humanos no ensino implica negociações sobre o desenho do currículo escolar, a pesquisa examinou o estado e as tendências da evolução dos espaços curriculares que, real ou potencialmente, tornam possível a inclusão dos conteúdos sugeridos na *Proposta Pedagógica* elaborada pelo IIDH, e que será explicada mais adiante. Assim como nessa Proposta, o V Relatório focou seu questionamento sobre a faixa etária compreendida entre os 10 e os 14 anos.

¹² Relatório do Secretário Geral, A/52/469/Add.1 de 20 de novembro de 1997.

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

Sentido e objetivos da Proposta

Simultaneamente ao avanço das pesquisas do Relatório Interamericano da EDH, o IIDH preparou uma proposta pedagógica especializada e técnica para incorporar o ensino dos direitos humanos no currículo escolar das crianças na faixa etária entre os 10 e os 14 anos, para contribuir com a inclusão de conteúdos de direitos humanos e de democracia ou para a ampliação e fortalecimento dos já existentes¹³.

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

Com este novo produto, o IIDH propôs dois objetivos complementares:

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

A Proposta Pedagógica do IIDH foi dirigida às autoridades e equipes técnicas dos ministérios da educação da região, e outras instituições acadêmicas, como uma contribuição à elaboração de políticas, planos e práticas educativas neste campo, para efeitos de cumprimento dos compromissos adquiridos pelos Estados que assinaram o Protocolo de São Salvador e, em atenção aos esforços que realizam para cumprir com o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2005-2009), adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas¹⁴. Dado que os relatórios interamericanos constataavam importantes avanços, mas também limitações e lacunas, além de processos muito desiguais entre os países da região, esta iniciativa procurou contribuir a superar carências e atrasos, e a promover uma ampla visão, integradora e rigorosa, na incorporação dos direitos humanos na educação formal.

A Proposta reconhece e se apoia nos avanços registrados, durante a última década, no continente, em matéria de EDH nas normativas nacionais, nos acordos políticos de presidentes e ministros da educação e na prática gradual realizada pelos Estados da região, ao mesmo tempo em que se une à exortação da comunidade internacional para que a levem ainda mais longe¹⁵.

¹³ Ver *Proposta Curricular e Metodológica para a Incorporação da Educação em Direitos Humanos na Educação Formal de Crianças entre 10 e 14 Anos de Idade*, em vários idiomas, na página web do IIDH (http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_119984550/Propuesta%20curricular%20portugues.pdf).

¹⁴ A primeira fase do Programa Mundial para a EDH cumpriu-se entre 2005 e 2009, e esteve focada nos níveis educativos primário e secundário; a segunda fase se cumprirá entre 2010 e 2014, focando nos níveis superior e especializado para certas profissões específicas, entre elas, forças de segurança e operadores de justiça.

¹⁵ Ver: *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos* (http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?si=E/cn.4/RES/2005/61) e seu plano de ação (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853s.pdf>).

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

Na parte quantitativa, esta faixa etária corresponde, mais ou menos, a um 75% da população em idade escolar - em sua maioria coberta pelo sistema educativo público. Está ainda localizada dentro da faixa que a legislação assinala como sendo de educação obrigatória. Portanto, pelo menos formalmente, é beneficiária do esforço financeiro do Estado. Trata-se, portanto, de um segmento da educação que permanece sob a proteção e responsabilidade das políticas públicas, incluindo a definição do currículo, a supervisão dos materiais didáticos e a formação dos educadores.

Estas considerações explicam a ênfase institucional neste grupo etário em matéria de EDH, e de nenhuma maneira supõem a exclusão de outros. Todo o ciclo escolar constitui um espaço propício para a EDH, desde a mais tenra idade, mas a etapa entre os 10 e os 14 anos representa o mínimo denominador comum iniludível.

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

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

Em 2007, no marco da XXXVII Assembleia Geral da OEA, entre os dias 31 de maio e 2 de junho, aconteceu no Panamá o *Encontro Interamericano de Ministros da Educação sobre a Educação em Direitos Humanos*, organizado conjuntamente pelo governo do país sede e do IIDH, com auspício da UNICEF. A atividade, que reuniu 17 delegações oficiais de ministros e outras autoridades superiores de educação dos países da região, analisou o estado da EDH na região, identificou avanços e desafios pendentes e fortaleceu os vínculos interinstitucionais encaminhados ao cumprimento dos compromissos internacionais nesse campo.

O trabalho das delegações participantes foi antecedido pela consideração da Proposta curricular e metodológica do IIDH, que tiveram a oportunidade de conhecer detalhadamente, comentar e utilizar como referente para formular um horizonte comum, a partir do qual se pode impulsionar a incorporação de conteúdos de direitos humanos no sistema educativo formal. O encontro concluiu com a assinatura da *Ata do Panamá sobre Educação em Direitos Humanos*. Depois do encontro, a XXXVII Assembleia Geral da OEA (Panamá, 3 a 5 de junho de 2007) adotou uma importante resolução apoiando o que

foi deliberado e enfatizando a necessidade de avançar em direção à incorporação efetiva da EDH nos sistemas educativos da região¹⁶.

Em 2008, durante a XXXVIII Assembleia Geral da OEA (Medelín, 1 a 3 de junho de 2008), o IIDH organizou nessa mesma cidade o *Diálogo Ministerial sobre Educação em Direitos Humanos*, entre os dias 29 e 30 de maio, com o apoio do Ministério da Educação da Colômbia. Este Diálogo deu continuidade aos acordos do último encontro ministerial de 2007, através do intercâmbio de experiências nacionais em matéria de EDH. Participaram delegações da Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica e Panamá. A Assembleia Geral reconheceu, mais uma vez, em uma resolução, os esforços do IIDH e dos ministérios da educação da região por incorporar os direitos humanos no sistema educativo. Também renovou o apoio à Proposta curricular e metodológica e aos relatórios da EDH, recomendando a consideração dos mesmos pelos Estados membros¹⁷.

Pouco depois, o IIDH realizou, em coordenação com o Ministério da Educação de El Salvador e com o apoio do Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO, o *I Curso Interamericano sobre a Educação em Direitos Humanos* (São Salvador, 17 a 20 de junho de 2008). Neste curso participaram funcionários da direção dos ministérios da educação, em matéria curricular ou da área disciplinar responsável pela EDH, da Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, República Dominicana, Suriname e Uruguai. Também participaram funcionários dos escritórios de *ombudsman* da América Central e diretores de programas universitários especializados, especialmente de faculdades de educação. A composição inter-setorial deste Curso procurava criar sinergias entre diferentes instituições, vinculadas desde a sua especialidade à EDH no sistema educativo formal: os ministérios como órgãos reitores das políticas educativas nacionais; as universidades como formadoras de futuros docentes e os escritórios de *ombudsman* como fiscalizadores das instituições públicas e impulsionadores do cumprimento dos direitos humanos. O IIDH está convencido que estes três tipos de entidades podem e devem encontrar espaços para colaborar entre si em iniciativas que promovam o direito à educação e à EDH.

Em 2009, no contexto da XXXIX Assembleia Geral da OEA, realizou-se no dia 29 de maio, em Tegucigalpa, um novo *Diálogo Ministerial: Educação em Direitos Humanos e Prevenção da Violência*, convocado pela Secretaria de Educação de Honduras e o IIDH e com a cooperação da Secretaria Geral da OEA. Este encontro foi o terceiro do processo de incidência institucional para apoiar os Estados no cumprimento de suas obrigações em matéria educativa. Contou com a participação de delegações ministeriais da Bolívia, Colômbia, Guatemala e Honduras. Mais uma vez, a Assembleia Geral destacou o trabalho do Instituto e dos ministérios da educação, com relação aos avanços da EDH na educação formal nas Américas¹⁸.

Em 2010 a XL Assembleia Geral da OEA, realizada em Lima, Peru, emitiu novamente outra resolução contundente com relação progresso da EDH no continente e ao trabalho de promoção do IIDH nesta matéria. A mesma estabeleceu:

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

¹⁶ A *Ata do Panamá sobre a educação em direitos humanos* e a Resolução AG/RES.2321 (XXXVII-O/07) estão publicadas no Boletim Informativo IIDH número 99 (http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_541409364/99_mar-jun_2007.pdf).

¹⁷ A Resolução AG/RES. 2404 (XXXVIII-0/08) está publicada no sítio web do IIDH (http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna_IIDH.aspx?pagina_destino=ASP.Comunicados_Detalle_ascx&id=8462&Nav=R&IdPortal=6).

¹⁸ A Resolução AG/RES. 2466 (XXXIX-0/09) está publicada no sítio web do IIDH (http://www.iidh.ed.cr:80/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_395509089/Res2466OEA.doc).

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

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

A mesma resolução incorpora, em seu texto completo, a mais recente iniciativa estratégica do IIDH: o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos, que foi acordado pelo Instituto, pelo Ministério da Educação de El Salvador e pelo Ministério da Educação do Uruguai. Este acordo impulsiona um plano de trabalho que aprofunda os avanços produzidos, em ambos os países, no campo da EDH e espera servir de eixo paradigmático para promover maiores progressos neste campo na América Latina e no Caribe. O Pacto Interamericano foi lançado publicamente por seus signatários durante a comemoração do Trigésimo Aniversário do IIDH, no dia 30 de julho de 2010¹⁹.

Tendo em vista os encontros ministeriais citados e as sucessivas resoluções da Assembleia Geral da OEA, continuam sendo fortalecidos os vínculos entre o Instituto e os ministérios da educação, através da renovação de convênios de cooperação interinstitucional e diversas ações de capacitação docente (presencial e virtual), assistência técnica especializada, e produção e distribuição de materiais impressos, audiovisuais e eletrônicos. Por outro lado, os Relatórios interamericanos continuam oferecendo o melhor diagnóstico sobre as fortalezas, debilidades e carências da realidade regional no campo da EDH.

¹⁹ A Resolução AG/RES. 2604 (XL-O/10) completa, com o texto do *Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos* está publicada no site do IIDH (http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/8_2010/6082.pdf).

Seção II

O segundo ciclo do Relatório Interamericano da EDH e o IX Relatório

O segundo ciclo do Relatório: 2007 em adiante

Um exercício de permanência e inovação

O encontro ministerial do Panamá, em 2007, e a auspiciosa recepção dos relatórios interamericanos da EDH pela Assembleia Geral da OEA –bem como o interesse dos ministérios da educação de diferentes países em trabalhar com o Instituto nesta linha– confirmaram a necessidade de pôr em marcha um novo ciclo do Relatório. Decidiu-se que o novo ciclo retomaria, ano a ano, os campos temáticos explorados no ciclo anterior. Que se faria uma segunda medição de progressos de maneira que se pudesse prestar contas das transformações educativas que pudessem ter acontecido mais recentemente nos países, a partir das novas bases normativas aparecidas na esfera internacional e de outras condições e desenvolvimentos internos em cada país.

Também ficou estabelecido que em cada ano fossem incorporados novos componentes no sistema de medição, ampliando o instrumental de indicadores utilizados ou agregando domínios de pesquisa inéditos e até mesmo variáveis relevantes que não tinham sido consideradas nos primeiros cinco relatórios. Desta maneira, o IIDH aplicou um critério estratégico que combina e equilibra a permanência (continuidade das práticas que foram demonstradas necessárias e valiosas para o trabalho de EDH) com a inovação na abordagem de abordar novas práticas, de acordo com a demanda dos mutantes desafios para os direitos humanos no continente.

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

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

O VI Relatório retomou o tema do I Relatório (2002), sobre o qual aplicou uma segunda medição de progresso, ao mesmo tempo em que incorporou outro componente: os incrementos produzidos nos sistemas educativos em relação às experiências do governo estudantil. Este novo componente foi selecionado com base no fundamento de que os governos estudantis constituem uma oportunidade concreta, real e prática para que os alunos e alunas exerçam –ao mesmo tempo em que aprendem– seus direitos humanos e os princípios democráticos de forma ativa.

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

O nosso interesse era analisar se os Estados tinham progredido no reconhecimento explícito, no decorrer das duas últimas décadas e dentro do seu marco normativo, de alguma forma de organização estudantil

com atributos de participação, representação e decisão; além de fornecer os meios institucionais para torná-la realidade nos centros educativos. Para coletar e comparar a informação documental, o VI Relatório definiu três marcos temporais: 1990, 2000 e 2007. O primeiro, 1990, é uma constante nos Relatórios da EDH, pois foi utilizado frequentemente como marco inicial do período de referência durante o qual são estudadas as variações nos sistemas educativos. O terceiro, 2007, estende-se, então, desde o período de referência até o ano da pesquisa, de modo que fossem produzidas análises sempre atualizadas dos progressos educativos na região. Na medida em que foi crescendo a vida do relatório, seu período de referência se estendeu e considerou-se necessário agregar um marco intermediário, 2000, que indicasse um limite entre décadas, permitindo identificar mudanças e tendências com maior fineza.

A matriz do VI Relatório foi enriquecida com o aprendizado do primeiro ciclo: ampliou-se o número de indicadores para aprofundar a análise do objeto de estudo e incorporou-se também a busca de respostas diferenciadas de acordo às perspectivas de gênero, diversidade étnica e interação entre o Estado e a sociedade civil.

Igual que no I Relatório (2002), foram considerados alguns indicadores mínimos sobre o direito à educação em geral, assumindo que esse contexto condiciona as possibilidades de contar com educação em direitos humanos. Também foram adicionados dois novos indicadores: um sobre o acesso sem discriminação aos sistemas educativos; outro sobre a adaptabilidade dos sistemas para atender às necessidades das crianças que não podem ir à escola¹.

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

O VII Relatório continuou a sequência de campos temáticos examinados durante o primeiro ciclo da pesquisa, retomando o tema geral do II Relatório (2003) com uma variante: concentrou-se em apenas um dos componentes que esse relatório havia explorado –o dos currículos escolares– e aplicou uma segunda medição para avaliar o seu desenvolvimento progressivo durante a década de 2000². Ao exame curricular foi acrescentado o indicador sobre governo estudantil, para identificar se essa experiência de participação dos estudantes era abordada também nos programas de estudo, como um conhecimento explícito associado ao exercício dos direitos humanos.

A hipótese central que sustentou a pesquisa do VII Relatório foi que o progresso da EDH é dependente de que os conhecimentos de direitos humanos estejam realmente incorporados no currículo do sistema educativo formal, como um sinal da vontade política do Estado e garantia técnica de que seria parte do processo de ensino-aprendizagem. A inovação deste relatório estava na forma de medir a presença (ou ausência) de tais conhecimentos curriculares³.

Outros componentes inovadores do VII Relatório, em comparação com seu antecessor do primeiro ciclo de pesquisa, foram: a definição da amostragem e a seleção das variáveis e dos indicadores. A amostragem não se consistiu mais em séries alternadas do sistema escolar, mas sim em um bloco de séries sucessivas, correspondente à faixa etária de 10 a 14 anos - prioritária na estratégia do IIDH.

¹ As matrizes completas (domínios, variáveis e indicadores) usadas para a coleta e análise de dados dos Relatórios VI, VII e VIII podem ser consultadas na Seção VI de Anexos.

² O II Relatório (2003) tinha incluído também o domínio dos textos escolares, mas este não foi abordado no Relatório VII porque decidimos deixá-lo como tema central do Relatório seguinte. Com esta desagregação, buscou-se examinar mais profundamente cada temática, dedicando-lhe uma pesquisa anual completa.

³ Sem deixar de reconhecer que a EDH abrange três categorias de conteúdos (conhecimentos, valores e atitudes, e destrezas ou capacidades para a ação), a pesquisa dos Relatórios VII e VIII concentrou-se somente na primeira: os conhecimentos específicos do saber sobre os direitos humanos. Isto não significa diminuir a importância das outras categorias, mas simplesmente que tomamos a decisão metodológica de focar uma parte do espectro temático, para assim fazer uma análise mais minuciosa.

Esta decisão metodológica deu uma maior unidade ao objeto de estudo. Assim, permitiu-se examinar uma seqüência curricular (cinco séries consecutivas) associada a uma idade chave das crianças no seu desenvolvimento cognoscitivo, emocional e social. Além da vantagem adicional de que cobre dois ciclos escolares diferentes (os três últimos anos do primário e os dois primeiros do secundário)⁴.

Quanto às variáveis e indicadores para o VII Relatório, realizou-se uma seleção mais detalhada sobre o saber dos direitos humanos. As variáveis e indicadores do II Relatório da EDH (2003) tinham sido construídos a partir dos enunciados gerais do Artigo 13.2 do Protocolo de São Salvador. Tinha-se uma visão geral e ampla dos temas relacionados aos direitos humanos, democracia e valores; por outro lado, os indicadores do VII Relatório selecionaram conhecimentos específicos de direitos humanos - embora básicos - considerando-se a idade da população estudada. A seleção apoiou-se na minuciosa matriz de conteúdos da *Proposta Curricular e Metodológica para a Incorporação da EDH na Educação Formal das Crianças entre 10 e 14 anos* (IIDH, 2006).

Foram três as variáveis: a primeira, *conceitos e desenvolvimentos conceituais sobre direitos humanos*, que são os constructos teóricos concebidos para captar intelectualmente e argumentar discursivamente a noção de direitos humanos; a segunda, *história dos direitos humanos*, constituída pelos momentos marcantes da humanidade no processo de reconhecimento da dignidade humana (essencial) e de elaboração de ferramentas concretas, a fim de defendê-la diante das arbitrariedades do poder; a terceira, *normas e instituições básicas de direitos humanos*, que são instrumentos jurídicos e instâncias especializadas estabelecidas para garantir a proteção dos direitos.

VIII Relatório (2009): Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto de 10 a 14 anos

O VIII Relatório concentrou-se em outro domínio importante do sistema educativo, nas ferramentas de apoio didático, particularmente aquela com o maior uso nas escolas: os livros de texto utilizados por alunos e professores. A hipótese utilizada foi de que o progresso da EDH depende de que os conteúdos de direitos humanos, além de aparecer explicitamente no currículo, estejam adequados nos textos escolares de uso diário. E, claro, não contenham referências contrárias aos valores e princípios dos direitos humanos.

Esta hipótese aprofundou a hipótese do primeiro estudo (II Relatório, 2003), ao sustentar que o progresso da EDH não é resultado apenas da presença dos conteúdos nos textos, mas também de que eles recebam o tratamento conceitual adequado. Ou seja, que sejam desenvolvidos de forma precisa e de acordo com a doutrina reconhecida sobre o tema (sempre de acordo com a idade dos destinatários). Quanto maior a quantidade, rigor, profundidade e articulação dos conhecimentos que os textos escolares desenvolvam sobre os direitos humanos, maiores as possibilidades de um aprendizado compreensivo pelos alunos e professores que usem os livros.

O VIII Relatório teve paralelismos necessários com o relatório anterior (VII Relatório, 2008), já que os livros de texto não são materiais de apoio autônomos, mas correspondentes ao currículo escolar oficial. Por isso, os VII e VIII Relatórios têm em comum os limites do período de referência (2000 e 2008): as séries estudadas (as três últimas do primário e as duas primeiras do secundário, que atendem as crianças de 10 a 14 anos de idade); a concentração nos conhecimentos de direitos humanos; e a matriz de variáveis e indicadores.

Apesar de que a quantidade de indicadores utilizados (43) não tenha esgotado o campo temático dos direitos humanos, foi suficientemente ampla para facilitar um bom mapeio dos livros de texto.

⁴ O mesmo critério de seleção de séries escolares se manterá nos dois relatórios seguintes, VIII e IX.

Permitiu uma aproximação bastante fiel ao tratamento que os mesmos dão ao tema, com suas ênfases e lacunas, ajudando a determinar a extensão quantitativa tanto quanto a pertinência e relevância do enfoque, suas fortalezas e debilidades.

O quadro a seguir resume a estrutura das pesquisas do segundo ciclo do Relatório, incluindo o atual IX Relatório, que é apresentando na próxima seção.

Tabela 4. Estrutura do segundo ciclo dos Relatórios Interamericanos da EDH

Relatório N°	Ano	Campos temáticos	Domínios	Variáveis	Indicadores
VI	2007	Desenvolvimento normativo da EDH e governo estudantil	3	7	18
VII	2008	Desenvolvimento de conhecimentos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos	2	3	43
VIII	2009	Desenvolvimento de conhecimentos de direitos humanos nos textos escolares: 10 a 14 anos	2	3	43
IX	2010	Desenvolvimento da metodologia de educação em direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos	1	3	20
Totais			8	16	124

Comparando com o primeiro ciclo de pesquisas, as matrizes do segundo ciclo aumentaram o número de indicadores; e reduziram ou mantiveram estável o número de domínios e variáveis. A razão foi a possibilidade de concentrar-se nas variáveis pertinentes e fazer descrições mais detalhadas de suas manifestações, a fim de chegar a conclusões detalhadas e a recomendações mais pontuais para os sistemas educativos, os quais se conseguem com a elaboração de mais indicadores.

O IX Relatório: Desenvolvimento da metodologia da educação em direitos humanos nos livros de texto de 10 a 14 anos

Marco teórico-pedagógico: a educação em direitos humanos nos diferentes componentes do sistema escolar

Os consensos da Declaração Universal de Direitos Humanos e dos instrumentos internacionais posteriores (incluindo o Protocolo de São Salvador no âmbito interamericano), legitimam a importância do âmbito escolar como espaço privilegiado para a formação em direitos humanos. Todos eles estabelecem uma relação dupla: *a educação é um direito que os Estados devem garantir e, ao mesmo tempo, um dos objetivos da educação é o desenvolvimento pleno da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos.*

O âmbito da educação formal –que normalmente resumimos com a aparentemente simples expressão “escola”– engloba um conjunto de componentes, todos necessários e relevantes para o processo de formação. São eles: a normativa e as políticas públicas de educação; as diferentes expressões do currículo; as ferramentas pedagógicas utilizadas pelos atores educativos; a ação docente direta e os espaços extracurriculares de participação estudantil, citando as principais. O trajeto e os resultados do processo educativo não se entendem sem que consideremos as complementaridades, interações e sinergias entre todos esses fatores que constituem um verdadeiro sistema. É este sistema, em seu conjunto e em cada um dos seus componentes, que deve estar impregnado da visão, conteúdos e práticas da EDH.

Com relação às diferentes expressões do currículo, retomando uma distinção da teoria educativa, a EDH deve estar presente tanto no *currículo explícito* quanto no *nulo*. O *currículo explícito* abrange os objetivos e os conteúdos declarados dos programas de estudo e, por extensão, dos livros de texto.

Trata-se sempre da expressão política de um consenso sobre a legitimidade dos conhecimentos que devem ser colocados ao alcance de todos; razão pela qual a inclusão de um tema revela o valor que a sociedade nacional lhe dá, dentro da pretensão formativa dos seus habitantes. A EDH, além disso, deve sustentar também o chamado *currículo oculto*, que se refere às mensagens implícitas provenientes da cultura escolar e das relações cotidianas, –institucionais e interpessoais– entre todos os atores educativos; docentes, autoridades, estudantes, pais e mães e comunidade. Ao contrário, o *currículo nulo*, relativo aos conteúdos que, por uma razão ou outra, estão excluídos do currículo oficial, portanto, não legitimados pela escola, deve ser desmascarado e desvendado sob uma perspectiva de EDH. Os direitos humanos formaram parte, tradicionalmente, do currículo nulo, daquilo sobre o qual não se fala nem se trata. Foi apenas nas duas últimas décadas que começaram a abandonar esta visão, para começar a incluir o seu estudo (direitos humanos) nos objetivos e conteúdos explícitos de estudo.

Com relação às ferramentas pedagógicas, a EDH deveria impregná-las no conteúdo e formato, assim como no currículo explícito. Entre as diferentes ferramentas didáticas, as mais relevantes são os *livros de texto*, pois cumprem com a função-chave de apoiar o desempenho dos atores do sistema educativo. Para as autoridades (curriculistas e técnicos dos ministérios da educação) os livros de texto representam o desenvolvimento expresso dos conhecimentos disciplinares e da proposta pedagógica que o currículo esboça sinteticamente. Elaborados por especialistas nas diferentes áreas do saber, os textos escolares dão substância informativa e metodológica ao esqueleto conceitual dos programas de estudo.

Para os docentes, os livros de texto são a principal ferramenta para organizar e dirigir o seu trabalho diário em sala de aula; muitas vezes são ainda mais do que isso. É o meio mais acessível e rápido para a sua própria atualização (ou inclusive formação) disciplinar, já que os professores, especialmente na escola primária, muitas vezes ensinam vários conteúdos de disciplinas nas quais não se especializaram. Nesses casos, os livros de texto complementam ou consolidam a sua formação teórica, proporcionando métodos, técnicas e recursos de ensino. Para os alunos, são um auxílio para o estudo e um guia sempre ao alcance das mãos; ao que podem acudir em qualquer momento. Para os pais e mães de família, são também um apoio necessário se desejam cooperar, desde o lar, com o esforço educativo da escola. São tão importantes que não há reforma educativa que possa ignorá-los⁵.

No campo da EDH os livros de texto são mais do que importantes, são quase imprescindíveis porque a maioria dos docentes latino-americanos não estudou direitos humanos durante a sua formação inicial; menos ainda pedagogia em direitos humanos. Talvez os ministérios da educação tenham dado alguma capacitação já em serviço. Mas é aleatório quantos a receberam e quão profunda foi essa formação. Assim, os livros escolares capacitam sobre o tema tanto a alunos como a professores.

A relevância dos livros de texto para a EDH é reconhecida internacionalmente. O Programa Mundial para a EDH (2005-2009), promovido pelas Nações Unidas como continuação do Decênio da EDH (1995-2004), destaca os materiais didáticos dentre todos os processos e instrumentos de ensino e aprendizagem que devem basear-se nos direitos, conduzindo à educação em direitos. Recomenda que seja feita “revisão e exame dos livros de texto existentes”, a fim de que estes contribuam aos objetivos da EDH; os ministérios da educação são solicitados a preparem materiais de ensino e aprendizagem sobre este tema. Também apela às entidades internacionais que fortaleçam a capacidade local e nacional para oferecer a EDH, no ensino primário e médio, sugerindo medidas em que se apoiem os ministérios da educação na “elaboração de instrumentos especializados”, facilitando o intercâmbio de informação nos planos nacional, regional e internacional, em relação às “práticas eficazes, assim como sobre os

⁵ Para ampliar o tema dos livros de texto, ver o *VIII Relatório da EDH*, IIDH, 2009.

materiais disponíveis⁷⁶. Em poucas palavras, os materiais didáticos em geral e os livros de texto em particular devem ser concebidos como parte constitutiva de qualquer estratégia de EDH.

Os conteúdos da educação em direitos humanos: conhecimentos, valores e atitudes, e destrezas ou capacidades para a ação

Toda ação de EDH, seja formal ou não, e para qualquer destinatário, exige a abordagem de diferentes tipos de conteúdos; todos necessários para contribuir à formação integral buscada. Estes conteúdos devem ser de diferentes ordens (cognitivo, afetivo e procedimental) para atender à integralidade e à multi- dimensionalidade, tanto do objeto de conhecimento (os direitos humanos e a vida em democracia) quanto dos objetivos perseguidos (éticos, críticos e políticos).

Como consequência, no sentido mais geral e amplo, os conteúdos da EDH devem incluir três categorias de componentes, de diferente natureza, mas que são igualmente importantes e complementares:

1. *Informação e conhecimentos* sobre direitos humanos e democracia,
2. *Valores* que sustentem os princípios e a normativa dos direitos humanos e da democracia, e *atitudes* coerentes com estes valores, e
3. *Destrezas ou capacidades* para colocar em prática, com eficácia, os princípios de direitos humanos e democracia na vida diária.

Este enfoque da EDH é holístico, pois integra de maneira articulada as diversas dimensões de um objeto completo –os *direitos humanos*– ao mesmo tempo em que refletem as dimensões da pessoa *sujeito desses direitos*. Toda ação da EDH, à margem da idade ou características de seus destinatários, deve desenhar e conduzir processos que facilitem o ensino-aprendizagem destas três categorias de conteúdos. O quadro a seguir mostra o conteúdo de cada categoria⁷.

Tabela 5. Categorias de conteúdos da EDH

Informação e conhecimentos	Valores e atitudes	Destrezas ou capacidades para a ação
Ensino do manejo compreensivo de: Conceitos: categorias de análises, princípios, parâmetros, lógica da argumentação, debate de posições ideológicas, etc. História: origem, evolução e fatos significativos para o reconhecimento e a vigência (ou violação) dos direitos humanos, a democracia e o Estado de direito no mundo, na região e no país (contexto, antecedentes, influências, protagonistas, resultados, impacto) Normas: instrumentos de direitos humanos; documentos internacionais e regionais de diferente natureza e efeito jurídico; legislação nacional, etc. Instituições: instâncias de proteção de direitos (nacionais, regionais e universais): sua estrutura, função, procedimentos, etc.	Formação na estima e disposição para agir de acordo com os princípios universais que sustentam a dignidade e os direitos das pessoas. O núcleo central de valores se expressa nos instrumentos de direitos humanos acordados pela comunidade internacional: • <i>Vida e integridade pessoal</i> • <i>Dignidade humana</i> • <i>Identidade</i> • <i>Liberdade e responsabilidade</i> • <i>Igualdade e não discriminação</i> • <i>Justiça e equidade</i> • <i>Solidariedade e cooperação</i> • <i>Participação</i> • <i>Pluralismo</i> • <i>Desenvolvimento humano</i> • <i>Paz e segurança</i>	Desenvolvimento de destrezas necessárias para o pleno exercício dos direitos humanos e a prática da democracia: • <i>Para o pensamento crítico.</i> • <i>Para a comunicação e a argumentação eficaz.</i> • <i>Para a participação e o trabalho cooperativo.</i>

⁶ Ver o Projeto revisado do plano de ação da primeira etapa (2005-2007) do Programa Mundial para a educação em direitos humanos, Nações Unidas. Resolução de 2/3/05, A/59/525/Rev.1.

⁷ Para uma ampliação dos conteúdos sobre direitos humanos na escola e conteúdos da EDH, ver a citada *Proposta curricular e metodológica* do IIDH, 2006.

Justificativa do tema e hipótese da pesquisa

O IX Relatório analisa o progresso, entre 2000 e 2010, da metodologia do ensino dos direitos humanos. Evidencia os exercícios e atividades práticas incluídas nos livros de texto das séries das crianças de 10 a 14 anos nas escolas públicas, nos 19 países signatários do Protocolo de São Salvador.

A hipótese do IX Relatório dá continuidade às hipóteses dos relatórios anteriores, aprofundando-as com novos elementos importantes para o sistema educativo. Nos VII e VIII Relatórios partiu-se de que o progresso da EDH depende de que os conteúdos de direitos humanos estejam presentes no currículo explícito. Além disso, que os conteúdos recebam um tratamento conceitual adequado nos textos escolares de uso diário; ou seja, que sejam desenvolvidos de maneira precisa e de acordo com a doutrina reconhecida sobre a matéria. E claro, que nem o currículo nem os textos contenham referências contrárias aos valores e princípios de Direitos Humanos. Aprofundando essa idéia, o IX Relatório sustenta: *o progresso da EDH depende também de que esses conteúdos curriculares sejam ensinados utilizando uma metodologia aceitável, ou seja, acorde com e respeitosa dos princípios de direitos humanos.*

Por que analisar a metodologia que é utilizada nos livros de texto e suas modificações —ou não— durante a década? Na literatura especializada em EDH e em correntes afins (para a paz, a democracia, a cidadania, etc.), a questão metodológica é abordada com enfoque teórico-doutrinário, mostrando sempre como “deve ser” o trabalho docente neste campo. Raramente se analisa como “é” a metodologia real aplicada pelos educadores ao ensinar estes enfoques às crianças. Existem alguns poucos estudos sobre experiências concretas da EDH que explicitam a sua metodologia. Também se começa a produzir compilações de “boas práticas” educativas (poucas ainda). São projetos que se desenvolvem com uma finalidade ideal: propor modelos e mostrar exemplos que os professores deveriam seguir.

Porém, poucos sabem sobre o que fazem os docentes de nossa região na prática concreta no ensino dos direitos humanos. Que atividades propõem a seus alunos? Que critérios pedagógicos sustentam tais técnicas, recursos e atividades? Baseiam-se em critérios metodológicos tais como *promover a participação dos estudantes, estudar a realidade, partir do contexto social próximo* (o aqui e agora dos alunos), *fomentar o pensamento independente e críticos, favorecer a aprendizagem colaborativa*? Citando somente alguns princípios centrais da pedagogia da EDH. Menos ainda sabemos se estes aspectos mudaram ao longo do tempo, esperemos que para melhor, respeitando as propostas teóricas dos especialistas e das instituições internacionais especializadas como o OACDH, a UNESCO, a OEA e o IIDH. E sabemos pouco porque estes temas não são muito pesquisados — não por falta de interesse, mas pelas dificuldades para fazê-lo rigorosamente; dificuldades relacionadas com a metodologia de pesquisa de campo, sua logística e seus custos.

Há diferentes formas de aproximar-se e pesquisar a metodologia do ensino dos direitos humanos na escola. Fazer “estudos de caso” em alguns estabelecimentos, visitas às salas de aula e observar diretamente as aulas é uma forma. Entretanto, não é a única. Outra maneira, mediatizada, é estudar as ferramentas teórico-metodológicas usadas pelos professores para dar suas aulas e trabalhar com os alunos. Estas ferramentas são os materiais didáticos. Os principais materiais disponíveis nas escolas públicas latino-americanas para professores e alunos (muitas vezes o único) são os livros de texto.

O IX Relatório optou pela segunda estratégia de pesquisa, bastante inovadora. Não se trata de uma pesquisa de campo, de tipo etnográfico, mas de uma pesquisa documental que utiliza indicadores metodológicos. Consiste em analisar, com critério pedagógico, um componente típico dos livros de texto: os *exercícios* para o alunado. Deixamos de fora o componente narrativo dos livros (o

desenvolvimento conceitual dos temas) e nos concentramos exclusivamente no componente prático: as atividades desenhadas para que os estudantes as realizem. Esta estratégia de pesquisa representa uma aproximação (o que em metodologia se chama “proxy”) aos métodos e estratégias que os professores utilizam para ensinar. As bases foram fontes fidedignas de alcance e uso nacional, como são os livros escolares.

É verdade que, na teoria, os livros de texto não são os únicos recursos metodológicos dos docentes. Eles podem consultar bibliografia especializada na matéria, seguir orientações proporcionadas pelos ministérios da educação e inclusive elaborar seus próprios exercícios e atividades práticas. Mas isto é hipotético e pouco freqüente. A grande maioria dos docentes, se não todos, guiam-se pelos livros de texto para organizar as suas aulas e dar aos alunos tarefas práticas para dentro ou fora da sala de aula. Por isso, os livros de texto oferecem aos docentes não somente conteúdos conceituais (o que foi analisado pelo VIII Relatório da EDH), mas, além disso, modelos pedagógicos e sugestões metodológicas para o ensino. São o “mínimo denominador comum didático” do ensino de uma disciplina.

Os exercícios e atividades práticas que aparecem nos livros de texto marcam fortemente a dinâmica do ensino nas salas, porque (i) foram preparados por especialistas na matéria, o que os professores, geralmente, não são, e (ii) já vem elaborados, validados e inclusive, muitas vezes, com a sua própria “folha de respostas”; tudo isso faz com que os docentes economizem muito tempo e trabalho. Por isso, transformam-se em um apoio indispensável para os professores.

Por outro lado, o método escolhido é um bom caminho, talvez o melhor disponível, para pesquisar de maneira documental a abordagem metodológica dos direitos humanos na escola. Qualquer método terá vantagens e limitantes; este maximiza as vantagens e reduz as limitantes. A observação direta das aulas, como o estudo etnográfico de casos, está fora do alcance material do Relatório Interamericano da EDH. Ainda que se pudesse realizar, teria alcance restrito, pois só poderíamos abranger certo número de casos. Outra possibilidade, como estudar os lineamentos metodológicos preparados pelos ministérios da educação, não constitui um procedimento confiável, vez que quando existem (não sempre), costumam ser orientações gerais, que não se sabe com certeza se chegam a ser conhecidas por todos os professores do país. E, menos ainda, se os professores depois as aplicam.

Resumindo, as *vantagens* de pesquisa a metodologia do ensino dos direitos humanos a partir dos exercícios e práticas dos livros de texto são: (i) estes recursos alcançam um grande número de professores em um país, possivelmente a todos, assim como os próprios livros de texto; (ii) são muito utilizados pelos professores diariamente; (iii) foram preparados por especialistas temáticos; (iv) costumam estar bem desenhados e completos; (v) muitas vezes vem acompanhados de suas respectivas respostas, para uso do docente; e (vi) costumam ser um modelo sobre o qual os professores constroem, além disso, as avaliações sobre o aprendizado dos alunos (provas).

A estratégia escolhida também possui pelo menos duas *limitantes*: a primeira, que não constitui um reflexo dos métodos, técnicas e recursos que necessariamente são usados pelos professores em suas aulas é apenas uma aproximação metodológica (“Proxy”); a segunda, que não permite o conhecimento de estilos ou variações pessoais de ensino dos professores diante de seus estudantes, porque é uma proposta geral que não identifica particularidades individuais.

Amostragem e matriz de variáveis e indicadores

Dentro do campo dos livros de texto para escolares de 10 a 14 anos investigamos um único domínio: o dos exercícios ou atividades práticas destinadas aos estudantes. A amostragem diminuiu ao limitar-

se especificamente aos exercícios ou atividades práticas destinadas aos estudantes. A amostragem reduziu-se com a especificação de exercícios que se referissem explicitamente aos direitos humanos.

Dentre os livros da disciplina *Educação Cívica* ou seu equivalente, um leitor poderia considerar que uma grande quantidade de exercícios está relacionada com os direitos humanos. Na verdade, quase todos, porque tocam temas próximos, afins ou que podem ser analisados com enfoque de direitos (por exemplo, temas de gênero, diversidade, meio ambiente, entre outros). Esta visão “ampla” e “laxa” da relação dos conteúdos temáticos específicos com os direitos humanos, possui o inconveniente teórico de ser subjetivo: outro leitor poderia não ver as mesmas conexões, incluindo os mesmos professores e estudantes, além de apresentar a dificuldade prática de conduzir a uma quantidade muito extensa e dificilmente manejável de exercícios.

Com a finalidade de delimitar a amostragem com objetividade, foi empregado o *critério da explicitude*, que foi usado de maneira privilegiada durante toda a pesquisa do Relatório Interamericano da EDH. Ou seja, optou-se por analisar unicamente aqueles exercícios que tivessem uma conexão direta e *explícita* com os direitos humanos, a qual se estabeleceu a partir das seguintes condições:

1. Exercícios que estão dentro de capítulos ou seções de livros de texto, cujo título contenha uma menção explícita dos direitos humanos ou direitos fundamentais ou bem,
2. Exercícios cuja redação mencione explicitamente o conceito de direitos humanos ou fundamentais em geral ou algum/alguns direitos humanos em particular.

Os exercícios selecionados foram examinados de acordo com três variáveis. Duas tinham a ver com os conteúdos dos exercícios: por um lado, os *valores e atitudes* incorporadas e por outro, as *destrezas ou capacidades* colocadas em jogo ao realizar o exercício. A terceira variável explora o desenho da atividade que deve ser realizada pelos alunos e as *estratégias ou recursos pedagógicos* empregados para promover a sua participação.

Tabela 6. Matriz final construída para o IX Relatório

Variáveis	Indicadores
1. Inclusão de valores e atitudes de direitos humanos	1.1 Dignidade humana
	1.2 Vida e integridade pessoal
	1.3 Identidade e auto-estima
	1.4. Liberdade
	1.5 Responsabilidade
	1.6 Igualdade / Não discriminação
	1.7 Valorização da diversidade (em diferentes sentidos)
	1.8 Convivência e cooperação
	1.9 Justiça
	1.10 Solidariedade
	1.11 Pluralismo
	1.12 Paz
2. Inclusão de destrezas ou capacidades para atuar em favor dos direitos humanos	2.1 De pensamento crítico
	2.2 De comunicação e argumentação
	2.3 De trabalho cooperativo

3. Utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores de participação	3.1	Estudo direto da realidade extra-escolar (comunidade local e seus atores)
	3.2	Problematização de idéias e situações (fazer perguntas, dilemas, conflitos de direitos, debates de posições e interesses com relação aos direitos humanos, etc.)
	3.3	Simulação/dramatização de situações verossímeis (recriação de situações relacionadas com direitos humanos, reais ou hipotéticas, mas verossímeis)
	3.4	Materiais de apoio inovadores, não tradicionais
	3.5	Aprofundamento progressivo de temas ou estratégias de pesquisa

Para a análise dos exercícios também poderia ter sido incluída outra variável: a *Inclusão de conhecimentos específicos de direitos humanos*, pois a informação e os conhecimentos são conteúdos da EDH, junto aos valores e atitudes; e as destrezas ou capacidades para a ação (ver *Proposta Curricular e Metodológica* do IIDH). No entanto, esta pesquisa não incorporou esta variável porque a mesma foi analisada no VII Relatório ao se estudar os livros escolares em geral. Estudá-la de novo, com relação aos exercícios dos livros, produziria informação redundante, já que os exercícios tendem a referir-se aos mesmos conhecimentos temáticos explicados no livro, a fim de reforçá-los ou mostrar sua aplicação.

O IX Relatório se concentra em duas dimensões dos conteúdos que nunca antes haviam sido tocados nos Relatórios Interamericanos da EDH: os *valores e atitudes de direitos humanos e as destrezas ou capacidades para atuar pelos direitos humanos*⁸. Ater-se a elas é valioso, pois para uma pesquisa documental como esta é nos exercícios dos textos onde melhor podemos examinar se os valores, atitudes e destrezas de direitos humanos encontram uma via de acesso à educação formal e como⁹.

As referências a valores, atitudes e destrezas também são suscetíveis de ser encontradas em outras fontes educativas – por exemplo, nas normas e políticas sobre a matéria, nos programas de estudo e no texto narrativo dos livros escolares. Porém, tais fontes são declarativas, retóricas: enunciam, abstratamente, a posição de certos emissores-atores em particular, como o poder político de um país, as autoridades educativas e os especialistas-autores, respectivamente. Diferente dessas fontes, os exercícios para os alunos, incluídos nos livros de texto, têm que transcender o declarativo, pois consistem em construir *propostas de ação* para que outros atores as ponham em prática (alunos e professores) sob a legitimação dada pela escola. Oferecem uma perspectiva diferenciada do emissor-ator, mais concreta e comprometida que qualquer declaração. Por isso, formam um objeto de estudo particularmente revelador.

O grau e a modalidade de presença destas variáveis, nos exercícios dos livros, foram estimados por indicadores derivados dos conteúdos sugeridos pela *Proposta curricular e metodológica* do IIDH. Esta Proposta é uma iniciativa curricular de nível médio que recolhe, desenvolve e operacionaliza os conceitos enunciados em importantes documentos internacionais. Entre eles, a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena (1993), a Declaração da Década das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (1995), *Educação: um tesouro a descobrir*, produzido pela Comissão presidida por Jacques Delors (1996) e o Programa Mundial das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (2005-2009). Desta forma, se baseia no estado da arte mais atualizado em matéria de EDH até o momento.

⁸ Atualmente, os teóricos de currículo têm falado cada vez menos de “conteúdos” e mais de “competências”, e a construir os currículos em termos de desenvolver no estudante diferentes tipos de competências (“cognoscitivas”, “éticas”, “emocionais-afetivas” e “procedimentais”, por exemplo, a pesar de que devemos considerar que diferentes autores as classificam de maneira diferente). Escapa deste Relatório a análise da proposta de aprendizagem baseada em competências, mas é possível ver que há correspondências entre ambas conceitualizações.

⁹ Claro que estas dimensões da EDH poderiam ser melhor estudadas através da observação direta da aula e da escola, mas tratam-se de outras metodologias de pesquisa (etnográfica ou participativa) diferentes daquela utilizada no Relatório da EDH, com suas próprias possibilidades e limitantes.

Fontes de informação e procedimento da pesquisa

As fontes de informação deste Relatório foram os livros de texto mais utilizados nas matérias de *Educação Cívica e Ética* (*Educação Cidadã*, ou seu equivalente) nas três últimas séries da escola primária e os dois primeiros da secundária, durante os anos 2000 e 2010 respectivamente. A maior parte desses livros são os mesmos que foram utilizados para o VIII Relatório, se cumprissem a condição de vigência no ano de 2010. Dessa forma, todos os consultores nacionais foram consultados sobre a vigência. Quando constatamos que algum livro tinha sido trocado, conseguimos a versão atualizada.

Diferente do VIII Relatório, nesta pesquisa não foram utilizados dois livros por série, mas apenas um, a fim de contar com uma amostragem mais manejável. Privilegiou-se o livro da matéria *Educação Cívica e Ética* ou seu equivalente (quando havia), mais do que com as disciplinas de *Ciências Sociais, História ou Geografia*, pois os Relatórios anteriores mostraram que a primeira era a matéria que tendia a ter mais conteúdos de direitos humanos comparada com as outras. Quando não se pôde conseguir o livro de *Educação Cívica e Ética*, então acudimos subsidiariamente às outras matérias.

Isto representou cinco livros escolares do ano 2000, mais cinco de 2010, dez no total, para cada um dos 18 países do universo do Relatório Interamericano. Descontamos o Haiti porque não nos foi possível obter livros de texto deste país (ver detalhes de fontes mais adiante).

Um esclarecimento que fizemos no VIII Relatório, e que deve ser reiterado aqui, é que os livros de texto não necessariamente são elaborados pela instituição que rege a educação de um país (ministério ou secretaria nacional de educação), mas seguem processos complexos de elaboração que envolve atores públicos e privados, educativos (escritores e revisores) e comerciais (as editoras). Estes processos variam de país a país. Além disso, não são “oficiais” no sentido de únicos e exclusivos, já que existem vários livros de diferentes autores e editoras para cada série do ciclo escolar. As editoras produzem os seus próprios textos e são os atores educativos (ministérios, estabelecimentos educativos ou cada docente) quem selecionam aqueles que consideram mais apropriados para ensinar o programa oficial. Por isso, os textos não são, como acontece com os currículos, a “voz oficial” do Estado em matéria educativa, apesar de que é necessária sua aprovação ou recomendação de uso. Cada país é diferente, razão pela qual é necessário conhecer o respectivo processo de elaboração para interpretar o grau de responsabilidade estatal sobre o texto final¹⁰.

O processo de coleta e análise das fontes de informação foi o habitual do Relatório Interamericano da EDH: a matéria-prima da pesquisa foi colhida nos países por consultores locais - seguindo as especificações proporcionadas pelo IIDH - e enviada ao Instituto para o seu processamento. No caso dos Relatórios VIII e IX, os pesquisadores nacionais limitaram-se a identificar e coletar os livros de texto, assim como a proporcionar a informação de contexto, porém não fizeram a análise dos livros. Devido à quantidade e longitude das fontes, e com o propósito de garantir a maior consistência nos critérios de análise, foi a equipe de pesquisa do IIDH quem aplicou a matriz de variáveis e indicadores à totalidade dos livros, mantendo sempre aberto o canal de consulta com os consultores dos países.

A próxima tabela detalha todas as fontes de informação que foram utilizadas para produzir este Relatório. Elas provêm praticamente de todos os países signatários do Protocolo de São Salvador, com a única exceção do Haiti.

¹⁰ Ver VIII Relatório Interamericano da EDH, 2009, Seção III, p. 51.

Tabela 7. Livros de textos analisados para o IX Relatório da EDH e responsáveis pela elaboração

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

Tabela 7. Livros de textos analisados para o IX Relatório da EDH e responsáveis pela elaboração

Vigentes em 2010		Responsáveis pela elaboração
10-11-12 anos	13-14 anos	
- <i>Educación Cívica 1</i>. Blanco O'dena, Diego, 2005. Para escuelas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. - <i>Educación Cívica 1</i>. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el país.	- <i>Educación Cívica 2</i>. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el país. - <i>Formación Ética y Ciudadana 9</i>. Dossi, Mariana et al., Editorial Santillana, 2005. Para escuelas de las provincias de Buenos Aires, Santa fe y Córdoba.	Editoras privadas (Kapelusz, Aula Taller, Editora AZ, Santillana).
- <i>Ciencias Sociales 5</i>. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008. - <i>Ciencias Sociales 6</i>. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008. - <i>Ciencias Sociales 7</i>. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008.	- <i>Ciencias Sociales 8</i>. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008. - <i>Educación Cívica 1</i>. Delgadillo, Joaquín. Editorial La Hoguera, 2005.	Editoras privadas (Don Bosco, La Hoguera).
- <i>Historia. 4º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - <i>Geografía 4º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - <i>Geografía. 5º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006. - <i>Geografía. 6º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.	- <i>Geografía. 7º serie</i>. Obra coletiva. Editora Moderna, 2006. - <i>Geografía. 8º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.	Editoras privadas (Atual, Editora Companhia Nacional, Moderna, FDT, Ática).
- <i>Vivencias Ciencias Sociales 5º</i>. Sarmiento, Héctor. Editorial Voluntad, 2008. - <i>Navegantes. Sociales 5º</i>. Fajardo, Fanny. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Navegantes. Sociales 7</i>. Ríos, Mauricio et al (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Relaciones. Ciencias Sociales 7</i>. Granada, Germán y Libardo, Josué. Editorial Libros & Libros, 2007.	- <i>Relaciones. Ciencias Sociales 8</i>. Galeano, Mónica y Bosenberg, Luis. Editorial Libros & Libros, 2007. - <i>Relaciones. Ciencias Sociales 9</i>. Galeano, Mónica y Clavijo, Antonio Editorial Libros & Libros, 2007. - <i>Navegantes. Sociales 8</i>. Narváez, Germán et al (adaptadores) Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Navegantes. Sociales 9</i>. Narváez, Germán et al (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008.	Editoras privadas (Santillana, Norma, Voluntad, El Cid).
- <i>Trampolín ¡A Estudios Sociales! 5</i>. Obra colectiva. Editorial Santillana. (2009). - <i>Trampolín ¡A Estudios Sociales! 6</i>. Obra colectiva. Editorial Santillana. (2009).	- <i>Ser competentes. Conciudadanos 7</i>. Talleres y proyectos. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010). - <i>Ser competentes. Conciudadanos 8</i>. Talleres y proyectos. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010). - <i>Ser competentes. Conciudadanos 9</i>. Talleres y proyectos. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010).	Editoras privadas (Santillana, Eduvisión, Farben).
- <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5º Básico</i>. Silva, Victoria y Ramírez Fernando. (2010). MN Editorial. - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º Básico</i>. Ramírez Fernando y Silva, Victoria. (2010). MN Editorial. - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7º Básico</i>. Silva, Victoria y Ramírez Fernando. (2010). MN Editorial.	- <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8º Básico</i>. Silva, Victoria y Ramírez Fernando. (2010). MN Editorial. - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1º Medio</i>. Álvarez, Gonzalo et al (2010). Editora Zig Zag.	Ministério da Educação e Editoras privadas (MN, Edebé, Universitaria, Zig Zag, Lord Cochrane).

Tabela 7. Livros de textos analisados para o IX Relatório da EDH e responsáveis pela elaboração		
País	Vigentes em 2000	
	10-11-12 anos	13-14 anos
Equador	sd ³	sd ³
El Salvador	- <i>Estudios Sociales 4</i>. Colección Cipotes. Mena Rosa. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1996. - <i>Estudios Sociales 5</i>. Colección Cipotes Guevara, Mario. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1996. - <i>Estudios Sociales 6</i>. Colección Cipotes. Francia, Amalia. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1999.	sd
Guatemala	- Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 4</i>, 1998. - Ministerio de Educación. <i>Estudios Sociales 5</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 6</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 4</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 5</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 6</i>, 1998.	- <i>Estudios Sociales. Primero Básico</i>. Martínez, Juan y Villagrán, Karla. Ediciones Escolares S.A., 1997. - <i>Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico</i>. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000.
México	- <i>Lecciones de Civismo 5º</i>. Tarango, Eduardo et al. Editorial Santillana, 2000. - <i>Civismo 6º</i>. Alzás, Carmen y Alzás, Maricruz. Serie Ser y Saber. SM Ediciones, 2000. - <i>Formación Cívica y Ética 1</i>. Bahena, Urbano et al. Publicaciones Cultural, (1999).	- <i>Formación Cívica y Ética 2</i>. Bahena, Urbano et al. Publicaciones Cultural, (1999). - <i>Formación Cívica y Ética 3</i>. Bahena, Urbano et al. Publicaciones Cultural, (2000).

Tabela 7. Livros de textos analisados para o IX Relatório da EDH e responsáveis pela elaboração

Vigentes em 2010		Responsáveis pela elaboração
10-11-12 anos	13-14 anos	
- <i>Estudios Sociales</i> 5. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Estudios Sociales</i> 6. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Estudios Sociales</i> 7. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Lenguaje y Comunicación</i> 5. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Lenguaje y Comunicación</i> 6. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Lenguaje y Comunicación</i> 6. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008.	- <i>Estudios Sociales</i> 8. Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008. - <i>Estudios Sociales</i> 9. Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008. - <i>Lenguaje</i> 8. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008. - <i>Lenguaje</i> 9. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008.	Ministério da Educação e Editoras privadas (Edições Nacionais Unidas, Edipcentro, Don Bosco).
- <i>Estudios Sociales</i> 4. Colección Cipotes y Cipotas. Valenzuela de Brito, Raquel. Ministerio de Educación, 2008. - <i>Estudios Sociales</i> 5. Colección Cipotes y Cipotas. Jiménez, Alba. Ministerio de Educación, 2008. - <i>Estudios Sociales</i> 6. Colección Cipotes y Cipotas. Salazar, María. Ministerio de Educación, 2008.	- <i>Estudios Sociales y Cívica</i> 7. Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008. - <i>Estudios Sociales y Cívica</i> 8. Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008.	Ministério da Educação.
- Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales</i> 4, 1998. - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales</i> 5, 1998. - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales</i> 6, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español</i> 4, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español</i> 5, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español</i> 6, 1998.	- <i>Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico</i>. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000. - <i>Gramática y Comunicación. Primero básico</i>. Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001. - <i>Gramática y Comunicación. Segundo Básico</i>. Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001. - <i>Comunicación y Lenguaje</i> 7. Beteta, Luis et al. Editorial Santillana, 2007. - <i>Comunicación y Lenguaje</i> 8. Hermida, Beatriz et al. Editorial Santillana, 2007. - <i>Ciencias Sociales</i> 7. Martínez, Juan et al. Editorial Santillana, 2007. - <i>Ciencias Sociales</i> 8. Montúfar, Rafael et al. Editorial Santillana, 2007.	Ministério da Educação e Editoras privadas (Santillana, Edessa, Delta, Norma).
- Secretaria de Educación Pública. <i>Formación Cívica y Ética</i> 5º y 6º. Material de apoyo para el alumno. Versión preliminar digital. (2008). - <i>Formación Cívica y Ética. 1 grado</i>. Latapí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores. (2003).	- <i>Formación Cívica y Ética 1. Segundo grado</i> Bahena, Urbano et al. Grupo Editorial Patria. (2008). - <i>Formación Cívica y Ética. Tercer grado</i>. Latapí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores. (2003).	- Comissão Nacional de Livros de Texto Gratuitos (Organismo descentralizado do governo do México). - Editoras privadas (SM, Santillana, McGraw Hill, Grupo Editora Pátria).

Tabela 7. Livros de textos analisados para o IX Relatório da EDH e responsáveis pela elaboração

País	Vigentes em 2000	
	10-11-12 anos	13-14 anos
Nicarágua	- <i>Moral, Cívica y Urbanidad</i> 4°. Salazar, Aura. Ministerio de Educación, 1998. - <i>Moral, Cívica y Urbanidad</i> 4°. Cerda, Digna et al. Ministerio de Educación, 1998. - <i>Prácticas metodológicas de Moral, Cívica y Urbanidad</i> 6°. Díaz, Alex et al. Ministerio de Educación, 1998. - <i>Aprendamos a convivir</i> 5°. <i>Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. - <i>Aprendamos a convivir</i> 6°. <i>Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.	- <i>Formación Cívica y Social. Primer año</i>. Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.
Panamá	- <i>Estudios Sociales</i> 5°. Andrión, Luis et al. Editorial Norma, 1996. - <i>Estudios Sociales</i> 6°. Torres, Ruth et al. Editorial Norma, 1998.	- <i>Cívica</i> 1°. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997. - <i>Cívica</i> 2°. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997.
Paraguai	- <i>Estudios Sociales. Educación Artística</i> 5°. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - <i>Estudios Sociales. Educación Artística</i> 6°. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - <i>Ética y Formación Ciudadana</i> 7°. Albertini, Josefina y Figueredo Victoria. Expo Libro S:R.L., 2000.	- <i>Ética y Formación Ciudadana</i> 8°. Albertini, Josefina y Figueredo. Editorial en Alianza, 2000. - <i>Historia y Geografía</i> 9°. Monte, María et al. Editorial Don Bosco, 1998.
Peru	- <i>Ñuqanchik. Todos Nosotros</i> 6°. <i>Área Personal Social</i>. Ministerio de Educación, 2000.	sd ⁴
República Dominicana	- <i>Ciencias Sociales</i> 5°. Inoa, Orlando y Capellán, Fanny. Editorial Santillana, 2000. - <i>Ciencias Sociales</i> 6. González, María y Silié, Rubén. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000. - <i>Ciencias Sociales</i> 7°. Cassá, Roberto. Editorial Santillana, 2000.	- <i>Ciencias Sociales</i> 8°. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000.

Tabela 7. Livros de textos analisados para o IX Relatório da EDH e responsáveis pela elaboração

Vigentes em 2010		Responsáveis pela elaboração
10-11-12 anos	13-14 anos	
- <i>Moral, Cívica y Urbanidad 4º y 5º</i>, 1998. - <i>Moral, Cívica y Urbanidad 6º</i>. Salazar, Aura y Armijo, Azucena. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2004. - <i>Aprendamos a convivir 5º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. - <i>Aprendamos a convivir 6º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.	- <i>Formación Cívica y Social. Primer año</i>. Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.	Ministério da Educação
- <i>Ciencias Sociales 5º</i>. Obra Colectiva. Editorial Santillana.(2010) - <i>Ciencias Sociales 6º</i>. Obra Colectiva. Editorial Santillana.(2010) - <i>Cívica 7º</i>. Tapia, Luis. Editorial Susaeta. (2006).	- <i>Cívica 8º Premedia</i>. Tapia, Luis. Editorial Susaeta. (2008). - <i>Cívica 9º Premedia</i>. Pinto, Isabel. Editorial Susaeta. (s.f).	Confeccionados de acordo com o MEDUCA por Editoras privadas (Santillana, Géminis, Susaeta, Norma).
- <i>Estudios Sociales. Educación Artística 5º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - <i>Estudios Sociales. Educación Artística 6º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998.	- <i>Formación ética y ciudadana 8º</i>. Quintana Elvira y Aronsohn, Susana. Editorial Consulba. (2009). - <i>Formación ética y ciudadana 9º</i>. Quintana Elvira y Aronsohn, Susana. Editorial Consulba. (2009).	Elaborados de acordo com o MEC pela Editora privada que ganhou a licitação pública (Editora Don Bosco).
- <i>Personal Social 5</i>. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006. - <i>Personal Social 6</i>. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006. - <i>Ciencias Sociales 1</i>. Secundaria. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2008.	- <i>Ciencias Sociales para secundaria 2</i>. Rodríguez, D. Grupo Editorial Norma, 2007.	Ministério da Educação e Editoras privadas (Santillana, Norma).
- <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 5º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 6º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 7º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 5º</i>. Piña, Marcelina. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 6º</i>. Bejarán, Carmen y Núñez, Elisa. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 7º</i>. López, Demetrio et al. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 5º</i>. Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2003. - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 6º</i>. Cabrera, Argentina. Editora Editesa, 2003. - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 7º</i>. Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2004.	- <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 8º</i>. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, s.f. - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 8º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 8º</i>. Emeterio, Melania. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Educación Moral y Cívica. Primer Grado. Primer ciclo. Educación Media</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Historia y Geografía Universal. Primer ciclo. Educación Media</i>. Hernández, Ricardo y Hernández, Alejandro. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2005.	Elaborados pela Secretaria de Educação do Estado ou por Editoras privadas (Atualidade Escolar 2000, Santillana, Edições SM, Editesa, Norma).

Tabela 7. Livros de textos analisados para o IX Relatório da EDH e responsáveis pela elaboração

País	Vigentes em 2000	
	10-11-12 anos	13-14 anos
Surinam	sd ⁵	sd ⁵
Uruguai	- <i>Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4.</i> Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999. - <i>Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º.</i> Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000. - <i>Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º.</i> Luraschi, Alicia et al. Ediciones Impresora Polo, 2000. - <i>Casa Dicha 4º. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 1999. - <i>Lenguaje y Comunicación 5º.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. - <i>Entretexos 6º año. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000.	- <i>Ciencias Sociales. Primer Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1998. - <i>Ciencias Sociales. Segundo Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1999. - <i>Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico.</i> Caticha, Rosario et al. Editorial Santillana, 2001⁴. - <i>Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico.</i> Geymonat, Roger et al. Editorial Santillana, 2001.
Venezuela	- <i>Educación Familiar y Ciudadana 7.</i> Gómez, Antonio y Camejo, Gladys. Editorial Salesiana, 1991. - <i>Historia de Venezuela 7.</i> Jiménez, Morella. Oxford Press University, 1999.	sd

sd: Sem dados disponíveis.

1 Apesar de que o exemplar utilizado para esta pesquisa foi publicado em 2002, trata-se de uma reimpressão do mesmo livro que se usava desde os anos noventa.

2 O exemplar utilizado é de 2003, mas o pesquisador nacional comprovou que se desenvolveu seguindo o Programa de Estudos Sociais vigente em 2000.

3 A pesquisadora nacional não localizou textos escolares anteriores ao ano 2000 nem nas livrarias nem no Ministério. Informa que no Equador os livros de texto estão vigentes desde 2006 e que, antes dessa data, o governo não se responsabilizava pelos textos. Eles eram produzidos por diferentes editoras privadas. Em raras ocasiões, o Ministério outorgava uma “recomendação” sobre algum deles, mas não se responsabilizava pelo seu conteúdo, nem eram obrigatórios. Cada escola utilizava os textos que ela mesma selecionava.

4 Segundo informação proporcionada pela pesquisadora nacional, no ano 2000, na secundária não se usavam textos. Cada professor fazia o que pensava que era melhor, de acordo com um currículo enviado pelo Ministério.

Tabela 7. Livros de textos analisados para o IX Relatório da EDH e responsáveis pela elaboração

Vigentes em 2010		Responsáveis pela elaboração
10-11-12 anos	13-14 anos	
- <i>Wij en ons verleden Historia 5</i> . MINOV, 2007. ⁶	Sd ⁶	Elaborados pelo Ministério da Educação.
- <i>Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4</i>. Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999. - <i>Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º</i>. Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000. - <i>Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º</i>. Luraschi, Alicia et al. Ediciones Impresora Polo, 2000. - <i>Casa Dicha 4º. Lengua</i>. Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 1999. - <i>Lenguaje y Comunicación 5º</i>. Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. - <i>Entretexos 6º año. Lengua</i>. Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. - <i>Libro de cuarto</i>. Corteza, Lucía y Rodríguez, Alejandra. Ediciones Rosgal, 2008.	- <i>Ciencias Sociales. Primer Curso</i>. Administración Nacional de Educación Pública, 1998. - <i>Ciencias Sociales. Segundo Curso</i>. Administración Nacional de Educación Pública, 1999. - <i>Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico</i>. Caticha, Rosario et al. Editorial Santillana, 2001. - <i>Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico</i>. Geymonat, Roger et al. Editorial Santillana, 2001.	Elaborados por Editoras privadas mediante processo de licitação (Santillana, Edições Rosgal, Impressora Pólo).
- <i>Ciencias Sociales 5</i>. Da Rocha, Antonio et al. Editorial Santillana, 2005. - <i>Tobogán. Enciclopedia 5</i>. Arias, María et al. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2007. - <i>Enciclopedia Girasol 6</i>. Gutiérrez, Juan y Rincón, Luis. Editorial Girasol, 2007⁸ - <i>Historia de Venezuela 7</i>. Jiménez, Morella. Terra Editores, 2001.	- <i>Educación Familiar y Ciudadana 7</i>. Muñoz, María y Correia, Carmen. Editorial Santillana, 2002. - <i>Historia de Venezuela 8</i>. Hurtado, Miguel. Terra Editores, 2001. - <i>Historia Universal 8</i>. Ortega, David. Terra Editores, 2001.	Elaborados por Editoras privadas (Santillana, Grupo Editora Girassol, Editora Atualidade 2000, Editora Panapo da Venezuela).
5 Não se conta com livros de texto para este período já que, segundo a consultora nacional, o Suriname está demorando muito tempo para reformar os seus métodos, utilizados nos ensinos primário e secundário desde 1965. Por isso, a elaboração de livros de texto tampouco foi adequada. Conseguiram-se avanços na 6ª série primária, na qual, como se observa na terceira coluna, reformou o currículo e elaborou um novo livro de texto. Para o ensino secundário, a reforma está planejada para os seguintes meses. 6 Os livros de texto para o ensino secundário ainda estão em etapa de revisão final do manuscrito. Espera-se que no final do ano 2009 estejam impressos e prontos para a sua distribuição nos centros educativos. 7 Os textos “Enciclopédia Girassol” desenvolvem as seis áreas do currículo da Educação Básica: Língua e Literatura, Matemática, Ciências da Natureza e Tecnologia, Ciências Sociais, Educação Estética e Educação Física. Atualização de fontes: Os países que enviaram livros atualizados para 2010, com relação àqueles enviados para o VIII Relatório (2009), foram: Costa Rica, Chile, Panamá, Paraguai e México.		

Seção III

Resultados da pesquisa

A metodologia da educação em direitos humanos através dos exercícios dos livros de texto

O domínio dos exercícios dentro dos livros escolares: critérios de análise e chaves para a interpretação

A Seção II explicou o procedimento geral da pesquisa, utilizado para a elaboração do IX Relatório no marco do segundo ciclo dos relatórios interamericanos da EDH. A continuação, mostramos maiores precisões metodológicas relacionadas com as particularidades do objeto de estudo, a amostragem analisada e a interpretação dos resultados.

Os livros escolares constituem um domínio de grande heterogeneidade, maior que o de qualquer outro examinado anteriormente pelo Relatório da EDH. Em todos os países da região existem diferentes livros de texto por série, elaborados por diferentes autores e editoras, e de diversos tamanhos, formatos e enfoques. Ainda que todos os livros adotem os conteúdos e diretrizes do programa de estudos oficial, são diretrizes sintéticas que deixam bastante margem de liberdade, e por isso, o tratamento dado difere de um livro a outro. A variedade de livros escolares é um fator positivo, pois representa uma oferta plural de informação e olhares pedagógicos, dentre os quais se podem escolher quais livros usarem – apesar de que varia quem e como se escolhem os livros dependendo do país¹.

Desde uma perspectiva de pesquisa, a heterogeneidade dos materiais didáticos torna mais complexa a análise, já que introduz fatores secundários de variação que devem ser controlados (por exemplo, os diferentes tamanhos dos livros e a quantidade de exercícios de cada um). Adicionalmente, deve ser considerado que a quantidade de livros disponíveis varia entre os países. Também variam os períodos de produção dos mesmos – em alguns casos não conseguimos obter os livros das cinco séries desejadas, especialmente aqueles da década anterior (os de 2000). Isto representa implicações importantes para a pesquisa: primeiro, impõe a definição de critérios homogêneos e rigorosos para delimitar o objeto de estudo, de modo que os exercícios analisados sejam homologáveis e comparáveis entre si; segundo, exige controlar fatores secundários de variação, razão pela qual tivemos que trabalhar, em alguns casos, com medições médias ou proporcionais, dependendo do caso; terceiro, recomenda cautela na interpretação dos resultados, os quais devem ser considerados estimativos de tendências e não dados absolutos.

Para delimitar e homogeneizar os exercícios –objeto da análise– foi utilizado o critério da explicitude, ou seja, decidiu-se analisar unicamente aqueles exercícios com referência explícita aos direitos humanos². Esta ênfase na explicitude se justifica, pois não podemos falar de direitos humanos sem nomeá-los. Mesmo que ao definir direitos humanos muitas vezes acudamos a termos como “valores fundamentais”, “necessidades básicas”, “atributos”, “faculdades” ou “aspirações” das pessoas, na verdade não existe um sinônimo respectivo à noção de “direitos”. Os outros conceitos são aproximativos; podem ser usados em uma definição quando ampliados e contextualizados, mas não são equivalentes ao conceito de direitos humanos. O conceito de direitos humanos conjuga o aspecto axiológico (princípios éticos) com a exigibilidade jurídica (normatividade). Não dar nome aos direitos é não reconhecê-los; ou reconhecê-los de forma parcial ou confusa.

¹ Para uma análise detalhada dos aspectos mencionados, verificar o VIII Relatório Interamericano da EDH (2009), centrado nos conhecimentos de direitos humanos nos livros de texto, especialmente a Seção III, páginas 49 a 62.

² Para os critérios utilizados para determinar a explicitude, ver Seção II, *Amostragem e matriz de variáveis e indicadores*.

Com relação à forma de contabilizar os exercícios, tanto os de direitos humanos quanto o total por livro, utilizou-se o critério de contagem por blocos unitários. Foi considerado como uma unidade cada grupo de perguntas ou atividades que estavam juntas e que respondiam a um mesmo título ou tema. Geralmente os exercícios não aparecem nos livros em forma de perguntas isoladas, mas sim em pequenos conjuntos, diferenciados do texto informativo mediante recursos gráficos (dentro de um quadro, separados por vinhetas especiais, com cor diferente, etc.). Também é muito freqüente que tenham um título orientador – que é repetido ao longo do livro para os blocos de atividades. Este título costuma fazer referência ao tipo de atividade que caracteriza o grupo de atividades: “analisar”, “investigar”, “comprovar conhecimentos”, “debater” e outros similares. Contar pergunta por pergunta teria dado como resultado quantidades muito grandes e pouco representativas do desenho didático do exercício. Por outro lado, contar por blocos tem como inconveniente que o seu tamanho varia muito (em alguns livros os blocos contêm poucos itens, em outros livros contêm mais). Optou-se pelo cálculo por blocos (cada bloco uma unidade).

Com relação ao controle de outros fatores secundários de variação, isto foi necessário, pois, logo em seguida, tornou-se evidente que o cálculo da presença dos indicadores de progresso em números absolutos não era representativo e podia levar a erros de interpretação. Era necessário fazer cálculos proporcionais para controlar a distorção das outras variáveis influenciadoras, tais como: número de livros disponíveis por país, o tamanho dos livros e a quantidade de exercícios por livro. Por esta razão, trabalhamos com duas *médias* (a média de exercícios explícitos de direitos humanos por livro e a média do total de exercícios por livro) e com algumas *proporções* (a porcentagem de exercícios de direitos humanos por livro sobre o total de exercícios por livro; e a porcentagem de presença de cada indicador sobre os exercícios de direitos humanos). Estes cálculos são explicados detalhadamente mais adiante, na apresentação dos resultados de cada variável e indicador.

Sobre a interpretação dos resultados, deve-se ressaltar que qualquer quantificação da presença dos indicadores de progresso registrada nas tabelas e nos gráficos deste relatório consiste em uma estimativa aproximada. O quantitativo é utilizado como recurso para visualizar as grandes tendências regionais (macro) e a partir daí, propor hipóteses explicativas. Em um campo como este, tão pouco examinado sob a ótica da EDH, as hipóteses gerais orientadoras são úteis e necessárias; porém, os dados exatos sobre a realidade de cada país deveriam surgir de futuros estudos nacionais, com amostragens mais amplas e sem lacunas.

Os exercícios sobre direitos humanos nos livros escolares: resultados gerais

Os resultados da análise dos exercícios são apresentados unindo os livros que correspondem às cinco idades dos destinatários (crianças de 10 a 14 anos e suas respectivas séries). Ou seja, as séries da primária e da secundária não são tratadas de forma separada, utilizando, assim, o mesmo critério dos relatórios interamericanos da EDH anteriores: o VII sobre currículos (2008) e o VIII sobre livros de texto (2009). A alternativa de apresentar cada ano escolar separadamente tinha o inconveniente de romper a continuidade escolar e o risco de repetições ao analisar os indicadores – já que estes são comuns em ambos os níveis. A apresentação unificada mostra melhor as tendências de mudanças globais da região.

Ao comparar os dados de 2000 e 2010 em números absolutos, dois resultados do conjunto sobressaem imediatamente: um aumento considerável no número de exercícios de direitos humanos incluídos nos livros escolares e, ao mesmo tempo, um aumento no número total de exercícios nos livros, apesar de muito menor que o primeiro. A tendência de crescimento dos exercícios de direitos humanos ocorre

nos 15 países da região³, (sobre os quais tínhamos dados comparativos), enquanto que a tendência de aumento do total de exercícios por livro ocorre em 9 desses 15 países.

Aqui os números absolutos podiam ser enganosos, pois há duas mudanças simultâneas neste período: aumentam os exercícios de direitos humanos ao mesmo tempo em que aumentam todos os exercícios dos livros. Por isso, para “dar um peso relativo” ou “controlar” o aumento global de exercícios, calculou-se a porcentagem de exercícios de direitos humanos por livro sobre o total de exercícios por livro (tanto para o ano 2000 como para 2010). Os dados proporcionais obtidos se desprendem na tabela seguinte e logo se representam graficamente. Quando se comprova um aumento proporcional de exercícios em 2010, sejam os de direitos humanos ou os totais, o quadrante correspondente aparece sombreado.

Tabela 8. Exercícios explícitos de direitos humanos e o total de exercícios por livro 2000-2010

País	2000			2010		
	Exercícios de DH (média x livro)	Total de exercícios (média x livro)	% de exercícios de DH s/total	Exercícios de DH (média x livro)	Total de exercícios (média x livro)	% de exercícios de DH s/total
Argentina	17	63	27%	19,3	90,3	21.4%
Bolívia	3,6	83,2	4,3%	8,8	98,2	9%
Brasil	6,2	227,4	2,7%	8,8	204,6	4,3%
Chile	0,8	124,2	2,7%	8,8	141,8	6,2%
Colômbia (*)	s/d	s/d	s/d	36,3	314	11,6%
Costa Rica	13,8	122,5	11,3%	31,8	322	10%
Equador (*)	s/d	s/d	s/d	3	62,4	4,8%
El Salvador	15	262	5,7%	19,4	251,8	7,7%
Guatemala	6,2	80,2	7,7%	10,8	103,4	10,4%
México	11	120,4	9,1%	20,6	93,8	22%
Nicarágua	4,8	34,8	13,8%	4,8	34,8	13,8%
Panamá	5,5	79,2	7%	15,2	97,8	15,5%
Paraguai	6,8	69,6	9,8%	14,2	82,0	17,3%
Peru	2,0	85	2,3%	7,0	69,5	10%
Rep. Dominicana	10,8	109,7	9,8%	20,6	72,8	28,3%
Uruguai	4,8	93,8	5,1%	7,8	113,2	6,9%
Venezuela	2,0	16	12,5%	13,8	107,5	12,8%
Total 15 países	110.3	1571		209	1884	
Média regional	7.3	105	6.9 %	14	126	11%

(*) Estes países não foram incluídos no total, pois seus textos não são comparáveis entre os períodos.
sd Sem dados disponíveis.

Os dados proporcionais, mais afinados e precisos, confirmam as tendências anteriormente percebidas. Entre 2000 e 2010 produziu-se um duplo crescimento, em ambos os casos muito positivos: (i)

³ Aos 18 países signatários do Protocolo de São Salvador sobre os quais obtivemos livros (excetuando o Haiti), devemos abstrair outros 3 países cujas fontes não puderam ser plenamente utilizadas, por diferentes razões. No caso do Suriname, o único livro de texto disponível se encontra em holandês e não pudemos realizar sua tradução. Do Equador não conseguimos livros de texto para o ano 2000. Com relação à Colômbia, a pesquisadora local somente enviou cópia das seções dos livros que tratavam sobre os direitos humanos, mas não os livros completos. Conseqüentemente, sobre o Equador e a Colômbia não possuíamos fontes suficientes para fazer comparações válidas entre 2000 e 2010, mas sim para analisar o conteúdo dos exercícios, especialmente nos livros de 2010.

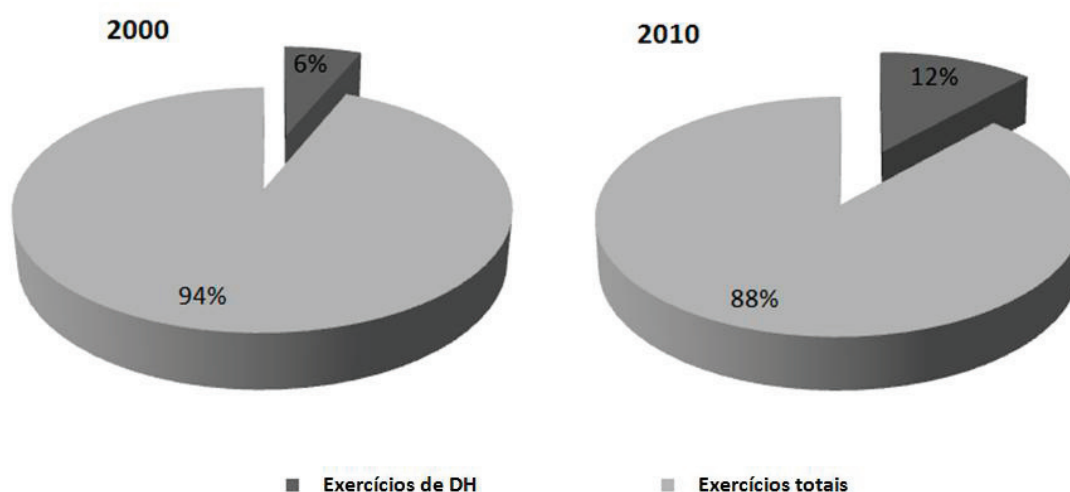
aumentou o total de exercícios nos livros escolares em 9 dos 15 países (com os quais contávamos com dados comparáveis) e (ii) aumentaram os exercícios de direitos humanos nos livros escolares em 12 desses 15 países.

Em quanto ao aumento geral de exercícios nos livros, a magnitude do mesmo varia bastante entre os países; mas vale lembrar que também era muito diferente a quantidade de exercícios que existiam em 2000 – nossa data de referência. Como estimativa ampla, calculamos uma média regional de crescimento de um 20% com relação aos valores de 2000.

O fenômeno é auspicioso porque os exercícios dos livros, diferente do texto expositivo, não são uma lista de informação dada ao estudante para que consuma e memorize: são uma apelação a que atue (por exemplo, conteste, resuma, pesquise, opine, debata, etc.). Por isso o seu aumento, mesmo modesto e variável entre os países, sugere que os materiais de apoio escolar vêm se abrindo ao longo da década para fomentar mais o pensamento e a atividade do alunado. Sem deixar de ser os principais provedores de conhecimento que tradicionalmente foram e são, tendem a envolver mais as crianças em seu próprio processo de aprendizagem. Sua metodologia, no conjunto, parece estar se tornando mais participativa.

Mas a segunda descoberta é mais importante ainda, tanto pela sua magnitude como pelo que nos diz acerca do progresso da EDH: cresceu a proporção de exercícios explícitos de direitos humanos sobre o total de exercícios. Nossa estimativa geral indica que na região, em média, duplicaram em números absolutos os números de exercícios de direitos humanos nos livros em relação à sua presença em 2000; e em proporção ao total de exercícios por livro, aumentaram em mais da metade (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Média regional de exercícios de direitos humanos sobre o total de exercícios presentes nos livros



O incremento ocorre na Bolívia, Brasil, Chile, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, com grandes variantes entre si. Estas variações eram esperáveis, já que também variava em grande escala a proporção que os exercícios de direitos humanos representavam sobre o total de exercícios no ano 2000 (naquele então a faixa era de 2% a

27%). Se bem uns poucos países da região mostram uma baixa, este dado não é significativo porque se trata de proporções de diminuição pequena e que ocorrem em países que já vinham com altas porcentagens de exercícios de direitos humanos em seus livros do ano 2000.

Na atualidade, nos 17 países da amostragem regional, a quantidade de exercícios explícitos de direitos humanos por livro escolar oscila entre 4.3% e 28.3%. Alguns países têm uma média que supera o 20% do total de exercícios (República Dominicana, México e Argentina); a maioria oscila entre 10% e 20% (Colômbia, Costa Rica, Guatemala, Nicarágua, Panamá, Peru, Paraguai e Venezuela) e outros mostram menos de 10% (Bolívia, Brasil, Chile, Equador, El Salvador e Uruguai). Lembremos que este detalhe, além de aproximativo, tem um valor meramente descritivo, pois para o Relatório Interamericano da EDH não interessa estabelecer quais países cresceram mais ou menos que outros em certo domínio ou variável (comparação entre países), mas estabelecer se houve progresso no interior de cada país em relação à década anterior (comparação intra-país). A tendência é sempre marcada de forma geral, e motivamos as organizações e especialistas educativos nacionais a realizar pesquisas mais detalhadas em seus países, para compreender a magnitude e alcances das mudanças aqui esboçadas de maneira geral.

Em síntese, o verdadeiramente destacável desde uma perspectiva da progressividade do direito à EDH na região é que, o tratamento explícito dos direitos humanos nos exercícios dos livros escolares cresceu significativamente durante a década. A importância do fenômeno radica em que a temática de direitos humanos vai ganhando presença não somente no texto informativo dos livros (ver resultados do Relatório VII, 2009), mas também nas atividades práticas que são propostas ao alunado, ou seja, na metodologia de ensino-aprendizagem. Certamente, esta comprovação auspiciosa é um dado do conjunto, que não dissimula o fato de que não todos os países mostram uma presença igualmente destacada de exercícios sobre direitos humanos. Pelo contrário, em alguns é bastante reduzida. Esta é uma linha de trabalho que dever ser muito mais fortalecida.

Os conhecimentos específicos de direitos humanos nos exercícios dos livros escolares

Como explicado na Seção II, ao apresentar a matriz de pesquisa, este Relatório optou por não analisar como uma variável os conhecimentos específicos de direitos humanos que eram tocados nos exercícios. Procuramos, assim, evitar repetições com o VIII Relatório da EDH anterior (2009), o qual examinou os conhecimentos de direitos humanos nos livros em sua totalidade. No presente Relatório, a ênfase foi posta na presença de valores e atitudes, destrezas ou capacidade para a ação e nos princípios metodológicos da EDH que propiciam a participação estudantil ativa. No entanto, durante o processo de análise surgiram algumas observações interessantes relativas aos conhecimentos específicos de direitos humanos, as quais assinalamos à continuação, por considerá-las relevantes à EDH e sua metodologia.

Em 2010, os exercícios de direitos humanos dos livros escolares, em quase todos os países, se concentravam nos seguintes temas:

- História moderna (Revolução Francesa, Independência dos Estados Unidos, Segunda Guerra Mundial e criação das Nações Unidas);
- História da conquista (escravidão e servidão), povos indígenas e populações afrodescendentes.
- Principais instrumentos de direitos humanos e de direitos da infância (Declaração Universal de Direitos Humanos e Convenção dos Direitos da Criança).

- Organização das Nações Unidas, outras organizações internacionais e organizações nacionais de proteção e promoção de direitos.
- Estado, Estado de Direito e democracia.
- Direitos civis e políticos.
- Direitos econômicos, sociais e culturais.
- Igualdade perante a lei e os direitos humanos na Constituição Nacional.
- Igualdade e não discriminação.
- Igualdade ou equidade de gênero.

O repertório temático dos exercícios está relacionado com o aumento de conhecimentos de direitos humanos, produzidos durante a década passada nos programas de estudo e nos livros de texto em geral, como comprovaram os dois relatórios anteriores da EDH. Estas temáticas constituem uma plataforma mínima do saber dos direitos humanos. No entanto, algum autor de livros escolares ou autoridade educativa poderia argumentar que nos livros há muitos outros exercícios que, com critérios de seleção mais laxos, poderiam ter sido considerados exercícios de direitos humanos (razão pela qual as porcentagens antes expressadas seriam maiores). É verdade, mas como já explicamos, em matéria de direitos não é conceitualmente rigoroso usar critérios “implícitos”. Os direitos são direitos e assim devem ser chamados sempre.

O que devemos observar é outra coisa: que há numerosas problemáticas sociais tratadas pelos livros escolares, tanto em seus textos explicativos como em seus exercícios, que ainda **não** são abordadas sob uma perspectiva de direitos, ainda quando seria preciso (e assim é como deveria ser explicado às crianças e jovens). Entre elas se encontram, por exemplo, as problemáticas da pobreza e iniquidade; a saúde em geral e a saúde sexual e reprodutiva em particular; a conservação ambiental e o desenvolvimento sustentável necessário (com relação à exploração das florestas, recursos minerais, água, ar, etc.); as migrações, suas causas e conseqüências; entre outras.

En algunos libros (no todos) estas cuestiones se tratan, e incluso muchas veces (no todas) se lo hace con sentido crítico y espíritu solidario. A veces se enfocan como problemas de asistencia social, otras de gobernabilidad y eficacia de la acción del Estado; pero son escasos los casos en que se plantean con enfoque de derechos. Em alguns livros (não todos) estas questões são tratadas, e inclusive muitas vezes com sentido crítico e solidário. Às vezes são enfocadas como problemas de assistência social, outras de governabilidade e eficácia da ação do Estado; mas são escassos os casos em que se propõe o enfoque de direitos⁴. As autoridades ministeriais que desenham o currículo e formulam as linhas dos textos e as supervisam, deveriam ampliar o enfoque de direitos para que alcance também tais temáticas. Também exigir que os livros escolares a incorporem em seu discurso teórico e nas atividades práticas que propõem aos alunos e professores.

Durante a pesquisa observou-se ainda que os livros de 2010, comparados com os de 2000, tendiam a ter mais seções específicas dedicadas aos direitos humanos. Costumam ser capítulos inteiros ou partes importantes de capítulos, bem identificadas e tituladas, com seus próprios exercícios e atividades práticas. Este é um progresso necessário e digno de ser destacado. Mas não é o único ao que devemos aspirar. Não é nem sequer suficiente. A chave para fazer avançar a educação em direitos é que não a

⁴ Como exceções, podemos assinalar os atuais livros mexicanos em seu tratamento sobre os direitos sexuais e reprodutivos; os de El Salvador em quanto ao direito dos migrantes, e alguns do Brasil, Colômbia, El Salvador, Panamá e Uruguai sobre direitos coletivos e do meio ambiente.

limitemos a que as pessoas adquiram certos conhecimentos específicos sobre direitos humanos, mas que aprendam a utilizar a perspectiva (ou o enfoque) de direitos humanos para examinar a realidade. Os direitos humanos devem ser entendidos como um óculos através do qual olhamos os contextos sociais para julgá-los – e para transformar tudo aquilo que esteja impedindo ou obstaculizando o pleno respeito aos direitos humanos das pessoas. Trata-se de aprender a olhar o mundo “com a chave dos direitos”.

Este é o sentido da chamada “transversalização dos direitos humanos” nos currículos escolares, tantas vezes propostas pelos especialistas, mas tão pouco compreendida. Dificilmente poderá ser alcançada se não adotarmos um enfoque abrangente para compreender e explicar a realidade –passada, presente e futura– em termos de direitos. O enfoque de direitos não se alcança com uma simples acumulação de temáticas, por mais pertinentes que cada uma delas seja em si mesma. É similar ao que ocorre com o enfoque de gênero.

Inclusão de valores e atitudes de direitos humanos nos exercícios

Descrição da variável e indicadores

Com esta variável buscou-se identificar se os exercícios dos livros escolares assumem de maneira efetiva (ou não) que os direitos humanos tem um fundamento axiológico e se buscam sensibilizar o alunado sobre os valores e atitudes que os sustentam eticamente. Os indicadores escolhidos marcam a presença (ou não) de 12 valores muito relevantes dos direitos humanos, segundo os principais instrumentos internacionais na matéria e a fundamentação da *Proposta curricular e metodológica* do IIDH. Foram eles: dignidade humana, vida e integridade pessoal, identidade e auto-estima, liberdade, responsabilidade, igualdade e não discriminação, valorização da diversidade em diferentes aspectos, convivência e cooperação, justiça, solidariedade, justiça, pluralismo e paz.

É claro que não era uma expectativa da pesquisa que cada exercício explícito de direitos humanos incorporasse todos os valores citados, mas que aludisse a um ou alguns dos valores e atitudes por vez. O que se esperava era que todos, ou pelo menos a maioria dos valores e atitudes escolhidos, estivessem contemplados no conjunto dos exercícios de direitos humanos de um livro ou de vários livros de séries consecutivas, em todos os países⁵.

Resultados

Os resultados confirmaram a expectativa mencionada. Os indicadores de valores e atitudes de direitos humanos estão presentes nos exercícios analisados em quantidade considerável, na maioria dos países e já desde os livros de 2000. E se mantém ao longo da década. Se considerados em números absolutos, percebe-se que cresceram muito durante a década; mas este alto crescimento se explica porque cresceu também a quantidade de exercícios sobre direitos humanos. Se ajustarmos os dados calculando a média de valores e atitudes por exercício, apreciamos que a variação no tempo é escassa. Há oscilações, mas no geral são pouco significativas.

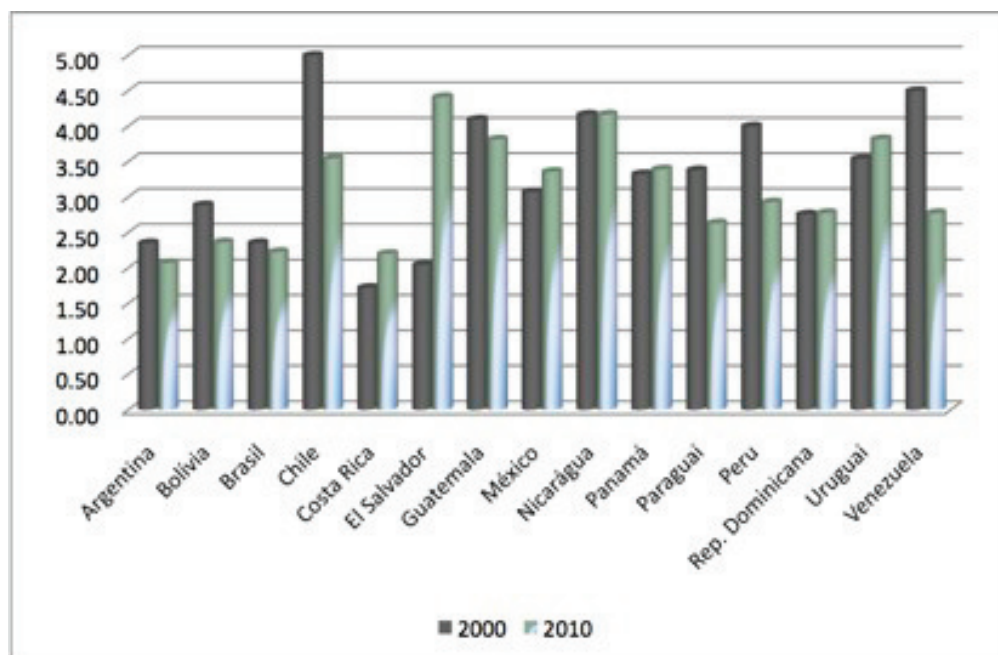
Na tabela seguinte se apresentam os dados do indicador das duas formas: em números absolutos (primeira coluna de cada ano) e a média de valores e atitudes por exercício (terceira coluna de cada ano). Quando existe um aumento, o enquadre correspondente aparece sombreado.

⁵ Notemos que ao entrar na análise das variáveis da matriz, já não se consideram os exercícios totais dos livros, mas exclusivamente os exercícios explícitos de direitos humanos, identificados e analisados segundo os critérios expostos acima.

Tabela 9. Valores e atitudes nos exercícios de direitos humanos dos livros 2000-2010						
País	2000			2010		
	Presença de valores e atitudes (média por livro)	Exercícios de DH (média por livro)	Média de valores e atitudes por exercício	Presença de valores e atitudes (média por livro)	Exercícios de DH (média por livro)	Média de valores e atitudes por exercício
Argentina	40	17	2.35	40	19,3	2.07
Bolívia	10,4	3,6	2.88	20,8	8,8	2.36
Brasil	14,6	6,2	2.35	19,6	8,8	2.22
Chile	4,0	0,8	5	31,2	8,8	3.54
Colômbia	s/d	s/d	s/d	79,3	36,3	2.18
Costa Rica	23,8	13,8	1.72	70,0	31,8	2.20
Equador	s/d	s/d	s/d	12,4	3	4.13
El Salvador	30,7	15	2.04	85,6	19,4	4.41
Guatemala	25,4	6,2	4.09	41,2	10,8	3.81
México	33,8	11	3.07	69,2	20,6	3.35
Nicarágua	20,0	4,8	4.16	20,0	4,8	4.16
Panamá	18,3	5,5	3.32	51,6	15,2	3.39
Paraguai	23,0	6,8	3.38	37,4	14,2	2.63
Peru	8,0	2,0	4	20,5	7,0	2.92
Rep. Dominicana	29,8	10,8	2.75	57,2	20,6	2.77
Uruguai	17,0	4,8	3.54	29,8	7,8	3.82
Venezuela	9,0	2,0	4.5	38,3	13,8	2.77

s/d Sem dados disponíveis.

Gráfico 2. Presença de valores e atitudes de direitos humanos em exercícios de direitos humanos em 2000 e 2010 (ajustados como médias por exercício)



No gráfico de valores ajustados pela média por exercício, não devemos confundir-nos com relação a alguns países que pareceriam ter descendido excessivamente no indicador, como é o caso do Chile, Peru e Venezuela. Na verdade, este descenso da média é um efeito do grande crescimento que tiveram no número de exercícios sobre direitos humanos entre 2000 e 2010. Na amostragem disponível, esses três países mostravam um número baixíssimo de exercícios de direitos humanos nos livros do ano 2000 (apenas entre 1 e 2), por isso havia uma média alta de valores por exercício (ainda que vários valores estivessem ausentes no conjunto).

Resumindo, comprovamos uma aceitável presença de valores e atitudes de direitos humanos nos exercícios dos documentos dos dois momentos históricos, com variantes entre os países que obedecem ao maior ou menor número de exercícios de direitos humanos existentes em seus livros escolares. Além das cifras, que são apenas aproximativas, a descoberta importante que traz este Relatório é comprovar que os exercícios de direitos humanos nos livros escolares foram desenhados considerando e apelando à base ético-valorativa dos direitos humanos, não somente à sua base histórica ou jurídica. Em 2010, todos os 12 indicadores de valor examinados estavam presentes nos livros dos países estudados.

É interessante destacar outro ângulo de análise do conteúdo valorativo dos exercícios. Quais são aqueles valores e atitudes cuja presença cresceu mais em 2010, mesmo já sendo mais ou menos mencionados uma década antes? Sobre os 15 países que contávamos com dados comparativos, os indicadores valorativos que mais cresceram foram os seguintes, de acordo com a frequência: (i) a *valorização da diversidade* em diferentes aspectos, em 9 países; (ii) a *igualdade e não discriminação*, em 6 países; e (iii) dois indicadores – *identidade e auto-estima e convivência e cooperação*, em 5 países.

Estes resultados se correspondem bem com o que foi comprovado ao analisar os programas de estudo e os livros de texto em geral (VII e VIII Relatório da EDH respectivamente): na década houve uma inclusão crescente de conhecimentos sobre as diferentes manifestações da diversidade humana (religiosa, ideológica, étnica, de sexo e orientação sexual, de capacidades, etc.) e os perigos que representam para a convivência os preconceitos e a discriminação entre pessoas e grupos humanos. Aqui vemos que estes conhecimentos aumentaram junto com os valores e atitudes que devem ser desenvolvidos para modificar condutas preconceituosas e discriminatórias.

Inclusão de destrezas ou capacidades para atuar em favor dos direitos humanos nos exercícios

Descrição das variáveis e indicadores

Esta variável examinou se os exercícios dos livros escolares se propuseram (ou não) a exercitar no alunado habilidades, destrezas ou capacidades concretas para que aprendam a atuar em respeito e defesa dos direitos humanos, próprios e dos demais. Os três indicadores da variável constituem categorias “guarda-chuva” ou síntese, pois cada indicador não se refere a uma única destreza, particularizada, mas a várias destrezas que, somadas, desenvolvem capacidades gerais fundamentais para exercer e defender os direitos humanos na vida social.

O indicador de *destrezas de pensamento crítico* está presente nos exercícios dos livros escolares quando se pede aos alunos, por exemplo:

- Procurar e contrastar informação de diferentes fontes.
- Valorizar as fontes de informação (origem, credibilidade, fundamento, clareza, etc.).

Exemplos de 2000

AUTO-AVALIAÇÃO

Comprove os conhecimentos adquiridos com o estudo desta unidade.

- O que são os direitos humanos?
- O que são os deveres do homem?
- Qual a relação entre direito e dever humano?
- Enumere 10 dos principais deveres do homem.
- Do conjunto de direitos sociais, qual é o mais indispensável em ordem de hierarquia? Explique a sua resposta.
- O que entendemos por direitos políticos?
- Explique qual é a importância dos direitos humanos.
- Em que consiste a discriminação? Existe discriminação na Colômbia? Explique sua resposta.

Sociais Básicas 5, Educação Básica Primária. Díaz, Gonzalo e Libardo, Berdugo. Editora El Cid. 2000, pág. 176. (Colômbia)

Anote em seu caderno cinco direitos fundamentais e cinco obrigações.

- Uma garantia do indivíduo é: _____.
- Cite dois direitos da criança.

Ciências Sociais 6. Chacón, Emilio. Editora Don Bosco. 2004, pág. 158 (Bolívia)

Leia cada enunciado e as opções que o acompanham. Marque com um X a única opção correta.

Gozar de um direito significa:

- A) Respeitar a lei.
- B) Poder fazer algo.
- C) Cumprir a lei.

Trampolim aos Estudos Sociais! 5. Obra coletiva. Editoria Santillana. 2003, pág. 148 (Costa Rica)

Escreva o nome de seis leis que protegem os direitos das crianças.

Conquistas dos Estudos Sociais 6. Brenes, Ana e Orozco, Ana. Eduvisión S.A. 2003, pág. 187 (Costa Rica)

Leia a informação a seguir:

- I Direito à vida
- II Direito ao descanso semanal
- III Direito a uma moradia digna
- IV Direito à livre expressão

Alguns dos direitos sociais são encontrados na opção:

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

Trampolim aos Estudos Sociais! 5. Obra coletiva. Editoria Santillana. 2003, pág. 196 (Costa Rica)

Exemplos de 2010

OBSERVA [Desenho de um parquinho para crianças sujo, descuidado e semi-destruído]

- Quais mudanças você faria nesse parquinho? Faça propostas.
- Quando você se envolve, está exercendo o seu papel de cidadão. Procure outros exemplos onde se manifeste o exercício da cidadania política, social e civil.
- Procure uma responsabilidade que se associe a cada direito.

Direitos

Responsabilidades

A ser respeitado	.....
A ser escutado	.....
A receber educação	.....
À alimentação	.....
Ao cuidado de nosso corpo	.....
À segurança viária	.....

Livro de Ciências Sociais do 5º ano. Míguez, Susana et al. Editora Manocromo. 2010, pág. 15 (Uruguai).

ELABORE

- Qual foi a atitude do governo diante dos *charruas*?
- Aqui faltam as vozes dos *charruas*. Elabore um texto defendendo os seus direitos. Você pode ampliar o tema em Bernabé, Bernabé, de Tomás de Mattos.

Livro de Ciências Sociais do 5º ano. Míguez, Susana et al. Editora Manocromo. 2010, pág. 194 (Uruguai)

UTILIZE A XO

- Observe com atenção e identifique cinco estereótipos de gênero presentes na escola.
- Inclua-os como opções na atividade “pesquisa”.
- Proponha como pergunta: Qual é o estereótipo que temos mais enraizado? Procurem explicações.

Livro de Ciências Sociais do 5º ano. Míguez, Susana et al. Editora Manocromo. 2010, pág. 27 (Uruguai)

REVISO A REALIDADE

Faça em casa este primeiro ponto.

Encontre o seguinte:

- Uma pessoa que te conte como pôr em prática a sua cidadania social e legal. Não se esqueça de ler para ela antes os parágrafos do seu livro onde se fala disso e explicar-lhe claramente com as suas próprias palavras.
- Uma nota jornalística ou notícia de televisão ou rádio onde se fala de uma pessoa ou grupo que ponha em prática a cidadania social.
- Compare e comente as suas descobertas com o resto do grupo. Qual a opinião das pessoas entrevistadas sobre a forma em que exercem a sua cidadania? Consideram que exercem plenamente os seus direitos?
- Finalmente, identifiquem quais aspectos da cidadania vocês podem exercer desde agora, quais não e como podem ir se preparando para quando possam exercê-los. Se estivessem no lugar de seus entrevistados ou das pessoas citadas na notícia, o que fariam para exercer mais plenamente a sua cidadania?

Formação Cívica e Ética. 1ª série. Latapí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores. 2003, pág. 47 (México).

- Emitir juízos fundamentados na informação.
- Desenvolver e expressar seu pensamento autônomo.
- Analisar diferentes pontos de vista sobre um problema, etc.

A metodologia para desenvolver essa destreza não consiste em solicitar ao aluno simplesmente que “opine”. Ao emitir um juízo não necessariamente implica que ele tenha refletido criticamente sobre seus conteúdos, pré-condições, sua base de sustentação. Por isso, o exercício que procure promovê-la deve indicar que pede uma opinião pensada, baseada em dados e argumentos, ou seja, fundamentada. Estes foram os critérios para considerar a presença do primeiro indicador.

O segundo indicador, *destrezas de comunicação e argumentação*, considerou-se presente quando o exercício solicitava aos estudantes, por exemplo:

- Expressar pontos de vista pessoais oralmente e/ou por escrito (o que promove a expressão oral e a escrita).
- Compreender e interpretar as propostas, orais e escritas, de outros (o que promove a escuta e a leitura compreensiva).
- Argumentar em favor de uma posição.
- Contestar discrepâncias (identificar os dissensos).
- Negociar conflitos, etc.

O terceiro indicador, as *destrezas de trabalho cooperativo*, são cultivadas quando o exercício propõe ao alunado, por exemplo:

- Trabalhar com outros (em duplas ou grupo) para resolver o exercício ou produzir algum resultado (uma resposta, um relatório, um produto artístico, uma representação, etc.).
- Chegar a um acordo e levar adiante alguma atividade com atores externos à sala de aula ou à escola (outras pessoas da comunidade da escola, membros da família, vizinhos, gente da comunidade).
- Construir algo complexo em conjunto (realizar uma pesquisa, elaborar um projeto ou organizar um evento), etc.

Para considerar que um exercício incorpora este indicador, deve pedir ao estudante algo mais que “falar”, “discutir” ou “analisar” com os outros, porque estas últimas são destrezas apenas de comunicação. Para que exista a intenção de promover um trabalho cooperativo deve pedir para fazer algo junto com outros.

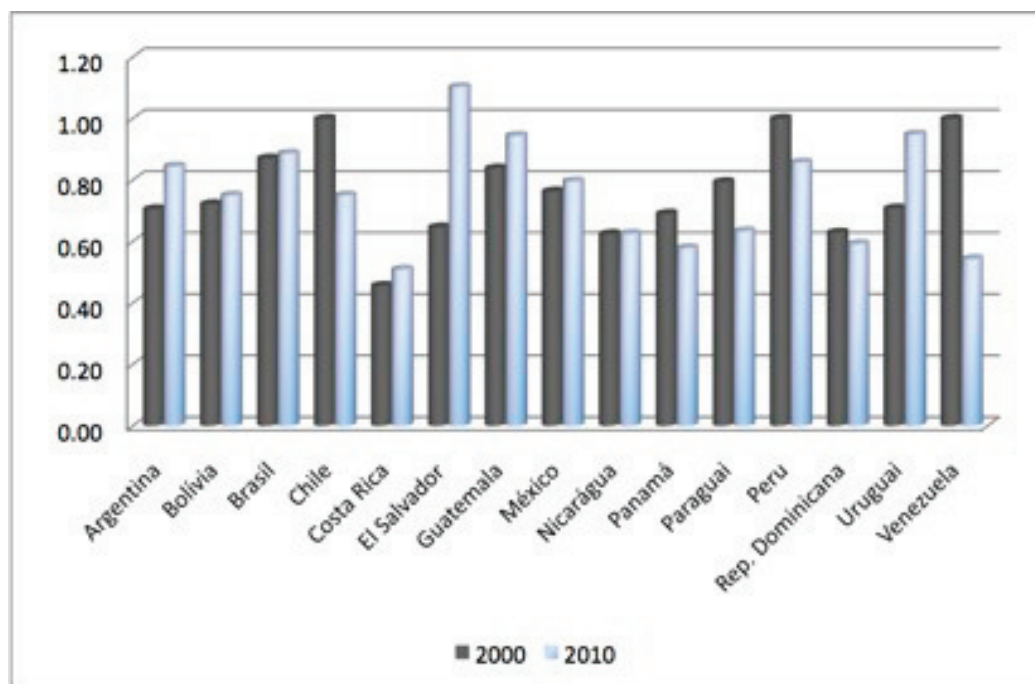
Resultados

Entre 2000 e 2010, claramente ganham maior presença as destrezas que procuram promover os exercícios de direitos humanos. Consideradas em números absolutos de ocorrência, aumentaram nos 15 países com os quais contávamos com dados comparativos (ver tabela respectiva, a primeira coluna do ano 2000 contrastada com a primeira do ano 2010). No entanto, assim como acontece com os indicadores de valores e atitudes, parte desse crescimento é atribuível ao crescimento do número de exercícios de direitos humanos. Quanto mais exercícios, mais conteúdos de valores e atitudes, também mais de destrezas. Para estimar se houve crescimento independente da variável, ou seja, por encima do crescimento da quantidade de exercícios em si, deve-se fazer uma média dos dados com o número de exercícios analisados. As médias mostram que, efetivamente, os exercícios dos livros de pelo menos oito países fortaleceram a incorporação de destrezas ou capacidades para atuar em favor dos direitos humanos (ver a tabela respectiva, terceira coluna de 2000 em contraste com a de 2010).

Tabela 10. Destrezas ou capacidades para atuar nos exercícios de direitos humanos dos livros, 2000-2010

País	2000			2010		
	Presença de destrezas (média por livro)	Exercícios de DH (média por livro)	Média de destrezas por exercício	Presença de destrezas (média por livro)	Exercícios de DH (média por livro)	Média de destrezas por exercício
Argentina	12	17	0.70	16.3	19,3	0.84
Bolívia	2.6	3,6	0.73	6.6	8,8	0.75
Brasil	5.4	6,2	0.87	7.8	8,8	0.88
Chile	0.8	0,8	1	6.6	8,8	0.75
Colômbia	s/d	s/d	s/d	23.8	36,3	0.65
Costa Rica	6.3	13,8	0.46	16.2	31,8	0.50
Equador	s/d	s/d	s/d	2.2	3	0.73
El Salvador	9.7	15	0.65	21.4	19,4	1.10
Guatemala	5.2	6,2	0.84	10.2	10,8	0.94
México	8.4	11	0.76	16.4	20,6	0.80
Nicarágua	3	4,8	0.62	3	4,8	0.62
Panamá	3.8	5,5	0.69	8.8	15,2	0.58
Paraguai	5.4	6,8	0.79	9	14,2	0.63
Peru	2	2,0	1	6	7,0	0.86
Rep. Dominicana	6.8	10,8	0.63	12.2	20,6	0.59
Uruguai	3.4	4,8	0.71	7.4	7,8	0.95
Venezuela	2	2,0	1	7.5	13,8	0.54

s/d Sem dados disponíveis.

Gráfico 3: Presença de destrezas e capacidades para atuar nos exercícios de direitos humanos em 2000 e 2010 (ajustados como médias por exercício)

Com relação ao gráfico de destrezas, ajustado à média por exercício de direitos humanos, há que aclarar uma vez mais que os países que, entre 2000 e 2010 parecem haver descendido muito no indicador (Chile, Peru e Venezuela), foi porque aumentaram muito a quantidade de exercícios, o que faz diminuir a média.

Ao perguntar-nos quais indicadores de destrezas ou capacidades aumentaram em maior medida durante a década, dos 15 países comparáveis encontramos que foram: (i) *pensamento crítico*, em 9 países e (ii) *trabalho cooperativo* em 6 países. As destrezas de comunicação e argumentação já estavam presentes em 2000 com relativa abundância; na verdade, eram então as que predominavam. É entendível que não se possa propor exercícios de direitos humanos, por mais simples que sejam, sem apelar pelo menos às capacidades comunicativas (relatar, resumir, comparar, etc.). As outras tinham uma presença mínima. Sem esquecer as diferenças entre os países, esta descoberta é alentadora, pois mostra que a metodologia dos exercícios está avançando em propiciar a criticidade dos e das estudantes e seu trabalho de colaboração mútua. Isto, claro, não significa desvalorizar as destrezas de comunicação e argumentação, que são tão importantes como as outras. O valioso é ver que cresceram as que estavam esquecidas. Desta maneira o conteúdo procedimental da EDH se torna mais equilibrado e mais sólido.

Um dado interessante em muitos livros do ano 2010 é que organizavam os seus exercícios (todos, não somente os de direitos humanos) em seções fixas, segundo os tipos de destrezas que procuravam promover. Além disso, colocavam subtítulos que funcionam como “organizadores mentais prévios”, porque guiam as crianças a orientar ou canalizar sua atenção e seu trabalho. Por exemplo:

- Em livros do Uruguai há seções denominadas “Observe”, “Troca de opiniões”, “Elabore”, “Utilize a XO (computador portátil pessoal)”.
- Em livros do México estão as seções “Cultivo valores”, “Reconheço o que sei”, “Reviso a realidade”, “Olhar interior”, “Opto e faço”, “O diário da minha vida”, e no final de cada capítulo, para promover a síntese compreensiva, estão “Relembro o que aprendi” e “Mapa mental”.
- Nos livros de El Salvador há abundantes seções de exercícios –antes, durante e depois da apresentação teórica de cada tema– por exemplo, “Motivação”, “Conhecimentos prévios”, “Prática”, “Eixo Transversal”, “Metacognição”, “Confronte idéias”, “Observe o gráfico e explique”, “Exercícios de auto-comprovação” e “Construção social do conhecimento”.
- Há livros da secundária na Colômbia que mostram uma organização de exercícios muito complexa, a ponto de que se explicam ao aluno-leitor desde o começo. Entre as suas numerosas e originais seções de atividades práticas estão:
 - o “Explore os seus conhecimentos” (indaga sobre a informação prévia sobre os temas que o aluno já conhece).
 - o “Chaves para compreender o texto” (aparece depois de cada seção de conteúdo, para comprovar a compreensão da leitura).
 - o “Meus resultados” (pede ao estudante explicações mais amplas e raciocínio a partir do que foi tratado na seção anterior. Ao mesmo tempo, tem diferentes subtítulos: Identifique-Argumente-Comunique, Consulte-Investigue-Discuta, em grupo-Proponha soluções, etc.).
 - o “Chaves para relacionar os seus conhecimentos” (guia para estabelecer conexões intelectuais).
 - o “Conteúdo procedimental” (atividades práticas para desenvolver competências: apresentar ações judiciais, como a ação de tutela ou um direito de petição; como ler e interpretar mapas de população e mapas econômicos, etc.).

- o “Avaliação do núcleo” (auto-avaliação ao finalizar os capítulos, dividida em Saber-Saber fazer-Saber atuar).
- o “Avalie os seus comportamentos” (promove a reflexão individual sobre as condutas e atitudes próprias).

Nos livros escolares do ano 2000 não se apreciavam nos exercícios de direitos humanos tais níveis de elaboração metodológica.

Utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores da participação nos exercícios

Descrição da variável e indicadores

A terceira variável da matriz já não se centra nos conteúdos presentes nos exercícios explícitos de direitos humanos (informativos, valores e atitudes, e procedimentais), mas passar a examinar o desenho global dos mesmos enquanto atividade pedagógica. Ou seja, analisa como foi estruturado o exercício e quais técnicas, estratégias e recursos colocam em andamento. Sob a perspectiva da EDH, atender ao “como” das atividades didáticas é tão importante quanto o seu conteúdo. Lembremos da aguda observação de José Luiz Pérez Aguirre: “Na educação em direitos humanos, a teoria é o método”.

Com o fim de identificar, nos exercícios da amostragem, a presença (ou não) de estratégias e recursos pedagógicos que propiciem um envolvimento e participação ativa dos estudantes, se construíram indicadores baseados em alguns princípios metodológicos importantes da EDH. Trata-se de princípios importantes, mas não exaustivos, ou seja, não são todos os possíveis. A idéia foi reconhecer se estes princípios conceituais foram tomados em conta no desenho dos exercícios e se podem ser apreciados em sua formulação.

O primeiro indicador é a *pesquisa direta da realidade extra-escolar*. Identifica se o exercício remete (ou não) o estudante a procurar informação diretamente através de algum trabalho de campo fora da escola, na comunidade local e com atores comunitários. Não importa se se trata de uma pesquisa pequena ou simples, porque a sua complexidade sempre estará relacionada com a idade dos estudantes. A presença do indicador se reconhece em oposição a qualquer solicitação de busca de informação disponível em fontes secundárias (o próprio livro de texto, outros livros ou inclusive a internet). A chave está em que o exercício leve o estudante a entrar em contato pessoal e direto com pessoas que não estejam dentro do ambiente tipicamente “escolar”, por meio de visitas, entrevistas, etc. O indicador reflete o princípio metodológico da EDH de partir do aqui e agora, da realidade concreta e situada dos destinatários; realidade que é muito mais ampla do que o contexto da instituição escolar.

O próximo indicador, *problematização de idéias e situações*, procura estabelecer se o exercício propõe ao estudante perguntas e interrogantes complexas, dilemas, conflitos de direitos, polêmicas e debates de posições ou interesses, de modo que tenha que problematizar sobre questões relativas a direitos. Trata-se de examinar se o estudante é induzido a confrontar idéias sobre casos ou situações-problema (geralmente através de debates, mesas redondas, estudos de caso, resolução de dilemas morais, etc.) ao contrário de somente identificar dados ou informação existente, sem colocá-la sob um questionamento sério. Também não se considerou que o indicador estivesse presente quando se pedia ao aluno uma “opinião” pessoal, já que isto tem pouco valor pedagógico se não houver comparação prévia, análise de posturas contrastantes e seus respectivos fundamentos. O indicador colhe o princípio metodológico da EDH de problematizar o conhecimento.

Um terceiro indicador foi a *simulação ou dramatização de situações verossímeis*. Identifica se o exercício convoca à recriação, pelos e pelas estudantes, de situações relacionadas aos direitos humanos (reais ou hipotéticas, mas sempre críveis), ou de procedimentos de denúncias e defesa dos direitos humanos (simulação de julgamentos, audiências, denúncias perante os meios de comunicação, etc.). O indicador retoma o princípio metodológico de apoiar o processo do ensino-aprendizagem, não somente na parte intelectual, mas também na emocional, vivencial para a pessoa; não somente em seu pensar, mas em seu fazer vital.

O quarto indicador, chamado de *materiais de apoio inovadores, não tradicionais*, pretendeu estabelecer se o exercício propõe aos estudantes o uso de materiais diferentes aos recursos clássicos impressos, por exemplo, os livros de qualquer tipo (de textos, enciclopédias, especializados, etc.). Interessava-nos determinar, aqui, se o exercício levava a pesquisar pela internet e utilizar materiais audiovisuais, tais como programas de televisão, filmes comerciais, vídeos do Youtube, músicas populares e outras manifestações artísticas das culturas juvenis contemporâneas. Este indicador se inspira no princípio metodológico da EDH de partir da realidade e da cultura nas quais está imerso o destinatário – não deve ser entendido unicamente como identidade étnica, mas também como identidade geracional. A identidade etária é vivida hoje de forma fundamental e constituinte, especialmente para os adolescentes e jovens.

O último indicador da variável foi o aprofundamento progressivo de temas ou estratégias de pesquisa. Orientou-se a estabelecer se os exercícios de direitos humanos ou do livro em geral mostravam (ou não) algum tipo de articulação interna, por exemplo, em seqüência ou níveis sucessivos de aprofundamento, transcendendo a simples coleção de atividades independentes entre si. Isto acontece quando há certos tipos de exercícios ou práticas cuja estrutura se repete ao longo do livro, mas cada vez com conteúdos diferentes ou com estrutura mais complexa. O indicador inspirou-se no princípio metodológico de propiciar e impulsionar processos de aprendizagem que superem as experiências pontuais e isoladas.

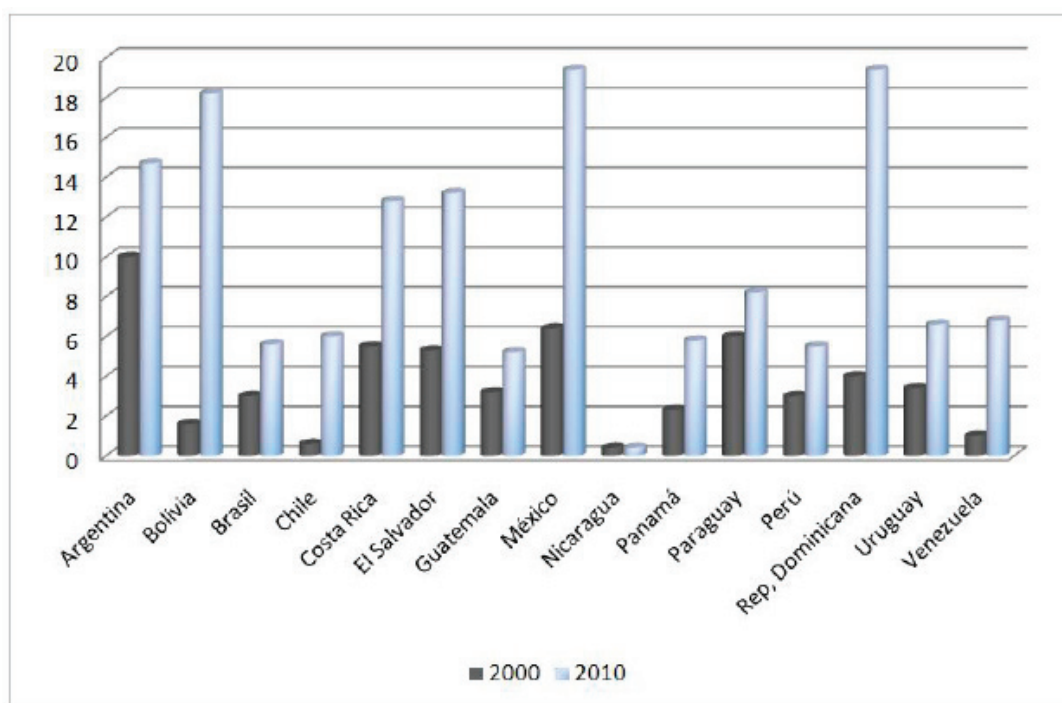
Resultados

Deve-se esclarecer que esta variável é analisada a partir do número de ocorrências reais dos indicadores, em números absolutos. Não precisa de um cálculo de média ou porcentagens, pois a presença de indicadores metodológicos não se relaciona um por um com a quantidade de exercícios da amostragem. Estes indicadores são independentes de que existam mais ou menos exercícios de direitos humanos nos livros. Estão presentes (ou não) segundo a concepção do desenho pedagógico dos exercícios, mas não dependem da sua quantidade.

Tabela 11. Estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores da participação, presentes nos exercícios de direitos humanos dos livros 2000-2010

País	2000	2010
	Presença de destrezas (média por livro)	Presença de destrezas (média por livro)
Argentina	10	14.7
Bolívia	1.6	18.2
Brasil	3	5.6
Chile	0.6	6
Colômbia	s/d	17.3
Costa Rica	5.5	12.8
Equador	sd	2.2
El Salvador	5.3	13.2
Guatemala	3.2	5.2
México	6.4	19.4
Nicarágua	0.4	0.4
Panamá	2.3	5.8
Paraguai	6	8.2
Peru	3	5.5
Rep. Dominicana	4	19.4
Uruguai	3.4	6.6
Venezuela	1	6.8
Total 15 países	55.7	147.8
Média regional	3.7	9.8

s/d Sem dados disponíveis.

Gráfico 4. Utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores da participação, nos exercícios explícitos de direitos humanos

Comparando as ocorrências totais dos indicadores desta variável em 2000 e 2010 (ver tabela), rapidamente percebemos um crescimento importante e generalizado durante a década. Quase todos os países, exceto a Nicarágua, revelam mudanças significantes na metodologia pedagógica dos livros escolares. Entre essas mudanças, está a inclusão de mais estratégias e recursos mobilizadores da participação estudantil, o que claramente ressalta ao examinarmos o desenho dos exercícios. Na verdade, devemos dizer que as mudanças metodológicas nos livros, no sentido de promover uma maior participação de alunos e alunas, são comprovadas em todos os países que modificaram e atualizaram os seus livros de texto durante esse período. (Se não são percebidos na Nicarágua, é porque não estavam nos livros do ano 2000 – que são os que continuam em uso).

As estratégias escolhidas para os indicadores da variável cresceram 2,5 vezes nos exercícios dos livros durante a década. As que mais cresceram entre os 14 países com dados comparativos foram: (i) a *pesquisa direta da realidade*, em 9 países; (ii) os *materiais de apoio inovadores*, em 9 países; (iii) a *problematização de idéias e situações*, em 7 países; (iv) a *simulação ou dramatização de situações verossímeis*, em 6 países; e (v) o *aprofundamento progressivo de temas ou estratégias de pesquisa*, em 5 países.

A descoberta é significativa. Sugere que durante a década passada os livros de texto foram pouco a pouco sendo modificados em consonância com as mudanças de concepção pedagógica, que a região vem implementando há 30 anos. Finalmente parece que os livros escolares vão deixando pra trás os paradigmas educativos enciclopedistas tradicionais (de transmissão da informação, que Freire denomina “educação bancária”) e condutivistas (a mecânica da transformação de condutas segundo o padrão de estímulo-resposta e de distribuição de prêmios e castigos), favorecendo modelos de construção do conhecimento a partir da participação autônoma, crítica e problematizadora dos próprios sujeitos da aprendizagem.

Como se percebe esta mudança de visão nos exercícios? Nos livros de 2000 tendem a predominar os exercícios de compreensão de leitura e de verificação da informação proporcionada pelo mesmo livro. Havia perguntas diretas aos alunos e sugestões para pesquisar temas, mas não faltava o uso abundante de “exercícios objetivos” (múltipla escolha, verdadeiro/falso, associação de idéias com uma linha, completar orações com palavras faltantes, palavras cruzadas, etc.). Este tipo de exercícios está orientado à retenção de termos, conceitos ou dados específicos e isolados.

Em compensação, os exercícios de 2010 mostram uma maior presença de estratégias de construção de capacidades nos alunos, razão pela qual requerem participação ativa e maior produção deles (elaboração de discurso expositivo, desenvolvimento de raciocínios mais amplos, contraste e análise de posturas opostas, coleta de dados da realidade próxima através de pequenas pesquisas de campo, etc.). É claro que existem ainda os exercícios predominantemente repetitivos (por exemplo, de compreensão de leitura e de verificação da informação, especialmente no final dos capítulos ou seções, como forma de auto-avaliação). Porém, a proporção dos exercícios de reprodução da informação *versus* os de produção e problematização da informação, tende a se inverter. Isto é, sem dúvida, o resultado da influência dos enfoques mais modernos da psicologia cognitiva e da construção do conhecimento, que estão influenciando pouco a pouco nossos sistemas educativos.

Em quanto à presença de materiais de apoio inovadores, o principal sinal nos exercícios dos livros de 2010 é a atenção ao uso do computador pessoal e da internet. Isto não ocorre em todos os livros, mas vários já começam a incluí-los e certo número já os incorpora regularmente. É o caso dos livros atuais no Uruguai, que tem uma seção estável chamada “Utilize a XO”, referindo-se ao computador portátil

pessoal que o governo distribuiu entre todas as crianças do país, no marco do projeto de inovação tecnológica da educação (*Plano Ceibal*). O interessante é que a decisão política das autoridades de repartir computadores às crianças está acompanhada de estratégias pedagógicas para que aprendam a utilizá-lo e o coloquem em prática nas matérias escolares.

As diferentes ênfases observadas nos exercícios dos livros de cada um dos momentos históricos podem ser observadas nos exemplos transcritos nos quadros desta seção. No entanto, deve-se lembrar que as mudanças assinaladas são uma tendência em progresso, marcantes, sim, mas ainda não generalizada e muito menos uniforme entre os países. Há um caminho importante a ser percorrido para que as novas e boas estratégias metodológicas que aparecem nos livros mais recentes sejam ampliadas e fortalecidas.

Exemplos de 2000

QUESTIONÁRIO

- Como podemos definir os Direitos Humanos?
- O que nos permite alcançar os direitos humanos e as liberdades fundamentais?
- Quais são os fins e os propósitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos?
- Onde estão as raízes da história dos direitos humanos?
- Qual foi a tarefa traçada pela Comunidade Internacional após a Segunda Guerra Mundial?
- Qual foi o trabalho de Uthant como Secretário da Organização das Nações Unidas?
- O que foi ratificado depois por Javier Pérez de Cuellar, como Secretário da Organização das Nações Unidas?
- Quais documentos constituem a Carta Fundamental dos Direitos Humanos?
- Qual foi uma das primeiras grandes realizações da Organização das Nações Unidas?
- O que estabelecem os artigos 1 e 11 da Declaração da Organização das Nações Unidas?
- Mencione los Derechos civiles y políticos que aparecen en los artículos del 3 al 21 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Mencione los Derechos económicos, sociales y culturales que aparecen en los artículos del 22 al 27 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- ¿Cuándo se empleó por primera vez la Declaración de la Naciones Unidas?
- Qual é o dia dos Direitos Humanos?
- Quais organismos foram estabelecidos pela Carta da Organização das Nações Unidas?
- Mencione os objetivos da Carta da Organização das Nações Unidas.

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

RESPONDA

Quais são três características da condição social do negro?

Como os amos castigavam os escravos?

COMPLETE

Complete o quadro explicando as diferenças entre o mulato e o liberto.

Diferenças entre o mulato e o liberto	
Mulato	Liberto

Ciências Sociais 5º. Inoa, Orlando e Capellán, Fanny. Editora Santillana. 2000, pág.81 (República Dominicana)

ATIVIDADES

1. Reflita e assinale as dificuldades encontradas pelas famílias da Venezuela.
2. Na página 29 há um quadro que assinala os deveres dos pais e dos filhos: Analise como os filhos manifestam e cumprem concretamente os seus deveres.
3. Explique com as suas palavras a forma concreta de cumprir com o Artigo 358 da Lei Orgânica para a proteção da Criança e do Adolescente.
4. Exponha a sua opinião sobre estas afirmações:
 - a. Importância da família para o Estado.
 - b. Diferentes parentescos que unem os membros de uma família.
 - c. Relações pais e filhos.
5. Pesquisa sobre a finalidade do Instituto Nacional de Proteção ao Menor.

Educação Familiar e Cidadã 7. Gómez, Antonio e Camejo, Gladys. Editoria Salesiana. 1991, pág.81 (Venezuela)

Exemplos de 2010

AVALIAÇÃO DO NÚCLEO

Saber

1. Estabeleça diferenças entre as seguintes duplas de conceitos.
 - a. Migração interna e migração internacional.
 - b. Imigração e emigração.
 - c. Migração ambiental e migração econômica.
2. Explique em que consiste o direito ao asilo.
3. Por que as pessoas imigram?
4. As seguintes afirmações, separadas pela palavra porque, são verdadeiras.
5. Diga se a segunda parte de cada afirmação é a causa da primeira.
 - a. As migrações econômicas internacionais costumam apresentar maiores dificuldades aos emigrantes que as internas, porque o país que recebe os imigrantes por razões econômicas obtém força de trabalho sem ter investido na sua capacitação.
 - b. Os trabalhadores imigrantes obtém benefícios individuais, porque eles conseguem melhor trabalho remunerado do que em seus países de origem.
 - c. A imigração tem contribuído a diminuir os problemas ocasionados pelo envelhecimento da população e as baixas taxas de natalidade, porque os imigrantes enviam dinheiro para suas famílias.

Saber fazer

1. Leia: O fator mais estimulante da emigração é o laboral. Os emigrantes dos países pobres saem de seu lugar de origem pelo desemprego, ou porque nos países ricos os salários são mais altos.
2. Assinale qual das afirmações a seguir não se corresponde com a anterior.
 - a. As pessoas que emigram são pobres.
 - b. Muitas pessoas emigram para encontrar emprego.
 - c. A emigração é causada por vários fatores, especialmente pelo fator laboral.

Saber atuar

1. Imagina que um imigrante ilegal solicita trabalho na tua casa para lavar e passar roupa. O que você lhe diria? Por quê?
2. Pense nos problemas gerados pelo desalojamento forçado na Colômbia e apresente possíveis soluções.

~~Relações, Ciências Sociais 8, Galeano, Mónica e Decemborg, Luis. Editora Libros 8 Libros~~
2007, pág. 225 (Colômbia)

Investigue nas páginas web: <http://www.sexovida.com/declaración.htm> e <http://www.andar.org.mx> mais informação sobre direitos sexuais das pessoas.

Elaborem um resumo.

Apresentem a informação obtida em um quadro sinótico.

~~Formação Cívica e Ética 1, Segunda série, Bohana, Urbana et al. Grupo Editorial Patria~~
2008, pág. 120 (México)

Exemplos de 2010

Contribuamos à comunidade				
O que faremos?	Quem?	Como?	Onde? Quando?	Com o quê? Para quê?
Analisaremos a situação na qual se encontram e vivem as crianças de rua	Todos os alunos do curso organizados em grupos	Cada grupo deverá:	Os observamos no lugar onde costumamos vê-los e escrevemos a redação na aula	Com folhas de papel, canetas e uma máquina para tirar uma foto
		Encontrar na sua cidade ou bairro crianças que moram e trabalham na rua		
		Fazer uma redação sobre as possíveis causas que levaram estas crianças a morar na rua e as conseqüências disso	Depois de estudar o subtítulo da época colonial	Para se conscientizar da necessidade que existe sobre os direitos das crianças e o cumprimento para todos por igual
		Elaborar 5 perguntas que você gostaria de fazer a essas crianças		
		Expor seu trabalho em sala de aula		

Ciências Sociais 5. Lora, Gustavo. Editora La Hoguera. 2008, pág. 68 (Bolívia).

TROCA DE OPINIÕES

- Leia este anúncio de imprensa e expresse as tuas impressões sobre ele.
- Comente com os seus companheiros.

“Vende-se. Um negrinho de 12 a 14 anos de idade; tem princípios de cozinheiro e é muito ativo para todo tipo de serviço, sem vícios; ou troca-se por uma negrinha ou mulatinha da mesma idade”. Anúncio no El Universal.

“Inventário dos bens da dona Cayetana Quintana, feito no dia 8 de fevereiro de 1830 na costa do Miguelete, Colônia: 1924 cabeças de gado bovino; 360 éguas, 230 ovelhas, 20 cavalos, mais duas criadas e um negrinho de 8 meses”. Citado em A justiça na Colônia, de Atilio C. Brignole.

Enrique Méndez Vives. A gente e as coisas no Uruguai de 1830. 1972.

- Visite a página web http://www.bbc.uk/spanish/specials/142_esclavolatino.

Defina a situação de escravidão partindo das imagens presentes nessa página e de outras fontes às quais possam ter acesso.

Livro de Ciências Sociais do 5º ano. Míguez, Susana et al. Editora Manocromo. 2010, pág. 13 (Uruguai)

Seção IV

Conclusões

Sobre os critérios de análises e as chaves para a interpretação do domínio dos exercícios dentro dos livros escolares

Para contextualizar as conclusões do presente Relatório, é pertinente relembrar duas das descobertas dos relatórios interamericanos da EDH que o anteciparam.

A primeira foi que, durante a última década, em quase todos os países da região os livros escolares foram atualizados com bastante regularidade, algo que era pouco ou nada freqüente no passado (VIII Relatório, 2009). Isto acontece porque os livros são elaborados ou revisados no mesmo ritmo das mudanças curriculares, que, segundo constatamos no VII Relatório da EDH (2008), foram abundantes na década atual. Por isso, em 2010, constatamos que a grande maioria dos livros de texto atualmente em uso, foram publicados –ou atualizados– muito recentemente (inclusive em 2010 em alguns países).

A segunda, que na última década aumentou a oferta disponível de textos escolares (em quanto a títulos, autores e editoras), pluralidade que sugere uma valorização crescente deste instrumento didático pelas autoridades educativas nacionais, especialistas da disciplina e editoras particulares. Desde um enfoque de direitos este fenômeno é positivo, já que indica uma variedade de olhares sobre a realidade e um distanciamento do discurso escolar único, “oficial”, que por tanto tempo predominou em nossa região com os governos autoritários.

De fato, os livros escolares constituem um domínio de grande heterogeneidade, maior que a de qualquer outro domínio avaliado pelo Relatório da EDH. Em todos os países da região existem diferentes livros de texto por série, elaborados por diferentes autores e editoras, e com tamanhos, formatos e enfoques variados. A verdade é que os fenômenos da atualização regular e do aumento da oferta dos textos durante esta década, contribuem a incrementar a variedade das fontes deste Relatório, particularmente as fontes de 2010.

Mas, ao mesmo tempo, tal heterogeneidade dos materiais didáticos torna mais complexa a pesquisa. Ela introduz fatores secundários de variação que devem ser controlados (entre outros, o diferente alcance dos livros e a quantidade de exercícios que traz cada um). Isto tem implicações metodológicas importantes: (i) impõem a definição de critérios homogêneos e rigorosos para delimitar o objeto de estudo, de modo que os exercícios analisados sejam homologáveis e comparáveis entre si; (ii) exige o controle dos fatores secundários de variação, razão pela qual se faz necessário trabalhar ocasionalmente com médias ou proporções; e (iii) recomenda cautela ao interpretar os resultados, que devem ser considerados como estimativos das tendências, nunca como dados absolutos.

O enfoque analítico utilizado neste Relatório para delimitar e homologar os exercícios –de forma que fossem validamente comparáveis– foi o critério da explicitude. Foram analisados unicamente aqueles exercícios com referência explícita aos direitos humanos, estabelecida a partir de uma das seguintes condições: (a) exercícios que fizessem parte de capítulos ou seções do livro de texto, cujo título mencionasse de maneira explícita os direitos humanos ou os direitos fundamentais e (b) exercícios cuja redação mencionasse explicitamente o conceito de direitos humanos ou fundamentais em geral, ou algum dos direitos humanos em particular. A ênfase na explicitude tem uma justificação clara na doutrina dos direitos humanos, aplicável tanto ao âmbito jurídico como ao educativo: não podemos falar de direitos humanos sem nomeá-los. Não dar nome aos direitos é não reconhecê-los como tais, ou reconhecê-los de maneira parcial ou confusa. Portanto, não é possível ensinar direitos humanos sem chamá-los pelo seu nome.

Com relação à utilização de dados, toda quantificação dos indicadores de progresso, registrada nas tabelas e nos gráficos deste relatório, é uma estimativa aproximada. O quantitativo é usado como um recurso para identificar e esboçar as grandes tendências regionais –de caráter macro– e, a partir daí, levantar hipóteses explicativas.

Sobre a quantidade de exercícios de direitos humanos nos livros escolares

1. Entre os anos 2000 e 2010 produziu-se um duplo crescimento muito positivo: (i) aumentou o total de exercícios nos livros escolares em 9 dos 15 países dos quais dispúnhamos de dados comparáveis e (ii) aumentaram os exercícios explícitos sobre direitos humanos nos livros escolares em 12 destes 15 países. A observação inicial em quanto à presença, em números absolutos, dos indicadores de progresso, foi confirmada de forma mais afinada e precisa ao utilizar cálculos proporcionais.
2. Neste incremento geral de exercícios nos livros, a magnitude do aumento varia consideravelmente entre os países. Cabe reconhecer que a quantidade de exercícios já variava bastante nos livros do ano 2000 – data de referência inicial deste estudo. Para a década 2000-2010 se estima, em grandes linhas, uma média regional de 20% de aumento dos exercícios (totais) nos livros, com relação aos valores do ano 2000.

O fenômeno é auspicioso porque, dentro dos livros escolares – e entendidos como metodologia didática em geral, os exercícios ou atividades práticas não são uma série de informações dadas ao estudante para que consuma, memorize e reproduza quando o professor pergunta. Os exercícios constituem um chamado para que o estudante haja por si mesmo, sozinho ou com outros, e utilize a sua autonomia para indagar, se informar, pensar, argumentar, se questionar, debater: resumindo, para que tenha um papel ativo em seu processo de conhecimento. Por isso, o aumento geral dos exercícios nos livros, mesmo sendo modesto e muito variado entre os países, mostra que os materiais escolares de apoio vem se abrindo, durante a última década, para fomentar em maior escola o pensamento e a atividade do estudante. Os livros escolares mais atuais, sem deixar de serem fonte de informação e conhecimento, como tradicionalmente foram e são, tendem a incluir mais as crianças no seu próprio processo de aprendizagem. A metodologia do conjunto torna-se cada vez mais participativa.

3. Por outro lado, cresceu a proporção de exercícios explícitos de direitos humanos com relação ao total de exercícios por livro. Este crescimento é independente e bastante superior ao crescimento total de exercícios por livro. Estima-se que, na região, a média dos exercícios de direitos humanos, em números absolutos, duplicou com relação ao ano 2000. Na proporção com o total de exercícios por livro, aumentaram em mais da metade. O incremento ocorreu na Bolívia, Brasil, Chile, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela – apesar das grandes variações entre si. Isto era de se esperar porque também variava enormemente a proporção que os exercícios de direitos humanos representavam, com relação ao número total de exercícios, no ano 2000 (naquele então, o espaço era entre 2% e 27%), Atualmente, nos 17 países da amostragem regional, a quantidade de exercícios explícitos de direitos humanos por livro escolar oscila entre 4,3% e 28,3%.

Em termos de progressividade do direito à EDH, é destacável na região que o tratamento explícito dos direitos humanos nos exercícios dos livros escolares cresceu durante a década. Pode-se comprovar que a temática dos direitos humanos vai ganhando espaço não somente no texto expositivo-informativo dos livros (algo que já tínhamos demonstrado com o VIII Relatório da

EDH), mas também nas atividades propostas aos alunos. Esta dimensão prática dos livros, este “convite à ação” dirigido a alunos e docentes, revela, melhor que o texto narrativo, qual é a concepção metodológica implícita no modelo de ensino-aprendizagem.

4. Os exercícios dos livros escolares tem, na verdade, duplo destinatário: os alunos e as alunas, tanto como os docentes. O que é pedido aos alunos, nos livros, é uma sugestão para que o docente o inclua em sua aula, coloque em prática e avalie. Desta forma, é uma proposta de metodologia para os docentes, mesmo não estando expressas por meio de formulações conceituais, mas sim materializadas através das atividades.

Esta proposta metodológica implícita nos exercícios dos textos responde, em primeira instância, à visão pedagógica de seu autor ou autores. No entanto, também responde à visão prevalecente no sistema educativo nesse momento, porque é o sistema educativo que dá os lineamentos dentro dos quais o autor ou autores dos livros devem enquadrar-se. E, finalmente, é quem seleciona ou recomenda os livros que os docentes podem usar nas aulas. Sendo assim, a maior ou menor incorporação da EDH nos exercícios – assim como nos textos narrativos – é parte da responsabilidade dos agentes do Estado que implementam as políticas educativas.

5. Comprovar o aumento dos exercícios explícitos de direitos humanos nos livros escolares, durante a década passada, é um dado auspicioso do conjunto. Prometedor para o desenvolvimento da EDH na região, mas não nega nem dissimula o fato de que nem todos os países mostram um progresso igualmente destacado neste sentido. Ao contrário, em boa quantidade dos países, os exercícios de direitos humanos nos livros continuam sendo escassos, com porcentagens inferiores ao 10% do total de exercícios – o que é pouco compreensível em livros das matérias de Educação Cívica ou Ciências Sociais, onde a abordagem da temática deveria ser mais ampla e profunda que em qualquer outra matéria. Esta é uma realidade ainda insatisfatória – tanto do ponto de vista ético, quanto do conceitual ou metodológico – e que é imprescindível que continue sendo fortalecido.

Sobre os conhecimentos específicos de direitos humanos nos exercícios dos livros

6. Em 2010, os exercícios de direitos humanos dos livros escolares, em quase todos os países, se concentravam nos seguintes temas:
 - História moderna (Revolução Francesa, Independência dos Estados Unidos, Segunda Guerra Mundial e criação das Nações Unidas).
 - História da conquista (escravidão e servidão), povos indígenas e populações afrodescendentes.
 - Principais instrumentos de direitos humanos e de direitos da infância (Declaração Universal de Direitos Humanos e Convenção dos Direitos da Criança).
 - Organização das Nações Unidas, outras organizações internacionais e organizações nacionais de proteção e promoção de direitos.
 - Estado, Estado de Direito e democracia.
 - Direitos civis e políticos.
 - Direitos econômicos, sociais e culturais.
 - Igualdade perante a lei e os direitos humanos na Constituição Nacional.
 - Igualdade e não discriminação.
 - Igualdade ou equidade de gênero.

O repertório temático dos exercícios está relacionado com o aumento de conhecimentos de direitos humanos, produzidos durante a década passada nos programas de estudo e nos livros de texto em geral, como comprovaram os dois relatórios anteriores da EDH. Estas temáticas constituem uma plataforma mínima do conhecimento de direitos humanos no âmbito escolar.

7. Os livros de 2010, em comparação com os de 2000, tendem a ter mais seções específicas dedicadas aos direitos humanos. Costumam ser capítulos inteiros ou partes importantes de capítulos, bem identificadas e com títulos, com exercícios e atividades próprias. Este é um progresso necessário e digno de ser destacado; mas não é o único a ser feito. Não é sequer suficiente.
8. Sem desmerecer as duas conclusões positivas anteriores, também comprovamos que há inúmeros problemas sociais tratados nos livros (de acordo às próprias orientações oficiais) que ainda não são abordados sob uma perspectiva de direitos; mesmo nos casos em que mereceriam e que com essa perspectiva deveria ser explicado aos alunos e alunas. Esta abordagem omissa ou elusiva dos direitos humanos é evidente tanto nas seções narrativas dos livros de texto como nos seus exercícios e atividades práticas.

Isto acontece, por exemplo, com a problemática da pobreza e iniquidade social; a saúde em geral e a saúde sexual e reprodutiva em particular; a conservação do meio ambiente e a necessidade de um desenvolvimento sustentável (com relação à exploração de florestas, recursos minerais, água, ar, etc.); as migrações, suas causas e conseqüências, entre outras. Em alguns livros (não todos) estas questões são tratadas, inclusive muitas vezes (mesmo que não em todas) com sentido crítico e espírito solidário. Às vezes são focados como problemas de assistência social, outras vezes de governabilidade e eficácia da ação do Estado; mas são escassos os casos nos quais são propostos sob um enfoque de direitos, ou seja, com uma perspectiva que utilize os direitos humanos como critério para analisar, interpretar e julgar a realidade social. Isto é o que significa, de verdade, incorporar transversalmente os direitos humanos na educação. E, lamentavelmente, ocorre ainda muito raramente na região. É necessário aprofundá-lo.

Sobre os valores e as atitudes de direitos humanos nos exercícios

9. Os indicadores de valores e atitudes de direitos humanos estão presentes nos exercícios analisados de maneira considerável. Na maioria dos países, já desde os livros do ano 2000 e mantendo-se ao longo da década. Esta presença aceitável de valores e atitudes de direitos humanos nos exercícios, nos dois momentos históricos, apresenta, no entanto, diferenças entre os países. Estas diferenças se relacionam com o maior ou menor número de exercícios explícitos de direitos humanos dos seus livros escolares.

É importante comprovar se os exercícios explícitos de direitos humanos nos livros escolares estão desenhados sob a perspectiva ético-valorativa dos direitos humanos, não somente com a base histórica ou jurídica. Para 2010, os 12 indicadores de valor examinados estão presentes no conjunto de livros dos países estudados.

10. Com relação aos 15 países com os quais contamos com dados comparativos, os indicadores valorativos que mais aumentaram foram os seguintes (começando pelo mais freqüente): (i) a *valorização da diversidade* em diferentes aspectos, em 9 países; (ii) a *igualdade e não discriminação*, em 6 países; e (iii) dois indicadores –*identidade e auto-estima e convivência e cooperação*– em 5 países.

Estes resultados se correspondem bem com o que foi comprovado ao analisar os programas de estudo e os conteúdos gerais dos livros de texto (VII e VIII Relatórios da EDH, respectivamente): durante a década houve uma inclusão crescente de conhecimentos sobre as diferentes manifestações da diversidade humana (religiosa, ideológica, étnica, sexual e de orientação sexual, de capacidades, etc.) e sobre os riscos que os prejuízos e a discriminação trazem à convivência pacífica entre as pessoas e grupos humanos. Aqui vemos que estes conhecimentos aumentaram junto com os valores e atitudes necessárias para a transformação das condutas preconceituosas e discriminatórias.

Sobre as destrezas ou capacidades para atuar em favor dos direitos humanos nos exercícios

11. Entre os anos 2000 e 2010, as destrezas promovidas nos exercícios de direitos humanos nos livros escolares ganharam claramente uma maior presença. Em números absolutos, aumentou nos 15 países com os quais contávamos com dados comparativos. No entanto, assim como acontece com os indicadores de valores e atitudes, parte deste aumento é atribuível ao crescimento do número total de exercícios sobre direitos humanos. Quanto mais exercícios, mais conteúdos de valores e atitudes, assim como de destrezas.

Com a finalidade de estimar se houve crescimento independente da variável, ou seja, acima do crescimento da quantidade de exercícios em si, fizemos uma média dos dados com o número de exercícios analisados. As médias mostram que, efetivamente, os exercícios dos livros de ao menos 8 países fortaleceram a inclusão de destrezas ou capacidades para atuar em favor dos direitos humanos.

12. As destrezas ou capacidades que mais aumentaram durante a década, nos 15 países, foram (i) *pensamento crítico*, em 9 países e (ii) *trabalho cooperativo*, em 6 países. As destrezas de *comunicação e argumentação* não aumentaram significativamente porque já estavam presentes, com relativa abundância, no ano 2000; naquele então eram as predominantes (é entendível que não seja possível realizar exercícios de direitos humanos, mesmo os mais simples, sem utilizar pelo menos as capacidades comunicativas: relatar, resumir, comparar, etc.). As outras destrezas, no entanto, tinham uma presença mínima.

Sem esquecer as diferenças existentes entre os países, esta descoberta é um sinal de progresso, já que mostra que a metodologia dos exercícios está avançando em propiciar a criticidade dos e das estudantes e um trabalho de colaboração mutua. Isto, obviamente, não significa desvalorizar as destrezas de comunicação e argumentação, que são tão importantes como as outras. O que é valioso é ver que cresceram as que estavam abandonadas. Desta maneira, o conteúdo procedimental da EDH se torna mais equilibrado e mais sólido.

13. Um dado interessante de muitos livros de 2010, é que organizam seus exercícios (todos, não somente aqueles relativos aos direitos humanos) em seções fixas e regulares, de acordo com o tipo de destreza que procura promover. Dessa forma, colocam subtítulos que funcionam como “organizadores mentais prévios”, conduzindo os estudantes a focar sua atenção e seu trabalho na direção indicada. Isto serve de guia para estudantes e docentes porque lhes ajuda a desenvolver a capacidade metacognitiva. Aprender a pensar sobre o que pensamos e sobre como pensamos é chave para desenvolver o pensamento autônomo, crítico e autorregulado. Nos livros escolares do ano 2000, não foram identificados nos exercícios de direitos humanos tais níveis de elaboração metodológica.

Sobre a utilização de estratégias e recursos pedagógicos mobilizadores de participação nos exercícios

14. Esta variável da matriz analisa o desenho global dos exercícios como atividade pedagógica. Vale à pena dizer que analisa a estrutura do exercício, suas técnicas, estratégias e recursos utilizados. A estimativa da presença foi feita a partir do número de ocorrências totais dos indicadores. Não é necessário um cálculo percentual, já que estes indicadores metodológicos são independentes da existência de mais ou menos exercícios de direitos humanos nos livros. Apresentam-se (ou não) de acordo com a concepção do desenho pedagógico dos exercícios, mas não dependem da sua quantidade.
15. Os indicadores desta variável mostram um aumento importante e generalizado nesta década. As modificações metodológicas nos livros, no sentido de promover uma maior participação de alunos e alunas, são comprovadas em todos os países que modificaram e atualizaram seus livros de texto entre 2000 e 2010, os quais são 14 (dos 15 com os quais contávamos com dados comparáveis para o período).
16. As estratégias metodológicas mobilizadoras de participação cresceram 2,5 vezes nos exercícios dos livros durante os últimos 10 anos. Onde ocorreu um maior aumento, entre os 14 países com modificações nos livros, foram:
 - O estudo direto da realidade, em 9 países;
 - Os materiais e recursos de apoio inovadores, em 9 países;
 - A problematização de idéias e situações, em 7 países;
 - A simulação ou dramatização de situações verossímeis, em 6 países, e
 - O aprofundamento progressivo de temas ou estratégias de pesquisa, em 5 países.

A descoberta é significativa porque revela que, durante a década, os livros de texto vão sendo modificados em consonância com as mudanças de concepção pedagógica na região, que vem sendo propostas há 30 anos. Os livros escolares gradualmente vão deixando para trás os paradigmas educativos tradicionais - enciclopedista e condutivista, favorecendo modelos de construção do conhecimento a partir da participação autônoma, crítica e problematizadora dos próprios sujeitos da aprendizagem (construtivismo).

17. Como exemplo desta tendência destacada, nos livros do ano 2000 predominava os exercícios de compreensão de leitura e de verificação da informação proporcionada pelo mesmo livro. Mesmo havendo perguntas diretas aos alunos e sugestões para pesquisar novos temas, não faltava a abundante utilização de “exercícios objetivos” (de múltipla escolha, de verdadeiro/falso, de associar idéias ligando os pontos, de completar orações com palavras faltantes, ou de encontrar palavras técnicas em palavras-cruzadas). Este tipo de exercícios, por definição, está orientado à memorização de termos, conceitos ou dados muito precisos e isolados.

Por outro lado, os exercícios de 2010 mostram uma maior presença de estratégias de construção de capacidades nos alunos, requerendo maior participação ativa e maior produção por parte deles (discursos expositivos, desenvolvimento de raciocínios mais amplos, contraste e análise de posições opostas, coleta de dados da realidade próxima através de pequenas pesquisas de campo, etc.). Claro que continua existindo predominantemente os exercícios repetitivos (por exemplo, de compreensão de leitura e de comprovação da informação, especialmente no final dos capítulos

ou seções, como auto-avaliação do aprendizado). Mas a proporção dos exercícios de repetição tende a inverter-se. Isso é, sem dúvida, o resultado da influência de enfoques mais modernos da psicologia cognitiva e construtivista, que estão influenciando, pouco a pouco, nossos sistemas educativos.

18. Com relação à presença de materiais e recursos de apoio inovadores, o sinal principal nos exercícios dos livros de 2010 é a atenção dada ao uso do computador e a familiarização com a internet. Se bem isto não acontece em todos os livros, vários já começam a incluir estes recursos e outros o tem incluído regularmente.
19. Apesar do anterior, é necessário recalcar que as mudanças ressaltadas são uma tendência marcante, sim, mas ainda não generalizadas nem uniformes entre os países. Despertam um otimismo real, já que marcam a direção das tendências das mudanças, mas ainda são limitadas na efetiva manifestação na realidade. Ainda há um caminho importante pela frente para que se ampliem e fortaleçam as novas e boas estratégias metodológicas que começam a aparecer nos livros mais recentes.

Seção V

Recomendações

Esta pesquisa sobre a metodologia da EDH nos livros de texto, e que teve como foco os exercícios e as atividades práticas incluídas nos livros escolares utilizados pelas crianças entre os 10 e os 14 anos, confirmou tendências entre os países signatários do Protocolo de São Salvador no decorrer da atual década.

A síntese de conclusões, exposta na Seção IV, mostra avanços significativos nos conteúdos dos exercícios (em conteúdos de conhecimentos específicos de direitos humanos, de valores e atitudes de direitos humanos, e de destrezas ou capacidades para atuar em favor dos direitos humanos), assim como no desenho pedagógico dos exercícios dirigidos a mobilizar a participação ativa dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

No entanto, também mostram grandes disparidades entre os países, em quanto à extensão desses avanços, assim como limitantes marcantes no *enfoque ou perspectiva de direitos* que deveria permear integralmente os materiais didáticos, bem como o currículo escolar. Estas disparidades e limitantes deverão ser corrigidas para que a EDH seja fortalecida, metodologicamente, nas escolas. Não podemos perder de vista que a dimensão metodológica da EDH é tão importante (talvez mais?) quanto a dimensão conceitual. Em outras palavras, para educar em direitos, a proposta pedagógica é tão importante (talvez mais?) quanto a curricular.

Neste sentido, desde a perspectiva da observação sistemática do progresso da EDH, e a partir dos resultados da presente pesquisa, o IIDH oferece aos Estados signatários do Protocolo de São Salvador algumas recomendações pertinentes, sobre o domínio dos exercícios e atividades práticas dos livros de texto do sistema educativo público.

Recomenda-se às autoridades educativas e aos docentes, assim como aos especialistas em conteúdos e às entidades públicas, privadas ou internacionais, que avaliam e/ou elaboram livros escolares:

- Prestar atenção e tomar cuidado com o desenho dos exercícios nos livros, particularmente com aqueles sobre direitos humanos. Os direitos humanos se aprendem com a prática, mais do que recebendo informação abstrata; os exercícios constituem, dentro dos materiais didáticos, os mais próximos a proporcionar aos alunos vivências e experiências. Por isso, merecem particular atenção e não devem ser assumidos como um simples anexo ou acompanhamento da informação teórica dos livros.
- Na hora de escolher os livros que as autoridades educativas entregarão ou recomendarão aos docentes e alunos do sistema público, devem considerar o nível de elaboração pedagógica presente no desenho dos exercícios, e a utilização de estratégias metodológicas que procuram mobilizar a participação estudantil no seu próprio processo de aprendizagem.
- Revisar os livros de texto, tanto as seções teórico-descritivas como os exercícios, com a finalidade de garantir que a abordagem dos direitos humanos seja feita com uma linguagem clara, explícita e conforme com a doutrina e os instrumentos internacionais sobre o tema. Informações implícitas, com redação vaga ou aproximada, não podem ser consideradas como estratégia de EDH aceitável.
- Ao elaborar os livros escolares, recomenda-se adotar a *perspectiva ou enfoque de direitos* para a análise da realidade social, e garantir que esta seja devidamente refletida, tanto no texto narrativo dos livros escolares, como nos exercícios para estudantes e professores (por exemplo, os manuais de professores).

- Aperfeiçoar, em docentes e alunos, a compreensão dos direitos humanos como um “óculos” a través do qual olhar para os contextos sociais, para assim julgá-los, bem como para transformá-los em todos aqueles aspectos que impeçam ou obstaculizem o pleno respeito aos direitos humanos. Em poucas palavras: ensinar a ver o mundo “com um olhar de direitos”.
- Advertir e revisar criticamente os enfoques assistencialistas, e não de direitos, que costumam aparecer na abordagem de temáticas relacionadas, especialmente, com os direitos econômicos, sociais e culturais (por exemplo: a pobreza, a exclusão, as migrações, entre outras).
- Garantir que os exercícios sobre direitos humanos, que se encontram nos livros escolares, contemplem –nos seus objetivos, desenho e linguagem– a presença da categoria tripla de conteúdos da EDH: conhecimentos específicos e informação sobre os direitos humanos; valores e atitudes de direitos humanos; e destrezas ou capacidades para agir a favor dos direitos humanos (seja visualizando-as como conteúdos ou objetivos).
- Contemplar explicitamente todos os valores e atitudes que sustentam os direitos humanos e que aparecem nos instrumentos internacionais, no conjunto de exercícios de cada livro e nos livros de séries consecutivas. A lista dos valores centrais dos direitos humanos não é extensa, mas sim fundamental e iniludível. Todos eles levam a uma concepção integral de direitos, já que são igualmente relevantes para o respeito da dignidade humana e formam a base para uma convivência inclusiva, igualitária, justa e solidária. Seu tratamento não pode ser isolado ou esporádico, mas constante e transversal a todos os problemas e dimensões da vida social.
- Contemplar, de maneira equilibrada, todas as destrezas ou capacidades para atuar em favor dos direitos, no conjunto de exercícios de cada livro e nos livros de séries consecutivas. O fio condutor deve ser sempre o princípio da integralidade: é tão importante promover destrezas de comunicação e argumentação quanto de pensamento crítico e ação cooperativa. Fazer com que predominem algumas arrisca o bom desempenho das outras.
- Coletar –pelos organismos internacionais e regionais de direitos humanos– as “boas práticas” metodológicas no desenho de exercícios e atividades práticas para estudantes e docentes, que comecem a ser incluídos nos livros de texto de alguns países da região, analisá-las e divulgá-las como exemplos dignos de consideração, para que haja uma retroalimentação da produção nacional de livros de texto.

Seção VI - Anexos

1. Matrizes utilizadas no primeiro ciclo de relatórios da EDH

I Relatório (2002): Desenvolvimento da EDH na esfera normativa

Variáveis	Indicadores
Direito à educação	Normas constitucionais sobre o direito à educação.
	Porcentagem constitucional do orçamento nacional para educação.
	Obrigatoriamente da educação.
	Matrícula educativa.
Adoção de normas sobre EDH	Ratificação de instrumentos internacionais.
	Inclusão de EDH nas leis do regime nacional.
Adoção de políticas públicas	Inclusão de EDH em decretos, resoluções e outros instrumentos de administração pública.
	Inclusão de EDH em documentos oficiais e planos nacionais de educação.
Desenvolvimento institucional	Existência de dependências governamentais especializadas em EDH.
	Programas governamentais especializados em EDH.

II Relatório (2003): Desenvolvimento da EDH no currículo e nos livros de texto

Variáveis	Indicadores
Domínio 1: Regime de currículo	
Incorporação de conteúdos de EDH no documento oficial que orienta os objetivos e conteúdos do currículo	Conteúdos de DH e garantias constitucionais.
	Conteúdos de justiça, instituições do Estado e Estado de Direito.
	Conteúdos de democracia, direito ao voto, eleições e pluralismo político e ideológico.
	Conteúdos de educação em valores (solidariedade, dignidade humana, paz, tolerância e compreensão entre as nações).
Incorporação de conteúdos de EDH nos programas de estudos da 5°, 8° e 11° séries	Conteúdos de DH e garantias constitucionais.
	Conteúdos de justiça, instituições do Estado e Estado de Direito.
	Conteúdos de democracia, direito ao voto, eleições e pluralismo político e ideológico.
	Conteúdos de educação em valores (solidariedade, dignidade humana, paz, tolerância e compreensão entre as nações).
Domínio 2: Textos educativos	
Incorporação de conteúdos de EDH nos programas de estudos da 5°, 8° e 11° séries	Conteúdos de DH e garantias constitucionais.
	Conteúdos de justiça, instituições do Estado e Estado de Direito.
	Conteúdos de democracia, direito ao voto, eleições e pluralismo político e ideológico.
	Conteúdos de educação em valores (solidariedade, dignidade humana, paz, tolerância e compreensão entre as nações).
Domínio 3: Perspectivas transversais	
Equidade de gênero	Conteúdos de equidade de gênero em (1) Documento oficial que fixe objetivos e conteúdos do currículo, (2) Programas de estudos e (3) Textos educativos.
	Linguagem utilizada nos textos educativos.
	Papel que ocupa a mulher nas imagens dos textos educativos
	Número de mulheres em relação a homens nas imagens dos textos educativos.
Diversidade étnica	Conteúdos de diversidade étnica em (1) Documento oficial que fixe objetivos e conteúdos do currículo, (2) Programas de estudos e (3) Textos educativos.
	Papel que ocupam indígenas e afrodescendentes nas imagens em textos educativos.
	Número de indígenas e afrodescendentes nas imagens e textos educativos.
	Bibliografia auxiliar ou complementar sobre interculturalização e bilinguismo.
Interação entre sociedade civil e Estado	Papel da sociedade civil no processo de elaboração do currículo.
	Conteúdos dos programas de estudo e textos educativos que promovam o conhecimento e/ou participação da sociedade civil em organizações governamentais e não governamentais.

III Relatório (2004): Desenvolvimento da EDH na formação de educadores

Variáveis	Indicadores
Domínio 1: A formação e capacitação nas normas e nas instituições	
Conteúdos legais em relação à formação e capacitação docente	Capítulo ou seção sobre formação e capacitação docente.
	Normas que estabeleçam a aprendizagem de destrezas e conhecimentos para o ensino dos DH.
Conteúdos dos planos nacionais e de educação	Capítulo ou seção sobre formação e capacitação docente.
	Orientações sobre a aprendizagem de destrezas e conhecimentos para o ensino dos DH.
Estrutura do ministério em relação à capacitação no ensino dos DH	Dependência encarregada de capacitação de educadores no ensino dos DH.
	Dependência que fixe orientações pedagógicas para a formação de educadores em escolas normais e superiores.
	Orientações pedagógicas para o ensino dos DH nas escolas normais e institutos superiores.
Domínio 2: Formação básica ou inicial	
Conteúdos do plano de estudos nas escolas normais	Disciplina sobre DH.
	Disciplina didática sobre o ensino dos DH.
	Trabalhos de pesquisa, tese e ensaios sobre o ensino dos DH.
Conteúdos do plano de estudo em outras instituições de formação de educadores	Disciplina sobre DH.
	Disciplina didática sobre o ensino dos DH.
	Trabalhos de pesquisa, tese e ensaios sobre a educação dos DH.
Domínio 3: Capacitação de educadores em serviço	
Cursos, jornadas ou atividades para educadores do ministério de educação	Cursos, <i>workshops</i> ou jornadas sobre DH.
	Convênios entre ministérios e outras organizações.
	Materiais sobre o ensino dos DH.
Cursos, jornadas ou atividades para educadores do escritório do defensor público	Cursos, <i>workshops</i> ou jornadas sobre DH.
	Convênios entre a Defensoria Pública e outras organizações.
	Materiais sobre o ensino dos DH.

IV Relatório (2005): Desenvolvimento da EDH na planificação educativa nacional

Variáveis	Indicadores
Domínio 1: Elaboração do plano	
Estabelecimento de uma instância para preparar um PNEDH (conselho, Comitê, comissão ou grupo de Trabalho)	Natureza desta instância.
	Mandado e funções.
	Integração da instância
	Atividades que levaram a cabo (reuniões, workshops, etc.).
Diagnóstico da situação da EDH no país	Realização de um ou mais estudos sobre o estado da EDH.
	Consideração de pesquisas existentes sobre o estado da EDH.
	Pedido de assessoria técnica para a preparação do plano (consultas, reuniões de expertos, etc.) a organismos internacionais ou organizações nacionais.
Definição de prioridades para a preparação do plano	Designação de prioridades a determinados direitos humanos que integrarão o plano.
	Designação de prioridades aos direitos de determinados atores ou sujeitos sociais.
	Disciplina de prioridades a níveis educativos em que se incorporará a EDH.
Procedimentos e atividades desenvolvidas na preparação do plano	Atividades realizadas para a elaboração do plano.
	Estado atual da preparação do plano.
	Ações pendentes para concluir a preparação do plano.

Domínio 2: Conteúdos do plano	
Conteúdos formais do PNEDH	Prazo previsto para a execução do plano.
	Designação de responsabilidades para a execução do plano.
	Previsão de revisão e adequação dos seus conteúdos.
	Previsão de designação orçamentária específica para a execução do plano.
Componentes temáticos do PNEDH	Índice do plano.
	Direitos humanos expressamente mencionados no plano.
	Outros conteúdos pedagógicos mencionados no plano (democracia, Estado de Direito, justiça, tolerância, etc.).
Atenção às perspectivas transversais no PNEDH	Atenção a questões relacionadas com equidade de gênero.
	Atenção de questões pertinentes ao reconhecimento da diversidade étnica e cultural.
	Menção sobre a interação entre o Estado e a sociedade no campo da EDH.
Domínio 3: Execução do plano	
Nível de execução do PNEDH	Estado de execução do PNEDH em geral.
	Criação da institucionalização a cargo de implementar o PNEDH
	Execução do orçamento destinado ao PNEDH

V Relatório (2006): Desenvolvimento da EDH em conteúdos e espaços de currículos: 10 a 14 anos

Variáveis	Indicadores
Domínio 1: Processo de desenho de currículo	
Nível de tomada de decisões	No nível nacional.
	No nível estadual e municipal.
	No nível local e da escola.
Institucionalização do processo de desenho do currículo	Nível profissional dos especialistas em preparação de currículos.
	Desenvolvimento e elaboração do currículo.
	Funções do departamento ou divisão de currículo .
Domínio 2: Espaços de currículos para 2000 e 2005	
Disciplinas para cursos de 12 anos letivos	Mapa por séries.
	Formato, desenho do currículo.
Carga horária do mapa	Horas letivas por série.
Conteúdos de DH	Para 10 anos de idade.
	Para 11 anos de idade.
	Para 12 anos de idade.
	Para 13 anos de idade.
	Para 14 anos de idade.
Domínio 3: Meios didáticos para 2000 e 2005	
Existência dos conteúdos de DH em textos escolares	Para 10 anos de idade.
	Para 11 anos de idade.
	Para 12 anos de idade.
	Para 13 anos de idade.
	Para 14 anos de idade.
Presença de conteúdos de DH em exercícios de avaliação	Para 10 anos de idade.
	Para 11 anos de idade.
	Para 12 anos de idade.
	Para 13 anos de idade.
	Para 14 anos de idade.
Atividades extra-aula	Visitas a instituições governamentais.
Comemoração de efeméride	Da diversidade étnica.
	Da equidade de gênero
	Outras vinculadas com direitos humanos.

2. Matrizes utilizadas no segundo ciclo de relatórios da EDH

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

Variáveis	Indicadores
Domínio 1: Direito à educação –como contexto–	
Adoção de normas sobre direito à educação	Normas constitucionais.
	Porcentagem constitucional do orçamento nacional para educação.
	Obrigatoriedade da educação.
Adoção de políticas públicas	Existência de normas para favorecer o acesso à educação obrigatória a todos os meninos e meninas no âmbito do Estado, sem discriminações.
	Existência de normas para favorecer adaptação da educação obrigatória a todos os meninos e meninas que não podem ir à escola.
Domínio 2: Direito à educação em direitos humanos (2000-2007)	
Adoção de normas sobre EDH	Ratificação de instrumentos internacionais.
	Incorporação da EDH na Constituição Nacional.
	Incorporação da EDH na Lei Geral de Educação.
	Incorporação da EDH em outras leis do ordenamento jurídico nacional.
Adoção de políticas públicas	Incorporação da EDH em decretos, resoluções e outros instrumentos de administração pública.
	Incorporação da EDH em planos e documentos de educação.
Desenvolvimento institucional	Existência de dependências governamentais especializadas em EDH ou que incluam a EDH.
	Programas governamentais especializados em EDH.
Domínio 3: Programas de governo estudantil (1990-2000-2007)	
Adoção de normas sobre governo estudantil	Existência de algum programa de governo estudantil – regular ou experimental – nas normas educativas.
	Presença de princípios e conteúdos de EDH na fundamentação do programa de governo estudantil
Desenvolvimento institucional	Existência de dependência no ministério de educação a cargo da implementação do governo estudantil a nível macro (nacional ou estadual)
	Definição de responsáveis de pôr em prática a eleição de governo estudantil nas escolas (nível micro).
	Existência de orçamento para a implementação de governo estudantil nas escolas.

VII Relatório (2008): Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos

Variáveis	Indicadores
Domínio 1: Programas de estudo para meninos(as) de 10 a 12 anos. Nível primário	
1. Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de DH	1.1 Conceito de “direitos humanos” ou “direitos da pessoa”.
	1.2 Definição dos DH (seu fundamento na dignidade da pessoa e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas).
	1.3 Características dos DH.
	1.4 Direitos humanos acordados na Declaração Universal.
	1.5 Conceito de direitos da infância.
	1.6 Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança.
	1.7 Igualdade e não discriminação.
	1.8 Igualdade –ou equidade– de gênero.
	1.9 Preconceitos, estereótipos e discriminação.
	1.10 Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, necessidades especiais e orientação sexual.
	1.11 Pobreza, fome, falta de equidade, exclusão – no mundo, no continente e no país.

2. Incorporação de história dos DH	2.1	Antecedentes históricos dos DH na Antiguidade e na Idade Média.
	2.2	A construção moderna dos DH: Revoluções Americana e Francesa.
	2.3	As Nações Unidas.
	2.4	A Declaração Universal dos DH.
	2.5	A Convenção sobre os Direitos da Criança.
	2.6	Personalidades que se destacam na defesa dos DH no mundo, no continente e no país.
	2.7	História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional.
3. Incorporação de normas e instituições básicas de DH	3.1	Democracia.
	3.2	Estado ou Estado de Direito.
	3.3	A Lei. Igualdade perante a lei.
	3.4	Devido processo.
	3.5	Os DH na Constituição Política do país.
	3.6	Instituições que protegem os DH no âmbito nacional.
	3.7	Organizações internacionais de cooperação e promoção de DH (ONU, UNESCO e UNICEF).
	3.8	Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar).

Variáveis	Indicadores
Domínio 2: Programas de estudo para meninos(as) de 13 a 14 anos. Nível secundário¹	
1. Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de DH	1.1 Conceito de “direitos humanos” ou “direitos da pessoa”.
	1.2 Definição dos DH (seu fundamento na dignidade da pessoa e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas).
	1.3 Características dos DH.
	1.4.1 Classificação dos DH em direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais e direitos coletivos.
	1.4.2 Direitos civis e políticos.
	1.4.3 Direitos econômicos, sociais e culturais.
	1.4.4 Direitos coletivos.
	1.5 Conceito de direitos da infância.
	1.6 Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança.
	1.7 Igualdade e não discriminação.
	1.8 Igualdade –ou equidade– de gênero.
	1.9 Preconceitos, estereótipos e discriminação.
	1.10 Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, necessidades especiais e orientação sexual.
	1.11 Pobreza, fome, falta de equidade, exclusão – no mundo, no continente e no país.
1.12 Cidadania.	
1.13 Cidadania global.	
1.14 Desenvolvimento econômico e social. Desenvolvimento sustentável.	
2. Incorporação de história dos DH	2.1 Antecedentes históricos dos DH na Antiguidade e na Idade Média.
	2.2 A construção moderna dos DH: Revoluções Americana e Francesa.
	2.2.1 Desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI.
	2.3 As Nações Unidas.
	2.4 A Declaração Universal dos DH.
	2.4.1 Os dois Pactos Internacionais: de Direitos Civis e Políticos e de Direitos E Econômicos, Sociais e Culturais.
	2.5 A Convenção sobre os Direitos da Criança.
	2.5.1 Convenção CEDAW.
	2.5.2 Outros instrumentos de DH de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência).
	2.6 Personalidades que se destacam na defesa dos DH no mundo, no continente e no país.
	2.7 História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional.
	2.8 Casos de violações em massa de DH na história recente do mundo, América Latina e no país, se aplica.

(*) O sombreado mostra os indicadores que foram aplicados exclusivamente para a faixa etária de 13 e 14 anos.

3. Incorporação de normas e instituições básicas de DH	3.1	Democracia.
	3.1.1	Evolução histórica do conceito de democracia.
	3.2	Estado ou Estado de Direito.
	3.2.1	Eleições e sufrágio.
	3.3	A Lei. Igualdade perante a lei.
	3.4	Devido processo.
	3.4.1	Transparência e prestação de contas. (Ou, em termos negativos, luta contra a corrupção e a impunidade).
	3.5	Os DH na Constituição Política do país.
	3.6	Instituições que protegem os DH no âmbito nacional.
	3.7	Organizações internacionais de cooperação e promoção de DH (ONU, UNESCO e UNICEF).
	3.7.1	Sistema regional de proteção de DH, OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de DH.
	3.7.2	Sistema internacional de proteção de DH.
	3.8	Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar).

VIII Relatório (2009): Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos

Domínio 1: Livros de texto para crianças de 10 a 12 anos. Nível primário		
Variáveis	Indicadores	
1. Inclusão de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de direitos humanos	1.1	Conceito de “direitos humanos” ou “direito da pessoa” .
	1.2	Definição de Direitos Humanos (seu fundamento na dignidade da pessoa e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas).
	1.3	Características dos direitos humanos.
	1.4.	Direitos humanos consagrados na Declaração Universal.
	1.5	Conceito de direitos da infância.
	1.6	Direitos da infância consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança.
	1.7	Igualdade e não discriminação.
	1.8	Igualdade –ou equidade– de gênero.
	1.9	Preconceitos, estereótipos e discriminação.
	1.10	Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, deficiência e orientação sexual.
	1.11	Pobreza, fome, iniquidade, exclusão – no mundo, no continente, no país.
2. Inclusão da história dos direitos humanos	2.1	Antecedentes históricos dos direitos humanos na antiguidade e na Idade Média.
	2.2	A construção moderna dos Direitos Humanos: Revoluções Americana e Francesa.
	2.3	A Organização das Nações Unidas.
	2.4	A Declaração Universal dos Direitos Humanos.
	2.5	A Convenção sobre os Direitos da Criança.
	2.6	Personalidades que se destacam pela defesa dos direitos humanos no mundo, no continente, no país.
	2.7	História e cultura dos povos indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional.
3. Inclusão de normas e instituições básicas de Direitos Humanos	3.1	Democracia.
	3.2	Estado ou Estado de Direito.
	3.3	A Lei. Igualdade perante a lei.
	3.4	Devido processo.
	3.5	Os direitos humanos na Constituição Política do país.
	3.6	Instituições que protegem os direitos humanos no âmbito nacional.
	3.7	Organizações de cooperação e promoção internacionais de direitos humanos (ONU, UNESCO, UNICEF).
	3.8	Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar).

Domínio 2: Livros de texto para crianças de 13 e 14 anos. Nível secundário	
Variáveis	Indicadores ^(*)
1. Inclusão de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de direitos humanos	1.4.1 Classificação dos direitos humanos em direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais; e direitos coletivos.
	1.4.2 Direitos civis e políticos.
	1.4.3 Direitos econômicos, sociais e culturais.
	1.4.4 Direitos coletivos.
	1.12 Cidadania.
	1.13 Cidadania global.
	1.14 Desenvolvimento econômico e social. Desenvolvimento sustentável.
2. Inclusão da história dos direitos humanos	2.2.1 Desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI.
	2.4.1 Os dois Pactos Internacionais: Direitos Civis e Políticos; Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.
	2.5.1 Convenção CEDAW .
	2.5.2 Outros instrumentos de direitos humanos de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas portadoras de deficiências).
	2.8 Casos de violações massivas de direitos humanos na história recente do mundo, da América Latina e do país, quando aplicável.
3. Inclusão de normas e instituições básicas de Direitos Humanos	3.1.1 Evolução histórica do conceito de democracia.
	3.2.1 Eleições e sufrágio.
	3.4.1 Transparência e prestação de contas (Ou, em termos negativos, luta contra a corrupção e a impunidade).
	3.7.1 Sistema regional de proteção de direitos humanos. OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de Direitos Humanos.
	3.7.2 Sistema Universal de proteção de direitos humanos.

(*) Os indicadores enumerados são aqueles específicos do Domínio 2-Nível Secundário, que se somam aos utilizados para o Domínio 1-Nível Primário (os quais não repetimos, beneficiando a brevidade).

INTER-AMERICAN INSTITUTE OF HUMAN RIGHTS

IX Inter-American Report on Human Rights Education

A study in 19 countries

**Development of the human rights education methodology
in school textbooks: 10 to 14 years of age**

San Jose - December 2010

The material published herein may be duplicated, in full or in part, so long as it remains unaltered, is duly credited, and a copy of the publication or duplication is provided to the publisher.

Production team for this publication:

Ana María Rodino, academic advisor and research coordinator

Byron Barillas, Program Officer, human rights education program, IIHR Special Services

Jorge Padilla and Daniel Quesada, assistants, IIHR Special Services

Ricardo Castro and Natasha Monestel, assistant research advisors

Marisol Molestina, editorial consultant

Marialyna Villafranca, Publications, IIHR Special Services, cover and final digital artwork

Elizabeth Lewis, translation

Printing: Ediciones Sanabria

Information was obtained with the assistance of the following consultants in the countries:

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

Ricardo Castro and Natasha Monestel were in charge of documenting and digitizing data. Ana María Rodino was responsible for analyzing the findings and writing the report. Marisol Molestina did the style review and layout.

Publication coordinated by Editorial Production - Special Services IIHR

Inter-American Institute of Human Rights
Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica
Tel: (506) 2234-0404 Fax: (506) 2234-0955
e-mail: s.especiales2@iidh.ed.cr
<http://www.iidh.ed.cr>

Table of contents

Introduction	9
Section I: The IIHR report on human rights education and the Institute strategy	11
Institutional background	11
Nature and scope of the <i>Inter-American HRE Report</i>	12
Regulatory foundations: the right to human rights education	13
Conceptual and methodological foundations: studying progress	14
<i>Approaches to human rights research</i>	14
<i>Human rights reports and monitoring</i>	15
<i>New instruments for new scenarios</i>	16
The first cycle of HRE reports: 2002-2006	17
<i>General structure of the research</i>	17
<i>Data collection, analysis and writing</i>	18
<i>Themes and working hypotheses</i>	20
Another initiative by the Inter-American Institute:	
The <i>Curricular and methodological proposal for HRE</i>	21
<i>Purpose and objectives of the Proposal</i>	21
<i>The IIHR Educational Proposal, the OAS and the ministries of education: progress and regional synergy</i>	22
Section II: The second cycle of the Inter-American HRE Report and the Ninth Report	25
The second cycle of reports: 2007 forward	25
<i>An exercise in permanence and innovation</i>	25
<i>Sixth Report (2007): Normative development of HRE and student government</i>	25
<i>Seventh Report (2008): Development of specific human rights concepts in the curriculum for students from 10 to 14 years of age</i>	26
<i>Eighth Report (2009): Development of specific human rights concepts in textbooks for students from 10 to 14 years of age</i>	27
The Ninth Report: Development of the methodology for human rights instruction in textbooks for students from 10 to 14 years of ages	28
<i>Theoretical-pedagogical framework: Human rights education in the different facets of the school system</i>	28
<i>Human Rights Education content: knowledge, values and attitudes, and skills or abilities for action</i>	30
<i>Rationale and research hypothesis</i>	31
<i>Sample and table of variables and indicators</i>	32

	<i>Sources of information and research procedure</i>	34
Section III:	Research findings	45
	Teaching human rights through textbook exercises	45
	<i>Domain: exercises in school textbooks; analytical criteria</i> <i>and keys for interpretation</i>	45
	<i>Human rights exercises in school textbooks: general findings</i>	46
	<i>Specific human rights knowledge in textbook exercises</i>	49
	Inclusion of human rights values and attitudes in the exercises	50
	<i>Description of the variable and indicators</i>	50
	<i>Findings</i>	51
	Inclusion of skills or abilities for behaving in favor of human rights	53
	<i>Description of the variable and indicators</i>	53
	<i>Findings</i>	56
	Use of educational strategies and resources to encourage participation	58
	<i>Description of the variable and indicators</i>	58
	<i>Findings</i>	59
Section IV:	Conclusions	67
	Criteria for analysis and keys for interpretation of the domain of exercises in school textbooks	67
	Quantities of human rights exercises in school textbooks	68
	Specific of human rights knowledge in textbook exercises	69
	Human rights values and attitudes in the exercises	70
	Skills or abilities for behaving in favor of human rights	71
	Use of educational strategies and resources to encourage participation	71
Section V:	Recommendations	73
Section VI:	Appendices	75
	1. Tables used in the first cycle of HRE Reports	75
	2. Tables used in the second cycle of HRE Reports	78

List of tables

Approaches to human rights research	15
Structure of the first cycle of Inter-American HRE Reports	18
Structure of a system of indicators.....	19
Structure of the second cycle of Inter-American HRE Reports.....	28
Categories of HRE content	30
Final table developed for the Ninth Report.....	33
Titles and sources of textbooks analyzed for the Ninth HRE Report	36
Explicit human rights exercises and total exercises per book 2000-2010	47
Values and attitudes in textbook human rights exercises 2000-2010	51
Skills or abilities for behaving in favor of human rights in textbook exercises 2000-2010	56
Educational strategies and resources to encourage participation, present in textbook human rights exercises 2000-2010	60

List of figures

Average number of human rights exercises as a share of total exercises in the books.....	48
Presence of human rights values and attitudes in human rights exercises, 2000 and 2010 (adjusted as averages p/exercise)	52
Presence of skills or abilities for behaving in favor of human rights, 2000 and 2010 (adjusted as averages p/exercise)	57
Use of educational strategies and resources to encourage participation in explicit human rights exercises.....	60

Introduction

It gives me particular pleasure to announce this Ninth Inter-American Report on Human Rights

Education and place it in the hands of all those who, from so many social sectors and disciplinary fields, are committed to the noble task of education. The Report gives an up-to-date picture of methodological developments in human rights education (HRE) in school textbooks and is the latest number in a sequence of annual reports that the IIHR has been producing since 2002 to measure progress in the field of human rights education.

During my tenure as Executive Director of the IIHR, I have repeatedly stressed my conviction that education in general, and particularly human rights education as an inherent right of all persons, are indispensable for the progress of democracy. Education is therefore a task important enough to merit intervention by the State, especially through public policies that deepen and develop schooling in the elementary grades and in the early years of secondary school. This is one of the ways to build societies that are more just, compassionate and free.

With the preparation of this Ninth Report, we are continuing to strengthen networks of cooperation and dialogue with many others who are working in the field of human rights education. We particularly value the participation of ministries or secretariats of education in the 19 States that are signatories to the Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights. We use the networks to foster the type of academic exchange that has greatly enriched our research on this subject. From the political standpoint, this means a stronger commitment by State agents to place the right to HRE on the political agenda. In civil society, it means a deeper commitment to help make this right a reality. From the methodological perspective, it means expanding access to primary sources of information and improving the quality of data collected.

What sets the Ninth Report apart is that it was developed at the same time that efforts were coming together to bring about the Inter-American Covenant on Human Rights Education. The Covenant grew out of a broad process of dialogue that culminated in a joint drive by the Inter-American human rights community, and it was approved by the General Assembly of the OAS in Lima, Peru in June 2010. It arose at the bidding of the ministers of education from the Republic of El Salvador and the Eastern Republic of Uruguay, supported and facilitated by the IIHR. The agreement calls for a plan of action whose purpose is to provide a model paradigm that will propel greater progress in this field in Latin America and the Caribbean.

Much like the Eighth Report, this year's study examined school textbooks used by students from 10 to 14 years of age. The difference is that it targets two new dimensions of textbook content: human rights values and attitudes, and skills or abilities for behaving in favor of human rights. These dimensions merit a closer look because it is in textbook exercises that values, attitudes and skills in the field of human rights can best be studied. Practical activities offer an effective avenue for methodological application in formal education.

Experience we have amassed over the years has earned international recognition of the report as an especially valuable instrument for assessing and observing progress in the right to human rights education in the Americas. Indeed, every year national governments, civil institutions and international organizations working in the field of HRE eagerly await the specific profile conducted for each report and its conclusions on trends that reflect progress or setbacks. The report also contributes to the region's effort to promote human rights under the leadership of the Organization of American States.

The Report details a rigorous methodological review and shows that combined efforts are beginning to yield results; it reveals that human rights concerns are gaining visibility not only in information and content, but also in methodological strategies in the daily life of the learning process. The study

found that teachers and their young pupils in the classroom are increasingly taking ownership of participatory democracy through exercises that guide their interactions in the school setting.

This encouraging picture continues to drive new efforts. The truth of the matter is clear, and we still have much work ahead of us. The IIHR addresses the problem of exclusion by actively promoting human rights. Once again, I would like to emphasize our commitment to HRE in the region as a strategy for fighting poverty and social inequality. I reiterate our commitment to the environment and to the comprehensive development of young people through the effective exercise of the right to education, and most particularly, the right to HRE.

It is our sincerest hope that this IIHR contribution to the study of HRE in the region will stand as a major contribution for driving systematic and systemic progress in education strategies. We offer it to all States that are committed to provide their people with an education that seeks the full development of students' character and that strengthens respect for human rights, justice and peace.

*Roberto Cuéllar M.
Executive Director*

10 December, 2010

Section I

The IIHR report on human rights education and the Institute strategy

Institutional background

Since the early 1990s, the Inter-American Institute of Human Rights (IIHR) has been working with the ministries of education in the countries of the region to facilitate the addition of human rights instruction into the formal educational system. This work draws on its long-standing experience with educational programs. In the early years, the Institute worked mainly to train human rights workers involved with civil society entities that were promoting and protecting human rights through urgent appeals for protection. From this starting point, it has gradually extended its coverage to address the need for training and upgrading among people who work in public institutions that safeguard and monitor human rights (HR) and democracy.

The Institute decided to emphasize formal educational systems, without overlooking action in other training spheres, for a variety of reasons. In the first place, it was convinced that knowledge of rights and fundamental duties must be imparted from an early age as an essential prerequisite for protecting rights. Second, it hoped to seize the moment when democratic governments were being reinstated in the region, seeing this as an opportunity to pursue human rights promotion beyond simply responding to violations, and begin understanding human rights as a key component for life in democracy.

In keeping with these convictions, throughout the 1990s, the Institute undertook a major effort to produce and distribute teaching materials in support of educational activities in the schools. Education authorities in several countries of the region had been requesting technical assistance as they introduced new education reform processes. The arsenal of educational materials developed at that time was widely replicated by national institutions and used by pioneering teachers to incorporate human rights education into the schools.¹ Meanwhile, as the IIHR continued to assist several ministries of education, it discovered an urgent need to promote the systematic inclusion of human rights concepts as a permanent fixture of education. It also came to understand that such a task is complex, dependent on innumerable political, regulatory, institutional and educational factors.

As the 21st century dawned, the IIHR undertook an intense process of rethinking and strategic redesign under the new leadership introduced in 2000, and decided to modernize its working strategies in the face of new and changing circumstances on the regional stage in the field of human rights and democracy.² The idea was to boost the capacities it had acquired over 20 years of action and respond more effectively to the challenges deeply felt by its counterparts in the countries, as well as new concerns among donor agencies that supported its operations.

IIHR leadership identified three sets of high-priority rights around which Institute activities would be organized: the inclusion of human rights education (HRE) as a fundamental component of formal educational processes, promotion of access to justice, and development of the right to political participation. These issues were increasingly relevant to the most critical problems in the countries of the region. Starting in 2005, a fourth set of rights was added as a focus of Institute work: economic, social and cultural rights. This decision coincided with the recent entry into force of the Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights, known as the “Protocol of San Salvador.”

¹ See *Carpeta de materiales didácticos del Centro de Recursos Educativos*. IIHR/Amnesty International, San Jose, Costa Rica, 1993; *Educación en derechos humanos. Texto autoformativo*. IIHR/UNESCO, San Jose, Costa Rica, 1994 and *Manual de Educación en Derechos Humanos. Niveles Primario y Secundario*. IIHR/UNESCO, San Jose, Costa Rica, 1999.

² See Institute documents *The current outlook for human rights and democracy*, IIHR, San Jose, Costa Rica, 2003 and *Framework for development of institutional strategy (2003-2005)*, IIHR, San Jose, Costa Rica, 2003.

The Institute then adopted a number of measures to propel strategic action on these sets of rights, including a program of applied research by which to ascertain the main trends in the development of legal protection and to gauge political conditions compatible with the exercise of rights. At the same time, it embraced three crosscutting perspectives reflecting three types of relationships critical to building social justice and good government: the gender approach, ethnic diversity and the dynamics between State and civil society.

From 2000 to 2001, it designed a methodology for measuring progress (or lack thereof) in the protection of these rights and in the conditions for exercising them. The methodology was built on three systems (access to justice, political participation and HRE) that combine working hypotheses, domains for monitoring, time and content variables for each right, and progress indicators. The Institute discussed the system with groups of social stakeholders in the countries of the region during consultations convened for this specific purpose and in specialized courses and workshops on its regular calendar of activities. It applied the system on a trial basis in Guatemala, Mexico, Nicaragua, Paraguay, Peru and Venezuela and conducted a final validation in Bolivia. These early measurement exercises were published under the title *Mapas de progreso en derechos humanos*.³

Armed with the findings from this exercise, the Institute decided in 2002 to deepen the system on the right most closely associated with its founding mandate—the right to HRE—and apply it more broadly in the region. It set the objective of producing an annual report on issues relevant to the primary purpose of promoting the practice of HRE in formal education. These reports would describe progress the countries had made since 1990 in incorporating HRE; they would be submitted to the Organization of American States (OAS) as a friendly rapporteurship. They would also be submitted to governments and civil society organizations in the countries as input for public policies on education and used as a discussion text in outreach and training activities.

The project fully met its goals. Every year beginning in 2002, studies took place in the 19 signatory countries of the Protocol of San Salvador. The resulting reports were delivered to and discussed by the Permanent Council of the OAS and in sessions of the Inter-American Commission on Human Rights (IACHR). They were launched simultaneously in several countries on December 10 of each year. The English and Spanish versions were widely distributed and used as training materials in academic events.

Nature and scope of the *Inter-American HRE Report*

The *Inter-American HRE Report* is the result of a set of studies conducted every year simultaneously in 19 countries of the region, following a single design. The report collects findings obtained in each country and compares them with the use of a data collection matrix that feeds into a system of indicators. The indicators gauge the performance of variables that reflect changes in the exercise of some critical aspect of the right to HRE over a given period, usually the decade prior to measurement.

The report reveals regional and national trends—whether progress, setbacks or stagnation—in legal protection and in political, institutional and operational conditions on the exercise of the right to HRE. It does not measure the status of this right at a single moment, nor does it report violations that may have infringed this right.

The goal of the report is to produce tools for on-going evaluation of the inclusion of HRE in the political and social life of the region's countries, as an international pledge and obligation. The IIHR creates this report with no claim to judge the responsibilities of the States, something it is not empowered

³ Available in digital format on the Institute website (www.iidh.ed.cr).

to do. Its role is auxiliary to that of the protection bodies—the Inter-American Human Rights Court and Commission—and it takes the vantage point of an independent academic organization. It is able to interact with all the stakeholders on the human rights scene outside the realm of adjudicatory proceedings, promote dialogue among them and propose technical instruments and institutional solutions that will not hinder the progress of ongoing petitions or judicial cases.

It is not a report on the right to education. It avoids the objectives pursued by other reports that examine whether the right to receive educational services has been respected without discrimination, and instead targets one of the particular qualities that educational services should possess—inclusion of human rights content. This quality is understood as an essential element of the right to education and a right in and of itself. The report assumes that access to education is a prior condition for enjoying the right to HRE and that the latter, in turn, is a guarantee of the right to high-quality or “acceptable” education, based on the theory of the four “A’s” (Affordable, Accessible, Acceptable and Adaptable) developed by the United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights (ESCR) in its General Comment No. 13 (1999).

The overall system and its indicators emphasize qualitative aspects of the relations being studied. It makes no claim to draw quantitative conclusions or to build an equation that will sort the countries in order of priority or rank-order the different aspects of a right. The report does not establish a regional HRE performance index. It does, however, identify conditions and opportunities for promoting progress and, to some extent, it offers examples of good practices that may be replicated or considered for developing solutions to problem issues.

It has taken on this task in response to the provisions of its own charter that mandates it to perform studies on human rights, and in fulfillment of its mission as an institution devoted to human rights education, research and outreach. While it fully respects the universal protection system, it particularly focuses on standards derived from the instruments of the Inter-American system, taking an interdisciplinary approach and considering problems specific to the Americas. The IIHR intends for these reports to provide input to the Inter-American organizations for monitoring, promoting and protecting human rights; to the *ombudsman* institutions (variously known as human rights commissions, prosecutors and defenders) that perform similar roles in each country; to public institutions responsible for creating conditions that facilitate the effective exercise of the right to rights education, and to civil society entities active in this field.

Regulatory foundations: the right to human rights education

International standards derived from the Universal Declaration of Human Rights, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, and in the Americas, the Protocol of San Salvador clearly establish the right to human rights education as part of the right to education. As the Protocol states in article 13, subparagraphs 1 and 2:

Everyone has the right to education ... education should be directed towards the full development of the human personality and human dignity and should strengthen respect for human rights, ideological pluralism, fundamental freedoms, justice and peace ... education ought to enable everyone to participate effectively in a democratic and pluralistic society and achieve a decent existence and should foster understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups and promote activities for the maintenance of peace.

The Protocol of San Salvador gains legal effect only upon ratification by each State; thus the 19 countries that have signed and/or ratified the Protocol hold a proactive commitment to design a legal and logistic platform for promoting and protecting ESCRs in all their dimensions. This includes the commitment to ratify the Protocol, if they have not yet done so, and the duty to progressively carry out

their obligations to incorporate international human rights provisions into their domestic legislation, design public policies and effectively implement activities to comply with these precepts. States that have ratified the Protocol hold the additional obligation created in article 19.2 to submit regular reports to the OAS Secretary General, who will transmit them to the Inter-American Economic and Social Council and the Inter-American Council for Education, Science and Culture for examination. An additional copy of these reports is sent to the Commission.

From 2004 to 2007, after the Protocol of San Salvador received its 12th ratification and entered into effect, the OAS General Assembly resolved to design and implement a procedure whereby the States parties should submit their reports, emulating the system of progress indicators adopted by the IIHR for analysis of HRE. For this purpose, it entrusted the Permanent Council, and by extension the Commission, to develop a proposal with support from the Institute.⁴

These State obligations go hand in hand with others defined in international instruments establishing further commitments for HRE: Convention against Discrimination in Education, International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, Inter-American Convention to Prevent and Punish Torture, ILO Convention 169 concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries, Convention on the Rights of the Child, Inter-American Convention on the Prevention, Punishment and Eradication of Violence Against Women (Convention of Belem do Pará) and the Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities.

Conceptual and methodological foundations: studying progress

Approaches to human rights research

Today's human rights research endeavors tend to adopt variations on three major approaches:

1. One approach could be considered traditional, that is, the most long-standing and widespread; it identifies *cases of human-rights violation*, documents them, discusses legal and procedural considerations, establishes responsibility and finally, contributes to reporting and prosecuting these violations.
2. A second approach focuses on the *status of human rights*; it examines the effective exercise of rights at a given moment and reveals how fully the State is complying with its obligations to respect certain conditions and guarantees, or whether the State is promoting measures to provide access to human rights without discrimination.
3. A third research approach can be called *human rights progress*; it seeks to demonstrate changes over time in the degree to which State human rights commitments have been fulfilled, based on the standard of progressive achievement. It asks whether or not progress has been made in the population's ability to enjoy these rights.

The violation-based approach uses an essentially case-by-case methodology that is very well suited to the field of civil and political rights. Such investigations have been and continue to be critically important for unearthing specific cases of rights violations. They set in motion the legal and socio-political processes needed to shed light on the facts, punish perpetrators and provide justice and reparation to victims, at the same time alerting to the possibility of future violations. In Latin America,

⁴ See *Guidelines for preparation of progress indicators in the area of economic, social and cultural rights* on the Commission website: http://www.cidh.org/pdf_files/guidelines_progress_indicators_desc.july.2008.doc and General Assembly Resolution OEA AG/RES. 2506 (XXXIX-O/09).

this approach has been enriched in recent decades by ever-wider access to public information associated with the restoration of democracy and by active monitoring in the hands of a growing number of civil organizations.

The second approach seeks correlations between statistical results and public policy measures in fields relevant to human rights. It applies particularly well to rights involving political participation and access to ESCRs, and generally inspires research that combines examination of human rights standards with statistical information describing general situations. The findings of these studies are then used to develop recommendations for public action, many of which entail legal and institutional considerations as well as public investment decisions.

Finally, the progress measurement approach takes a long-term view by examining relatively lengthy periods to assess whether real progress is being made in the effective exercise of rights; progress is measured according to minimum standards set forth in international law and adopted by the countries upon ratification of conventions. It does not replace the approach of monitoring and reporting violations, nor does it attempt to mask setbacks in achieving desired goals. It is innovative because of its potential to portray human rights concerns as processes, or phenomena that change over time, rather than focusing in on particular cases of violations or merely taking a photograph of the status quo at a given moment. It helps identify not only shortcomings, but also the potential to overcome them in the medium and long term and to help various stakeholders in society as they develop shared, complementary priorities and working strategies.

The following table summarizes the main aspects of these approaches.

Table 1. Approaches to human rights research			
Approach	Methodology	Type of results	Uses
Violation	Descriptive	Identify frequency	Denounce and defend
Situation	Comparative	Assess	Identify problems and set goals
Progress	Comparative and forward-looking	Identify trends	Monitor compliance and stimulate dialogue

The IIHR has been developing the progress approach since 2000, using it ever since as a basis on which to design and implement applied research.

Human rights reports and monitoring

Human rights research commonly takes the form of reports that serve as the preferred monitoring mechanism for the international and inter-American protection systems. Several international instruments call for the States to submit compliance reports. Others allow protection bodies to develop documentation, including reports by rapporteurs or those based on *in loco* visits conducted for specific purposes. Official reports reflect the government's viewpoint on particular situations and on efforts they are making to abide by their convention-based commitments.

Numerous national and international civil society entities also publish their own research findings in the form of periodic general or specialized reports, sometimes provided to supervision bodies as support material. These are known as *shadow reports*. Because some of these national reports are periodic and systematic, they have become useful tools for monitoring public-sector performance in the field of human rights.⁵

⁵ Examples include the PROVEA reports in Venezuela, CELS reports in Argentina and reports by the coordinators of human rights organizations in Peru and Paraguay. At the regional level, the annual report of the *Plataforma Interamericana de Derechos Humanos y Democracia* has been acquiring this same status.

Meanwhile, more and more of the countries have created ombudsman institutions, giving rise to a new type of report that the head of this institution (variously known as human rights defender, prosecutor or commissioner) regularly submits to the legislative branch as the body responsible for overseeing defense of the Constitution and compliance with international human rights commitments. These reports describe and analyze complaints received by the institution or critical situations in which it has intervened, as well as the impact and outcome of its recommendations to public-sector institutions.

By contrast, with very few exceptions, no systematic mechanisms have been developed for monitoring compliance with the recommendations of international oversight institutions or the judgments of judicial bodies. The United Nations Development Program (UNDP) conducts on-going analysis of progress in meeting the Millennium Development Goals, and UNESCO releases regular monitoring reports on the Education for All agreements. These are part of a systematic effort to monitor compliance with commitments, taking the perspective of implied rights.

New instruments for new scenarios⁶

IIHR became interested in developing new approaches for studying and monitoring human rights when it began to observe changes that had unfolded on the human rights scene over the past 20 years and saw the need to foster dialogue on these processes. Such changes include, for example, diversification of stakeholders both in the public sector and in civil society, and greater interaction among them. Newly emerging social dramas demand innovative responses. International cooperation has begun to emphasize more direct and effective investments in the countries. New standards for project management and impact are being emphasized. Finally, there is a greater need to build consensus among civil society organizations, the State and the international community.

As the scenario grows more complex, human rights work becomes more demanding. To begin with, new tools are needed to document current processes objectively, identify trends and outline strategies for advocacy. At the same time, it is critical to foster greater dialogue on human rights between civil society and the State, and between these and the international community. Consequently, in addition to the problems of rights violations and establishing responsibility, attention must also focus on developing assessments and setting common goals, at least in areas where gaps remain or where promising directions are emerging.

Admittedly, the use of progress indicators does not paint an exhaustive picture of real-life situations. Nonetheless, there is no question that this approach and its instruments are of great practical value for showing the direction in which a particular phenomenon is moving, that is, to identify trends in the field of human rights and democracy and anticipate possible new developments. This is why the IIHR focused its efforts on defining indicators that target the progressive development of human rights.⁷ It chose to prepare reports that would serve as “roadmaps” for institutions and individuals active in this field.

The use of these progress indicators offers a number of advantages for research:

- they can be applied simultaneously in all the countries, guaranteeing that data and results will be reasonably comparable;
- they draw on data from hard sources, such as legislation, official documents and textbooks, and this lessens the risks of relying on interpretations or opinions, and

⁶ See *The current outlook for human rights and democracy*, IIHR, San Jose, Costa Rica, 2003.

⁷ For more extensive discussion of the institutional basis for this work, see: *Framework for development of institutional strategy*, IIHR, San Jose, Costa Rica, 2003.

- they measure actual efforts that have been made in each country; the study is able to look beyond tangible results, which in the case of education also depend on factors outside the realm of the research.

The first cycle of HRE reports: 2002-2006

General structure of the research

The research behind the first five reports was based on three assumptions drawn from underlying legal provisions:

- That all individuals, without distinction, have the right to receive HRE.
- That the State has the obligation to provide it.
- That this obligation must be met as a high priority of the formal education system, regardless of whether educational services are centralized or decentralized.

The general hypothesis of these studies is that advancement or progress in the effective exercise of the right to HRE depends on a range of factors involving legal certainty, institutional development, adoption of relevant policies, how these policies are translated into operating rules and educational instruments, the endowment of human resources and the provision of material resources for education. In short, the right to receive HRE is highly dependent on a number of specific factors:

- Whether the national legal system has embodied international standards establishing this right and its corresponding obligations, and whether the State is developing public policies for education that are consistent with these standards.
- Whether human rights content has been truly incorporated into the formal educational curriculum and other school activities.
- Whether textbooks reflect this content, teach it using appropriate methodologies and are free of references contrary to human rights values and principles.
- Whether this content and acceptable methodologies for teaching it are clearly reflected in training programs for teachers and others involved in educational processes.
- Whether planning for national education includes the development of measures for progressively incorporating HRE into all types of educational programs at all levels.
- Whether curriculum slots and extracurricular activities addressing this type of education are acceptable and are increasing over time.

The purpose of the research is to find out how, to what extent and in what direction compliance with these obligations is evolving in each State; the following *research fields* were defined initially:⁸

- Legal provisions, institutions and public policies for education.
- Curriculum and textbooks.
- Teacher training.
- National education planning.
- Specific curriculum courses and content.

Work in each field covers several component domains:

- The regulatory or legal domain includes accession to international standards, recognition in the Constitution, legal guarantees and other legislative or regulatory measures.

⁸ Each of these is understood as a complex web of relationships among many domains: regulatory or legal, political or institutional and pedagogical, all of which combine to yield a particular level of performance.

- The political or institutional domain examines the existence of public policies and administrative guidelines, the creation of institutions responsible for the effective exercise of this right and development of action instruments.
- Another domain is the educational practices that give tangible effect to the chain of decisions and instructions developed for carrying out legal provisions and policies.
- For each of these domains, the research team identified a set of variables that would reveal (i) the most significant changes occurring over a 10- to 15-year period beginning in 1990 and ending the year immediately prior to the study; and (ii) whether all the relevant legal provisions, policies and practices were developing at a consistent rate.

To assess the performance of each variable over time, a set of *progress indicators* was established that would be applied at the beginning and end of the period under study. The indicators were supplemented with information from written, verifiable official sources such as legislation, program documents, budgets and administrative instructions, current school curricula and textbooks, management reports, the results of evaluations or studies, statistics, and the like. The system of indicators does not contain opinions, nor does it claim to reflect the perception of users or their degree of satisfaction with the exercise of the right. Such sources (interviews, focus groups or reviews of general literature) were used only in the initial phase when the conceptual and methodological framework was first being designed. They were also used occasionally for interpreting the results of data collection by giving a sense of context.

The following table summarizes the structure of research in the first cycle of the report.

Table 2. Structure of the first cycle of Inter-American HRE Reports					
Report N°	Year	Subject fields	Domains	Variables	Indicators
I	2002	Normative and institutional development	1	4	10
II	2003	Development of school curricula and textbooks	3	6	28
III	2004	Development of teacher education	4	11	38
IV	2005	Developments in educational planning at the national level	3	8	26
V	2006	Development of curricular slots and content: 10-14 years of age	3	9	28
Total			14	38	130

Data collection, analysis and writing

Part of the information for the First Report was supplied by participants in the *20th Interdisciplinary Course on Human Rights: Human Rights Education*, held in San Jose in July and August of 2002. Before attending the course, each of the 120 students from over 20 countries of the region prepared a brief report based on a data collection matrix provided by the IIHR. During the two-week course, they shared their reports and together developed possible conclusions and recommendations. The IIHR research team completed the exercise and prepared the First Report. The students, in turn, undertook to disseminate the report in their countries, and some expressed willingness to cooperate in future studies.

All this came about when a new Institute administration began in 2000 and proceeded to redefine strategies, providing clearer political and pedagogical direction to IIHR activities. The Institute's

new strategy was built on a foundation of clear progress in the area of technology and pedagogy. To this it added specific actions for advocacy in the political realm based on the legal provisions given by the Inter-American system, especially the Protocol of San Salvador. The final outcome will consist of deepened and sustained changes in the countries' educational programs by building a system of indicators and developing regular reports on the subject. The Institute thus makes a substantive contribution to efforts for giving expression to the right to education, particularly human rights education.

Starting with the Second Report, research has taken place in the following order:

1. The Institute team develops a working hypothesis and designs a system of variables and indicators.
2. In-country researchers collect information based on the system of indicators.⁹
3. The Institute team reviews, screens and sorts the information received from the countries.
4. Results are analyzed and a comparative synthesis of findings is developed (patterns and specificities).
5. Conclusions and recommendations are discussed.
6. The IIHR team writes and publishes the reports.
7. The reports are unveiled publicly in several countries of the region.
8. The reports are uploaded onto the IIHR website.
9. A bilingual Spanish-English publication is produced.

The system of indicators used in the reports can be synthesized as follows:¹⁰

Table 3. Structure of a system of indicators				
Field	Domains	Variables	Indicators	Means of verification
The set of everything included in a certain activity. For example, all the rights and actions associated with a major theme.	The set of all issues (relationships) embodied in a concept or those that receive the influence or action of something expressed. For example: each regulatory level (Kelsen pyramid).	A magnitude that may take different values. For example: the factor's relative proximity to a given standard.	"Key" signs of the performance of each variable over time. For example: legislation in effect at two different times.	Sources of information verifying the proposed indicators. For example: laws, official documents, school textbooks.

Associates in the countries collect data, applying a matrix developed by the IIHR and in accordance with a protocol of instructions to ensure that replies are as comparable as possible.

The central Institute team then processes data submitted by researchers. They begin with a preliminary screening of the quantity and quality of responses received. Any missing information can be completed and, in case of doubt, information is verified with the use of secondary sources. Finally, they develop

⁹ This could include both individual researchers and collectives organized through human rights NGOs. Most of the cooperating researchers have been alumni of IIHR courses.

¹⁰ These terms in Spanish were taken from the dictionary M.Moliner, *Diccionario de uso del español*, Editorial Gredos, Madrid, 2001.

specific documents showing the data by country. The country results, presented as text or tables, are recorded on a compact disc, complete with a search system, to be included as appendices to the report.

To facilitate comparative analysis, the staff develop tables containing syntheses of the response to each variable in all countries (sometimes, but not always, expressed as values or percentages). This makes it easier to identify patterns, repeated occurrences and specificities useful for inferring general and specific trends that reflect progress under each domain in the system.

The final Report is launched every year on December 10 in public events at IIHR headquarters in Costa Rica and in other countries, with support from members of the General Assembly, Institute staff, local consultants and in cooperation with a particular public institution or civil society entity. At the beginning of the following year, it is presented to the Permanent Council and the OAS Committee on Juridical and Political Affairs and the Inter-American Commission on Human Rights in Washington, DC.

Themes and working hypotheses¹¹

The First Report (2002) examined the *normative development of HRE*. It was based on the hypothesis that protection of the right to HRE depends on whether the State has adopted international standards providing this right and its concomitant obligations and whether public policies consistent with these standards are being developed. These conditions must be weighed in terms of the more general status of the overall right to education. This is why two domains were created: the right to education, to provide additional information on surrounding conditions, and the right to HRE as the focus of the study.

The Second Report (2003) focused on the *development of HRE in school curricula and textbooks*. This study was based on the hypothesis that progress in HRE depends on whether human rights content has been effectively incorporated into the curriculum of the formal system and whether school textbooks reflect this content and are free of references that run counter to the fundamental values and principles of human rights.

The guidelines for this work were developed by breaking down the text of article 13.2 of the Protocol of San Salvador. Special attention focused on variables of educational content concerning the State, rule of law, justice, democracy and values in general. For practical reasons, school curriculum and textbooks were analyzed in a sample taken from three grades of the educational system (5th, 8th and 11th).

The Third Report (2004) discussed the *development of HRE in teacher education*. The working hypothesis was that, if HRE is to be implemented effectively, the training programs for teachers and other deliverers of education should include content on the knowledge, values, attitudes and skills for teaching human rights.

The study therefore explored changes that had occurred since 1990 in the training given to teachers, whether for aspiring new professionals being readied as first-time teachers, or for in-service teachers who receive continuing education. Research focused on whether general education laws, special labor laws for teachers, other regulatory provisions and policy documents in general had established the need for teachers to receive the instruction they needed to understand and impart human rights.

¹¹ The complete matrices (domains, variables and indicators) used for collecting data and analyzing results in all the reports of the first cycle can be examined below in Section VI, Appendix 1.

Two questions needed to be asked: first, whether training programs in institutions that educate new teachers had incorporated this type of content, and second, whether continuing education programs for active teachers had done so.

The Fourth Report (2005) analyzed the development of HRE in *national education planning*. This study inquired into the development of national plans for human rights education, national human rights plans, or equivalent policy documents. Presumably, such plans serve as significant indicators that public policies have been developed for including HRE in educational processes at all levels, and setting their basic direction.

The working hypothesis was that progress in HRE depends, among other things, on whether education planning in any given country expressly calls for the development of measures to incorporate HRE at all levels of education and in other realms of social life in addition to the formal education system. The table of domains, variables and indicators was based on guidelines proposed by the United Nations for developing national HRE plans in the framework of the *Decade for Human Rights Education* (1995-2004).¹²

The Fifth Report (2006) explored the *development of HRE in curriculum contents and courses* for students between 10 and 14 years of age.

The first four reports offered a general assessment. The Fifth Report combined this assessment with the hypothesis that inclusion of human rights in education entails a process of negotiation on school curriculum design. Accordingly, research examined current status and trends in the development of curriculum courses that currently or potentially provide a vehicle for the content suggested in the IIHR educational proposal as discussed below. Following the same structure as the educational proposal, the Fifth Report trained its view on students between 10 and 14 years of age.

Another initiative by the Inter-American Institute: The Curricular and methodological proposal for HRE

Purpose and objectives of the Proposal

Alongside its research for the Inter-American HRE Report, the IIHR developed a specialized technical educational proposal for incorporating human rights instruction into the school curriculum for students from 10 to 14 years of age. The idea was to provide human rights and democracy content for inclusion in the curriculum, or to expand and strengthen material already present.¹³

The Proposal was developed in 2006 through a discussion process based on the Institute's many years of experience in this field. It also drew on regional assessments taken from the first five Inter-American HRE reports and the Institute's participation in a variety of educational initiatives. Finally, it built on interactions with education counterparts throughout the hemisphere, material developed by other institutions in related areas, and existing doctrine in this field.

The IIHR pursued two interlinked objectives with its new product:

- To build on its earlier contributions by developing a strategic, all-encompassing proposal to introduce or strengthen systematic human rights education for children from 10 to 14 years of age; despite its focus on one particular age group, the proposal would stand on a theoretical and

¹² Report of the Secretary General, A/52/469/Add.1, November 20, 1997.

¹³ See *Curricular and methodological proposal for incorporating human rights education into formal schooling for children from 10 to 14 years of age*; in several languages, on the IIHR website (http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_119984550/Propuesta%20curricular%20ingles.pdf).

methodological foundation applicable to diverse national settings and potentially adaptable to other age groups.

- To meet a need, in those countries of the region that were aware of the importance of HRE and concerned about meeting their commitments to the regional and international community, to incorporate such instruction across the board into school education for their children and adolescents.

The Educational Proposal was directed at authorities and technical teams in the countries' ministries of education and other academic institutions and should serve as a contribution to the development of education policies, plans and practices in this field. It will equip signatory States to the Protocol of San Salvador to abide by their commitments and will shore up their efforts to carry out the *World Programme for Human Rights Education* (2005-2007) adopted by the United Nations General Assembly.¹⁴ Clearly, the Inter-American reports had revealed significant progress; they also identified limitations and gaps, as well as unequal degrees of development from one country to another. This initiative was therefore intended to help the countries overcome shortcomings and lags and provide a broad, all-encompassing, rigorous vision for incorporating human rights into formal education.

The proposal recognizes and builds on progress this hemisphere has made over the past decade in the field of HRE in national regulatory systems, in political agreements by presidents and ministers of education, and in gradual implementation by the States of the region. At the same time, it reflects the urging of the international community to go even farther.¹⁵

The IIHR decided to focus its curricular and methodological proposal on students from 10 to 14 years of age for both qualitative and quantitative reasons. Qualitatively speaking, the stages of development that children experience from 10 to 14 years of age entail major psychosocial transformations. These young people are passing through a growth phase in which they must actively internalize the sense of otherness, learning to recognize others as distinct from themselves. They begin to understand social relationships as delicately balanced interactions between rights and obligations built on a foundation of values and fitting into given institutional frameworks. This is an ideal educational state, perfectly suited for instilling the basic principles of human rights and democracy in individuals and the group.

Quantitatively speaking, this age group makes up nearly 75% of the school population, and the majority of these young people are enrolled in the public school system. At this age, school attendance is obligatory in most countries and, at least formally, their schooling is covered by State budget allocations. Therefore the education of this specific segment of the population remains under the responsibility of public policy, including curriculum design, supervision of text materials and continuing education for teachers.

All these considerations led the Institute to emphasize this age group in its HRE studies, although in no sense does this mean that other age groups are excluded. The entire school program, even from the earliest age, is an appropriate setting for HRE, but the period from 10 to 14 years represents the inescapable lowest common denominator.

¹⁴ The first phase of the World Programme for HRE, carried out from 2005 through 2009, targeted elementary and secondary education. Phase Two will cover the period from 2010 through 2014 with a focus on higher and specialized education for certain specific professions, including security forces and court workers.

¹⁵ See: *World Programme for Human Rights Education* (<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/483/04/PDF/N0448304.pdf?OpenElement>) and plan of action (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853e.pdf>).

The IIHR Educational Proposal, the OAS and the ministries of education: progress and regional synergy

Recent years have seen impressive growth in both the scope and impact of the Institute's landmark contributions to formal education in the region. As was noted, the OAS General Assembly extended resounding political support for the Institute to promote HRE in the school systems and repeatedly urged the member countries to adopt IIHR recommendations and proposals. At the same time, the Institute strengthened its direct ties of cooperation with the institutions that govern education in the countries and intensified its specialized projects for research, pedagogical development, production of materials and teacher training. High-level political and technical meetings and discussions, agreements, academic initiatives and joint activities have continued to take place every year.

In 2007, the 37th session of the OAS General Assembly (Panama, June 3-5) was preceded from May 31 to June 2 by the *Inter-American Meeting of Ministers of Education on Human Rights Education*, organized in Panama by the government of the host country and the IIHR, with support from UNICEF. The activity brought together 17 official delegations of ministers and other high-level education authorities from the countries. Participants analyzed the state of HRE in the region, identified progress made and pending challenges and strengthened inter-institutional linkages for complying with international commitments on this subject.

Before they began their actual work, the delegations attending the event took time to examine the IIHR curricular and methodological proposal. They studied it, shared their comments and used it as a basis for working out a common horizon from which to tackle challenges for stepping up the inclusion of human rights material in formal education. The activity closed with the signing of the *Panama Declaration on Human Rights Education*. Upon completion of the meeting, the 37th General Assembly of the OAS adopted a resolution supporting the deliberations of the ministers and emphasizing the need to advance toward full incorporation of HRE in the educational systems of the region.¹⁶

In 2008, in the framework of the 38th session of the General Assembly of the OAS (Medellín, June 1-3), the IIHR organized the *Dialogue of Ministers on Human Rights Education*. It took place from May 29-30 in Medellín, with support from the Colombian Ministry of Education. This dialogue followed up on the 2007 meeting of ministers by providing the countries with an opportunity to share their experiences with HRE. It was attended by delegations from Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica and Panama. Once again, the General Assembly adopted a resolution recognizing the efforts of the IIHR and the ministries of education to incorporate human rights into the education system, reiterating its support of the curricular and methodological proposal and the inter-American reports on HRE and recommending that they be considered by the Member States.¹⁷

Shortly thereafter, in coordination with the Ministry of Education of El Salvador and with support from the UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, the IIHR held the *First Inter-American Course on Human Rights Education* (San Salvador, June 17-20, 2008). The course was attended by representatives from the ministries of education who held leadership positions either in the area of curriculum, or specifically in HRE issues; they hailed from Argentina, Brazil, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panama, Dominican Republic, Suriname and Uruguay. Also present were representatives of the *ombudsman* offices of

¹⁶ The *Panama Declaration on Human Rights Education* can be seen in the IIHR Newsletter, issue 98, at: http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna_IIDH.aspx?pagina_destino=ASP.bibliotecaDigital_ascx&biblio=62&IdPortal=6&Nav=R, and Resolution AG/RES. 2321 (XXXVII– O/07), at: http://www.oas.org/dil/esp/AG-RES_2321_XXXVII-O07.doc.

¹⁷ Resolution AG/RES. 2404 (XXXVIII– O/08) can be seen at: http://www.oas.org/dil/AGRES_2404.doc.

Central America and the directors of university programs in the schools of education. With this intersectoral makeup, the course was geared toward building synergy among different institutions that are associated with HRE in the formal education system: the ministries, as decision-makers on national education policy, universities, as trainers of future teachers, and *ombudsman* offices that monitor the work of public institutions and promote human rights. The IIHR is convinced that all three types of entities can and must find opportunities to cooperate in initiatives to promote the right to education and HRE.

In 2009, in the setting of the 39th General Assembly of the OAS, a new encounter took place. Called the *Dialogue of ministers: human rights education and the prevention of violence*, it was convened by the Honduran Secretariat of Education and the IIHR, in cooperation with the OAS General Secretariat. It was the third such event in the advocacy process by which the Institute is supporting the efforts of the States to fulfill their HRE obligations, and it was attended by delegations from Bolivia, Colombia, Guatemala and Honduras. The General Assembly again emphasized the work of the Institute and the ministries of education in the progress of HRE in formal education in the Americas.¹⁸

In June, 2010, the Fortieth OAS General Assembly, held in Lima, Peru, adopted another strongly-worded resolution on HRE development in the region and the outreach work of the IIHR, stating:

1. To acknowledge the progress, actions, and policies gradually being implemented by member states with respect to human rights education for children and young people in academic institutions, as documented by the Inter-American Reports on Human Rights Education.
2. To suggest to member states that they implement, if and to the extent that they have not yet done so, the recommendations contained in the Inter-American Reports on Human Rights Education to incorporate human rights education at different levels in their formal education systems.
3. To suggest to member states that they analyze the contributions of the Curricular and Methodological Proposal of the IIHR to incorporate human rights education into the official curriculum for children aged 10 to 14, with a view to their adopting it and in accordance with Article 13.2 of the Protocol of San Salvador Additional to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights, "Protocol of San Salvador." Accordingly, to recommend to the states that have not already done so that they adopt, sign, and ratify the latter instrument.

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

The resolution then cites the full text of the most recent IIHR strategic initiative, *the Inter-American Covenant on Human Rights Education*, that was put forward by the Institute, the Ministry of Education of El Salvador and the Ministry of Education of the Eastern Republic of Uruguay. This agreement proposes a plan of action to deepen the progress both countries have made in the field of HRE and aspires to serve as a paradigm that will drive greater progress in this field in Latin America and the Caribbean. The Inter-American Covenant was publicly released by its signatories during the commemoration of the Thirtieth Anniversary of the IIHR last July 30.¹⁹

Based on the meetings of ministers and the series of resolutions by the OAS General Assembly, the IIHR has continued to strengthen its ties with the ministries of education by renewing agreements for inter-institutional cooperation and through a variety of teacher training activities and the production and distribution of print, audiovisual and electronic materials. Meanwhile, the Inter-American Reports continue to provide the best possible assessment of the region's strengths, weaknesses and shortcomings in the field of HRE.

¹⁸ Resolution AG/RES. 2466 (XXXIX-O/09) has been reprinted on the IIHR website at: http://www.iidh.ed.cr:80/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_395509089/Res2466OEA.doc.

¹⁹ Resolution AG/RES. 2604 (XL-O/10), along with the text of the *Inter-American Covenant on Human Rights Education*, have been reprinted (in Spanish) on the IIHR website at: http://iidh-websserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/8_2010/6082.pdf.

Section II

The second cycle of the Inter-American HRE Report and the Ninth Report

The second cycle of reports: 2007 forward

An exercise in permanence and innovation

The 2007 meeting of ministers in Panama and the encouraging reaction to the Inter-American HRE Reports by the OAS General Assembly year after year, as well as expressions of interest by ministries of education eager to pursue this line of inquiry with the Institute, clearly reveal that the decision to implement a new cycle of the report was the wisest course of action. The new cycle would follow the same yearly sequence of fields of inquiry as the previous cycle and perform a second measurement of progress. New regulatory standards have been appearing in the international arena, along with local developments in each country, and the second cycle would study the changes these have brought to education.

Every year, new components would be introduced into the measurement system, whether to expand the arsenal of indicators used, or to add new domains or research variables that had not been considered in the first report cycle. Thus the IIHR strategic approach combines and balances permanence (or the continuation of practices that have proved necessary or valuable for HRE work in the past) with innovation, introducing new practices demanded by evolving challenges for human rights in the region.

The 2007 meeting in Panama served as an opportunity to elicit direct participation by the ministries of education in the second research cycle on HRE progress. Accordingly, the group of researchers for the sixth and subsequent reports would be larger and more varied than in the past. Now the team would combine independent IIHR consultants with officers appointed by the ministries of education in target countries, creating a valuable new opportunity for inter-institutional synergy.

Sixth Report (2007): Normative development of HRE and student government

The Sixth Report revisited the topic discussed in the First Report (2002) and applied a second progress measurement. It also introduced a new domain: developments with student government in educational systems. This new research domain was selected on the premise that student government serves as a concrete, real-life, practical opportunity for students to both practice and learn about their human rights and democratic principles by exercising them actively.

The hypothesis for this research was that the existence of a regulatory foundation for student government reflects the State's de facto recognition of children and adolescents as rights holders and guarantees their exercise of these rights in the very social environment that occupies much of their daily lives. Student government is understood as an organization created by representatives of the student community in each school, elected democratically, whose purposes include listening to, debating and voicing student opinions and proposals to the school administration and taking part in decisions on matters of school life that affect them. Thus students have access to a participatory forum for representation, deliberation and decision-making within the educational institution.

The challenge was to examine whether the States had progressed over the past two decades in two areas: (i) Does the regulatory framework explicitly recognize some form of student organization featuring participation, representation and decision making? (ii) Are school resources provided to

make student government a reality? Three historical milestones were defined for collecting and sharing documentary information: 1990, 2000 and 2007. The first year, 1990, stands as a constant in all the HRE reports, the starting point of the reference period over which progress in educational systems is observed. The third, 2007, placed the endpoint of the reference period in the same year the study took place, so that the analysis of educational developments in the region is always current. As the life span of the report lengthened, the reference period also extended, so it became necessary to add an intermediate milestone, 2000, marking the midpoint between decades and providing a means to examine changes and trends in greater detail.

The matrix for the Sixth Report was enriched with lessons learned in the first cycle. To begin with, the new study used a larger number of indicators to produce a more in-depth examination of the subject. In the second place, it elicited differentiated responses reflecting the perspectives of gender, ethnic diversity and State-society interaction.

Following the same lines as the First Report (2002), researchers considered certain minimum indicators on the general right to education, which is considered a basic condition for receiving rights education. Two new indicators were added: one on discrimination-free access to educational systems, and the other on whether systems can adapt to meet the needs of children unable to attend school.¹

Seventh Report (2008): Development of specific human rights concepts in the curriculum for students from 10 to 14 years of age

The Seventh Report continued with the sequence of topics examined in the first cycle of research, revisiting the theme of the Second Report (2003). It introduced a significant change: the study focused on only one of the domains covered by the earlier exercise—curriculum—and applied a second measurement to determine how this field had advanced during the 2000s.² This new study of the curriculum added an indicator on student government to identify whether experiences with student-body participation were being addressed in the curriculum itself as explicit knowledge associated with the exercise of human rights.

The central hypothesis underlying the research for the Seventh Report was that progress in HRE depends on whether human rights material has in fact become an integral part of the curriculum in the formal educational system. This stands as evidence of the State's political will and a technical guarantee that such knowledge will be part of the teaching and learning process. The report introduced a new way of measuring the presence or absence of curriculum content.³

Other novel features of the Seventh Report, by comparison with its predecessor in the first research cycle, were the sample and the selection of variables and indicators. The sample no longer consisted of alternating grades in the school system, but instead focused on a block of successive grades pertaining to a specific age group, 10 to 14 years, which held top priority within the IIHR educational strategy. As a result of this methodological decision, the object of study became more cohesive. The analysis could cover a curriculum sequence (five consecutive grades) imparted at an age that is critical for

¹ The complete tables (domains, variables and indicators) used for collecting and analyzing data for the Sixth, Seventh and Eighth Reports can be seen in below in Section VI, Appendix II.

² The Second Report (2003) also included the domain of school textbooks; in the second cycle, this domain was excluded from the Seventh Report and instead left for specific analysis the following year. The two ideas were handled separately to allow for more in-depth study, devoting a full annual research exercise to each one.

³ HRE covers three categories of content (knowledge, values and attitudes, and skills and abilities for action); the research for the Seventh and Eighth Reports focused on only the first: specific concepts of human rights knowledge. This is not to suggest that the other dimensions are considered less important. It was simply a methodological decision to focus on a single segment of the thematic spectrum and thus facilitate a more detailed analysis.

the student's cognitive, emotional and social development. An added advantage was that the study addressed two different phases in the school system (the final three grades of primary school and the first two years of secondary school).⁴

The variables and indicators for the Seventh Report were selected using much more detailed information on human rights knowledge. The variables and indicators in the Second HRE Report (2003) were based on the general precepts found in article 13.2 of the Protocol of San Salvador, taking a broad overview of subjects associated with human rights, democracy and values. The Seventh Report targeted specific human rights knowledge (albeit of a basic nature, given the age of the student population). The selection was based on the very detailed table of curricular content in the *Curricular and Methodological Proposal for Incorporating Human Rights Education into Formal Schooling for Children from 10 to 14 Years of Age* (IIHR, 2006).

The research covered three variables. The first, *human rights concepts and conceptual developments*, entails the theoretical constructs that equip students to understand the notion of human rights intellectually and argue it rationally. The second, *history of human rights*, studies landmark events in the process by which human society came to recognize essential human dignity and forge concrete tools to defend it in the face of arbitrary use of power. The third, *legal norms and institutions for human rights*, identifies legal instruments and specialized entities created to safeguard the protection of rights.

Eighth Report (2009): Development of specific human rights concepts in textbooks for students from 10 to 14 years of age

The Eighth Report centered on another important domain of the educational system. It examined teaching resources, especially the one tool that is most widespread in schools: the textbooks used by students and their teachers. The hypothesis was that progress in HRE depends on whether human rights content, in addition to appearing in the explicit curriculum, is clearly and appropriately developed in the textbooks that students use every day, and these books contain no references contrary to the values and principles of human rights.

This hypotheses led to a more in-depth study than was the case in the first cycle (Second Report, 2003). It posited that progress in HRE will not come about because of the mere presence of content in the books. The conceptual development of human rights needs to be accurate overall and consistent with the recognized doctrine (and of course, always in a way that is age appropriate for the students). To the extent that school textbooks broach human rights concepts frequently, rigorously, in depth and with a cross-cutting perspective, students and teachers, who also use the books, will be more likely to achieve comprehensive learning.

The Eighth Report drew necessary parallels with the previous study (Seventh Report, 2008) because textbooks are not autonomous support materials; instead, they need to be consistent with the entire official school curriculum. This is why the Seventh and Eighth Reports both cover the same *reference period* (2000 and 2008); the same school grades (the final three years of primary school and the first two years of secondary, when students are from 10 to 14 years of age); the same concentration on *human rights knowledge*, and the same table of variables and indicators.

The number of indicators used (43), although far from covering the entire field of human rights, was extensive enough to map out an overview of the textbooks. The indicators painted an impressively accurate picture of human rights instruction, reflecting areas of emphasis as well as gaps. This in

⁴ The same selection of school grades would be carried over into the Eighth and Ninth Reports.

turn was useful for gauging quantitative coverage as well as the relevance and appropriateness of the educational approach used, pinpointing its strengths and weaknesses.

The following table summarizes the structure of research for the second cycle of the Report, including the current Ninth Report which is described in the next section.

Table 4. Structure of the second cycle of Inter-American HRE Reports					
Report N°	Year	Subject fields	Domains	Variables	Indicators
VI	2007	Normative development of HRE and student government	3	7	18
VII	2008	Development of human rights concepts in the curriculum: 10 to 14 years of age	2	3	43
VIII	2009	Development of human rights concepts in school textbooks: 10 to 14 years of age	2	3	43
IX	2010	Development of the methodology for human rights instruction in textbooks: 10 to 14 years of age	1	3	20
Total			8	16	124

The tables in the second research cycle contain more indicators than the tables in the first and an equal or smaller number of domains and variables. The purpose was to concentrate narrowly on the most relevant variables and develop more detailed descriptions of their forms of expression, so as to draw detailed conclusions and offer specific recommendations for educational systems; this is done by constructing more indicators.

The Ninth Report: Development of the methodology for human rights instruction in textbooks for students from 10 to 14 years of age

Theoretical-pedagogical framework: Human rights education in various facets of the school system

The agreements contained in the Universal Declaration of Human Rights and subsequent international instruments, including the Protocol of San Salvador for the countries of the Americas, assert the importance of schools as the ideal setting to teach human rights. They all concur on a two-fold relationship: *education is a right that the States must guarantee, and at the same time, one objective of education is full development of the human personality and strengthening respect for human rights.*

We use the apparently simple expression “school” to cover the broad sphere of formal education that consists of a wide range of components, all of them necessary and relevant for the process of education. The most basic include: rules, regulations and public policies that govern education; the different manifestations of the curriculum; pedagogical tools used by the many people involved in education; teaching itself, and extra-curricular activities for student participation. All these factors comprise a complex system. The progress and outcome of the educational process cannot be understood without considering how they fit together, how they interact and their synergies. This system as a whole and its individual components all need to be imbued with the vision, content and practices of HRE.

The same applies for the different manifestations of the curriculum. According to a distinction drawn in education theory, HRE needs to be present in both the *explicit curriculum* and the *null curriculum*. The explicit curriculum consists of the overt objectives and content of the curriculum and, by extension, the textbooks. It is always the political expression of a consensus on what knowledge should be available to everyone. The inclusion of any subject in this curriculum therefore presupposes that it has been given value as part of the educational aspirations of a society or nation. HRE should also underlie the

so-called hidden curriculum, which refers to implicit messages that derive from the school culture and the daily institutional and interpersonal interactions among all members of the school environment, including teachers, authorities, students, parents and the community. By contrast, the null curriculum consists of content that, for one reason or another, has been squelched or sidelined from the official curriculum and therefore is not legitimized by the school; it needs to be revealed and unmasked with an HRE perspective. Human rights were traditionally part of the null curriculum, never mentioned and never discussed, and only in the last two decades have come into view and begun to take their place as objectives and explicit content for study.

In the same way that HRE infuses the explicit curriculum, it must also permeate the content and form of teaching tools. Of the many teaching tools available, *textbooks* are the most critical because they play a key role in supporting the work of all participants in the educational system. Authorities, curriculum experts and technical staff from the ministries of education rely on textbooks to express the full development of discipline-based knowledge and the basic educational philosophy synthesized in the curriculum. School textbooks, developed by subject specialists from many fields, provide the informational and methodological substance needed to flesh out the conceptual skeleton of the curriculum.

Teachers rely on textbooks as a tool to organize and guide their day-to-day work in the classroom. They often look to their textbooks as the fastest, most accessible means of staying up to date and expanding their knowledge in their own field; this is especially true in the primary school, where many teachers impart a wide variety of lessons on subjects in which they are not specialists. In such cases, textbooks round out or consolidate their own theoretical background and provide them with the teaching methods, techniques and resources they need. Students use their textbooks as an aid and guide in their studies, always close at hand and available at any time. Parents rely on textbooks for the support they need if they wish to cooperate with teaching efforts from home. Textbooks are so important that no education reform program can ignore them.⁵

HRE work understands that school textbooks are not only important, but indispensable, as most teachers in Latin America did not receive human rights instruction, much less human rights pedagogy, during their early training. Some ministries of education have offered occasional in-service training, but there is no systematic data on how many teachers received it or in what depth. School textbooks need to teach both students and teachers about this subject.

The important role of textbooks for HRE has been recognized internationally. The World Programme for Human Rights Education (2005-2009), put forward by the United Nations as a continuation of the Decade for Human Rights Education (1995-2004), places instructional materials above all the other teaching and learning processes and tools that should be rights-based and lead to rights education. It recommends that school systems promote the “review and revision of existing textbooks” to contribute to HRE objectives and asks the ministries of education to develop teaching and learning materials in this field. It also calls upon international organizations to strengthen national and local capacities for HRE in the primary and secondary school systems and suggests a variety of measures, including support for the ministries of education in the “development of related specialized tools” and facilitating information-sharing at the national, regional and international levels on “good practices, as well as on available materials...”⁶ In short, teaching materials, especially school textbooks, need to be seen as an essential part of any HRE strategy.

⁵ For a broader discussion of textbooks, see the *Eighth Inter-American HRE Report*, IIHR, 2009.

⁶ See Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the *World Programme for Human Rights Education*. Resolution A/59/525/Rev.1 (2 March 2005).

Human Rights Education content: knowledge, values and attitudes, and skills or abilities for action

Human rights education, whether formal or non-formal and regardless of recipient, needs to cover different types of content, all of which are necessary to foster the desired comprehensive development. This content must be of different kinds (cognitive, affective and procedural) in response to the integrated and multidimensional nature of both the object of knowledge (human rights and life in democracy) and the purposes being pursued (ethical, critical and political).

Therefore, in the most general and all-encompassing sense, HRE content must include three categories of components of three very different kinds, all of them equally important and mutually reinforcing:

1. *Information and knowledge* on human rights and democracy.
2. *Values* that underlie the principles and norms of human rights and democracy, and *attitudes* that are consistent with these values.
3. *Skills or abilities* for effectively putting the principles of human rights and democracy into practice in daily life.

This is a holistic approach to HRE, systematically incorporating the different dimensions of a complex object—*human rights*—that mirror the dimensions of the person who is the *subject of these rights*. HRE programs, regardless of the age or characteristics of learners, need to design and carry out processes that will facilitate teaching and learning in all three categories of content. The following table shows what each category entails.⁷

Information and knowledge	Values and attitudes	Skills or abilities for action
Teaching comprehensive mastery of: Concepts: categories of analysis, principles, standards, logic of argumentation, confrontation of ideological positions, etc. History: origin, evolution and landmarks in the recognition and effectiveness—or breach—of human rights, democracy and rule of law in the world, the region and the country (content, background, influences, protagonists, results, impact) Legal provisions: human rights instruments; international and regional documents of different kinds and varying legal effect; national legislation, etc. Institutions: forums for protection of rights (national, regional and universal): structure, function, procedures, etc.	Instilling an appreciation and willingness to act in accordance with the universal principles that underpin the dignity and rights of persons. The central core of values is set forth in human rights instruments developed and upheld by the international community: • <i>Life and personal safety</i> • <i>Human dignity</i> • <i>Identity</i> • <i>Freedom and responsibility</i> • <i>Equality and freedom from discrimination</i> • <i>Justice and equality</i> • <i>Solidarity and cooperation</i> • <i>Participation</i> • <i>Pluralism</i> • <i>Human development</i> • <i>Peace and security</i>	Development of skills necessary for the full exercise of human rights and the practice of democracy: • <i>For critical thinking.</i> • <i>For communication and effective argumentation.</i> • <i>For participation and cooperative work.</i>

⁷ For a more complete discussion of human rights and HRE content in the schools, see the *IIHR Curricular and methodological proposal*, 2006.

Rationale and research hypothesis

The Ninth Report measures progress from 2000 to 2010 in the methodology for teaching human rights, as evidenced in the exercises and practical activities included in school textbooks for the grades attended by children from 10 to 14 years of age in the public schools of the 19 countries that are signatories to the Protocol of San Salvador.

The hypothesis of the Ninth Report is to follow up on the earlier reports with a more in-depth inquiry, applying new factors that are important for the educational system. The Seventh and Eighth Reports started with the assumption that progress in HRE depends on whether human rights content is present in the explicit curriculum and receives proper conceptual treatment in school textbooks used every day (that is, the concepts are developed accurately and consistently with recognized doctrine). Naturally, under this assumption, neither the curriculum nor the textbooks would contain any references contrary to human rights values and principles. Developing this idea in more depth, the Ninth Report holds that *the progress of HRE also depends on whether curriculum content is taught using acceptable methods that are consistent with and respectful of the principles of human rights.*

What is the purpose of evaluating the methods used in textbooks and whether or not they have changed over the past decade? The specialized literature on HRE and related fields (education for peace, democracy, citizenship, etc.) takes a particular theoretical and doctrinal approach to methodology, always pointing to what teaching in this field “should be.” Rarely does it describe the methodology that teachers are actually using to impart these ideas to children. A very few studies on specific HRE experiences have expounded on the methodology, while another handful have begun to compile educational “good practices.” These projects are generally undertaken with an ideal purpose in mind: to propose models and demonstrate examples that teachers should follow.

We still know very little about the teachers in our region and their real-life practice of teaching human rights. What techniques and resources do they use? What activities do they offer their students? What pedagogical principles underlie these techniques, resources and activities? Do they build on methodological constructs such as *promoting student participation, exploring reality, starting with the social context nearest at hand* (the students’ here and now), *fostering independent, critical thinking, encouraging collaborative learning*, to name only a few of the central principles in HRE pedagogy? We know even less about whether these things have changed over time, preferably for the better, adopting the theoretical proposals of experts and specialized international institutions such as UNOHCHR, UNESCO, the OAS and the IIHR. The reason we know so little is that these topics are rarely studied, not because there is no interest, but because a rigorous study on such a subject is difficult to perform. This is due to many factors including field research methods, logistics and cost.

There are several ways to approach a study of human rights teaching methods in the schools. One method, by no means the only one, is to perform “case studies” in selected schools by visiting classrooms and observing lessons first-hand. A more indirect approach is to study the theoretical and methodological tools that teachers depend on to conduct their classes and work with students. These tools are known as teaching materials. As it happens, the main (and often the only) teaching material available to teachers and students in the public schools of Latin America is the textbook.

The Ninth Report, taking a quite innovative stance, opted for the second research strategy. This is not ethnographic field research, but a documentary study using methodological indicators. The idea is to apply pedagogical criteria for analyzing a typical component of textbooks: student *exercises*. The study overlooks the expository portion of the text (conceptual development of the subject matter),

concentrating exclusively on the practical component, or activities designed for students to carry out. This research strategy gives an stand-in representation (known in the methodology as a “proxy”) of the methods and strategies that teachers use based on reliable sources easily available and widely used in the country, that is, school textbooks.

Admittedly, textbooks may not be the only methodological resource at hand. Teachers can also consult specialized bibliographies on the subject, follow guidelines provided by the ministry of education and even develop their own exercises and practical activities. This, however, is hypothetical and rare. The great majority of teachers (not to say all of them) take their cues from the textbook when they organize classes and assign exercises for their students to perform inside or outside the classroom. This is why textbooks provide teachers not only with conceptual content (as discussed in the Eighth HRE Report), but also with pedagogical models and suggested teaching methods. They are the “lowest common denominator” for teaching a subject.

The exercises and practical activities in textbooks emphatically set the tone of teaching dynamics in the classroom for several reasons: (i) they were prepared by subject specialists who generally have more advanced knowledge than the teachers themselves, and (ii) they are ready-made, validated and very often have an “answer sheet,” saving teachers a great deal of time and trouble. Thus they serve as an indispensable source of support for teachers.

This approach is probably the best available avenue for developing a documentary study of human rights methodology in the schools. All research methods have advantages and drawbacks; this one appears to leverage the advantages while downplaying the drawbacks. Direct classroom observation of the ethnographic case study variety is beyond the material possibilities of the Inter-American HRE Report; even though it could be done, it would be of very limited scope because only a small number of cases could be covered. Another possibility, studying the methodological guidelines developed by ministries of education, is also less than reliable. When such guidelines exist at all (which is not always the case), they tend to be very general in nature, and there is no certainty that all teachers are familiar with them or, even less, that teachers use them.

In short, the *advantages* of studying human rights teaching methods on the basis of textbook exercises and practices are: (i) these resources are in the hands of large numbers of teachers, perhaps all the teachers in the country, as are the textbooks themselves; (ii) they are widely used by teachers on a daily basis; (iii) they were developed by subject specialists; (iv) they tend to be well developed and comprehensive; (v) they often include answer sheets for teachers to use, and (vi) they generally serve as a model teachers can follow in preparing their evaluations of student learning (exams).

This strategy also has certain *drawbacks*, two in particular. First, it does not give a clear reflection of the methods, techniques and resources that teachers actually or necessarily use in their classrooms, but is merely a methodological approximation, or proxy. Second, it does not shed light on personal teaching styles or variations for working with students, because these exercises are part of a general program that does not distinguish among individuals.

Sample and table of variables and indicators

The research on textbooks for students from 10 to 14 years of age examined a single domain: practical exercises or activities for students to perform. The boundary set on the analytical sample was that these exercises must refer explicitly to human rights.

Readers may expect many, or nearly all, of the exercises in textbooks for Civics courses to be related to human rights. This is because such courses normally introduce rights-related subjects or issues that lend themselves to a rights approach (gender, diversity, environment, and the like). This “broad” or “lax” view of the relationship between specific subject content and human rights has a theoretical drawback, as it is subjective. Different readers, even including the teachers and students in the course, may not perceive the same connections. It also poses the practical difficulty that it may entail numerous lengthy, hard-to-manage exercises.

In order to circumscribe the sample objectively, researchers made extensive use of the *criterion of explicitness* throughout the study for the Inter-American HRE Report. This means they analyzed only those exercises that had a direct and explicit connection to human rights, based on the following conditions:

1. exercises contained in chapters or sections of the textbook whose titles make explicit mention of human rights or fundamental rights, or,
2. exercises whose text makes explicit mention of the concept of human or fundamental rights in general, or certain particular human rights.

Three variables of analysis were applied to exercises selected on this basis. Two are associated with the content of the exercises: both the *values and attitudes* they embody, and the *skills or abilities* necessary to complete the exercise. The third variable explores how the student activity is designed and the *educational strategies or resources* used for promoting student participation.

Table 6: Final table developed for the IX Report

Variables	Indicators
1. Inclusion of human rights values and attitudes	1.1 Human dignity
	1.2 Life and personal safety
	1.3 Identity and self-esteem
	1.4. Freedom
	1.5 Duty
	1.6 Equality/freedom from discrimination
	1.7 Appreciation of diversity (in different senses)
	1.8 Coexistence and cooperation
	1.9 Fairness
	1.10 Solidarity
	1.11 Pluralism
	1.12 Peace
2. Inclusion of skills or abilities for behaving in favor of human rights	2.1 For critical thinking
	2.2 For communication and effective argumentation
	2.3 For cooperative work
3. Use of educational strategies and resources to encourage participation	3.1 Direct investigation of real-life conditions outside the school (local community and its members)
	3.2 Problematicization of ideas and situations (poses questions, dilemmas, conflicts among rights, debate of positions and interests involving human rights, etc.)
	3.3 Reenacting or role-playing realistic scenarios (acting out situations involving human rights, real or hypothetical but believable)
	3.4 Innovative, non-traditional support materials
	3.5 Progressively in-depth exploration of issues or research strategies

An additional variable for analyzing the exercises could have been *Inclusion of specific human rights concepts*, because information and knowledge are a component of HRE content, along with values and attitudes, and skills or abilities for action (see IIHR *Curricular and methodological proposal*). However, this variable was already examined in the Seventh Report, which evaluated school books in general. The new study would have been redundant if it had applied the very same analysis. Ultimately, textbook exercises tend to reiterate thematic content already discussed in the book as a way to reinforce learning or demonstrate how it can be applied.

The Ninth Report focuses on two dimensions of content that were not covered in any of the earlier Inter-American HRE Reports: *human rights values and attitudes and skills or abilities for practicing human rights*.⁸ These two dimensions reveal a wealth of information because textbook exercises offer the most effective means for a documentary study such as this to determine whether formal education has truly embraced human rights values, attitudes and skills, and if so, how.⁹

References to values, attitudes and skills can also be found easily in other education sources, such as official policies and regulations, study plans and the explanatory text of textbooks. Such sources, however, are theoretical and rhetorical. They give an abstract statement of the position of certain senders-stakeholders (the political powers of a country, education authorities and experts/authors). Unlike these sources, textbook-based student exercises transcend the declarative realm because their purpose is to build *action proposals* for other stakeholders to put into practice (teachers and students), legitimized by the school itself. They offer a perspective different from that of the sender-stakeholder, more concrete and committed than any mere declaration, and thus are a particularly revealing object of study.

Researchers set out to discover how these variables are presented in textbook exercises and how thoroughly they are covered, using indicators suggested in the *Curricular and Methodological Proposal*. This IIHR Proposal offers a standard curricular model for students at the intermediate level. It summarizes, develops and sets in motion the concepts articulated in important international documents, including: the Declaration and Programme of Action of the Vienna World Conference on Human Rights (1993); the declaration of the United Nations Decade for Human Rights Education (1995); the report *Learning: The Treasure Within*, produced for UNESCO by the Jacques Delors commission (1996), and the United Nations World Programme for Human Rights Education (2005-2009). It is truly based on the state of the art in the field of HRE.

Sources of information and research procedure

This Report drew its information from the textbooks most commonly used in courses on *Civics and Ethics* (alternatively known as *Education for Citizenship* or its equivalent) taught in the final three grades of elementary school and the first two years of secondary school in the years 2000 and 2010. Most of them are the same books used in the Eighth Report, the main condition being that they still remain in use in 2010. The local researchers were asked to look into this, and if they found that a book had been changed, they obtained the newer version.

⁸ In recent years, curriculum specialists have been speaking less and less about “content” and more about “competencies,” and have been developing curricula that will lead students to acquire certain types of competencies (“cognitive,” “ethical,” “emotional/affective” and “procedural,” for example, although authors classify them in different ways). It would exceed the scope of this report to perform an analysis of the competency-based learning hypothesis, but it is clear that there are consistencies between the two visions.

⁹ Of course, these dimensions of HRE can be studied better through direct observation in the school and in the classroom, but such research methodologies (ethnographic or participatory) differ from the one used for the HRE Report and have their own strengths and limitations.

Unlike the Eighth Report, which examined two books per grade, this study was limited to one only to keep the sample manageable. Researchers gave first preference to books used for the course on *Civics and Ethics* or its equivalent, rather than *Social Science*, *History* or *Geography*, based on the findings of earlier HRE Reports that *Civics* tended to offer more human rights content. The other courses were included only as a second choice in cases where it proved impossible to obtain the book for *Civics and Ethics*.

The resulting compilation consisted of five textbooks from 2000 plus five more for 2010, for a total of ten in each of the 18 countries in the universe of the Inter-American Report. Haiti was excluded because of the great difficulty of obtaining textbooks (see the breakdown of sources below).

A particular reservation made in the Eighth Report that should be reiterated here is that textbooks are not necessarily written by the institution that governs a country's education (ministry or national secretariat of education). They generally undergo complex processes of development that involve public and private parties, education specialists (writers and reviewers) and commercial interests (publishing houses). These processes vary from one country to the next. Furthermore they are not "official" in the sense of being single and exclusive; a variety of different books by different authors and publishers can be used for any given school grade. Publishers produce their own texts, and education officials (ministries, schools and even individual teachers) select whichever books they feel are best suited for teaching the official program. This is why textbooks, unlike the curriculum, are not the "official voice" of the government in matters of education, even though they do carry the government's seal of approval or guidelines for use. No two countries are alike, and it is important to understand each particular process of book development in order to understand how much the government is responsible for the final text.¹⁰

Sources of information were collected and analyzed following the procedure that has become standard for the Inter-American HRE Report. Local consultants collected the raw material for the study in the countries, following specific instructions from the IIHR, and sent it to the Institute to be processed. For the Eighth and Ninth Reports, the local teams merely identified and collected textbooks, adding contextual information, but did not perform analysis of the books. Researchers at the IIHR performed the analysis themselves, in view of the large number and length of sources and to ensure greater consistency in the use of analytical criteria. They applied the table of variables and indicators to all the books, and remained in touch with cooperating researchers in the countries in case they needed to ask any questions.

The following table details all the sources of information used in producing this Report. The textbooks came from nearly all the countries that are signatories of the Protocol of San Salvador, with the exception of Haiti.

¹⁰ See *Eighth Inter-American HRE Report*, 2009, Section III, p. 49.

Table 7. Titles and sources of textbooks analyzed for the IX HRE Report

Country	In effect in 2000	
	10-11-12 years of age	13-14 years of age
Argentina	sd	- <i>Formación Ética y Ciudadana</i> 9. Fernández de Salvino, Alicia. Editorial Kapelusz, 1999.
Bolivia	- <i>Ciencias Sociales</i> 5. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 1998. - <i>Ciencias Sociales</i> 6. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 2004¹. - <i>Ciencias Sociales</i> 7. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 2004¹.	- <i>Ciencias Sociales</i> 8. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 1998. - <i>Cívica</i> 1. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 2002².
Brazil	- <i>Os caminhos de Estudos Sócias. 4º Serie.</i> Favret, María. Atual Editora, 1996. - <i>Eu gosto de Estudos Sócias. 4º Serie.</i> Passos, Célia y Silva, Zeneide. Companhia Editora Nacional, 1996. - <i>Historia 5º Serie.</i> Martins, José. Editora FTD S.A., 1997. - <i>Geografia. Noções básicas de Geografia.</i> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1994. - <i>Historia. 6º serie.</i> Martins, José. FTD S.A., 1997. - <i>Geografia Crítica.</i> Vasantini, W. y Vlach, V. Editora Ática, 1997.	- <i>Historia 7º serie.</i> Martins, José. Editora FTD S.A., 1997. - <i>Geografia. O subdesenvolvimento e o desenvolvimento mundial e o estudo da America.</i> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997. - <i>Historia. 8º Serie.</i> Martins, Roberto. Editora FTD S.A., 1997. - <i>Geografia. O quadro política e econômico do mundo atual.</i> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997.
Colombia	- <i>Sociales Básicas. Historia, Geografía y Cívica</i> 5. Díaz, Gonzalo y Libardo, Berdugo. Editorial El Cid., s.f.	- <i>Aldea. Sociales Integradas, Historia y Geografía</i> 9. Rodríguez. Martha et al. Editorial Voluntad, 2000.
Costa Rica	- <i>Trampolín ¡A Estudios Sociales!</i> 5. Obra colectiva. Editorial Santillana, 2003². - <i>Logros de Estudios Sociales</i> 6. Brenes, Ana y Orozco, Ana. Eduvisión S.A., 2003².	- <i>Educación Cívica</i> 7. Castro, María y Méndez, Ricardo. Ediciones Farben, 1996. - <i>Educación Cívica VIII año.</i> Bolaños, Raquel y Gamboa, Emilia. Editorial McGraw-Hill, 1999.
Chile	- <i>Lenguaje y comunicación</i> 5º. Fernández, Maximino y Xandre, Ana. Editorial Edebé, 1999. - <i>Lenguaje y comunicación</i> 6º. Fernández, Maximino. Editorial Edebé, 1999. - <i>Historia y Geografía</i> 7º. Krebs, A y Matte, V. Editorial Universitaria, S.A., 2000.	- <i>Yo pienso y aprendo. Texto de castellano para 8º año básico.</i> Rioseco, Rosita et al. Editorial Andrés Bello, 1999. - <i>Lengua castellana y comunicación 1º Medio</i> Ortúzar, Carmen. Editorial Lord Cochrane S.A., 1999.

Table 7. Titles and sources of textbooks analyzed for the IX HRE Report

In effect in 2010		Developed by
10-11-12 years of age	13-14 years of age	
- <i>Educación Cívica 1</i>. Blanco O'dena, Diego, 2005. Para escuelas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. - <i>Educación Cívica 1</i>. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el país.	- <i>Educación Cívica 2</i>. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el país. - <i>Formación Ética y Ciudadana 9</i>. Dossi, Mariana et al., Editorial Santillana, 2005. Para escuelas de las provincias de Buenos Aires, Santa fe y Córdoba.	Private publishers (Kapelusz, Aula Taller, AZ editora, Santillana).
- <i>Ciencias Sociales 5</i>. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008. - <i>Ciencias Sociales 6</i>. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008. - <i>Ciencias Sociales 7</i>. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008.	- <i>Ciencias Sociales 8</i>. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008. - <i>Educación Cívica 1</i>. Delgadillo, Joaquín. Editorial La Hoguera, 2005.	Private publishers (Don Bosco, La Hoguera).
- <i>Historia. 4º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - <i>Geografía 4º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - <i>Geografía. 5º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006. - <i>Geografía. 6º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.	- <i>Geografía. 7º serie</i>. Obra coletiva. Editora Moderna, 2006. - <i>Geografía. 8º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.	Private publishers (Atual, Compañía Editora Nacional, Moderna, FDT, Ática).
- <i>Vivencias Ciencias Sociales 5º</i>. Sarmiento, Héctor. Editorial Voluntad, 2008. - <i>Navegantes. Sociales 5º</i>. Fajardo, Fanny. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Navegantes. Sociales 7</i>. Ríos, Mauricio et al (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Relaciones. Ciencias Sociales 7</i>. Granada, Germán y Libardo, Josué. Editorial Libros & Libros, 2007.	- <i>Relaciones. Ciencias Sociales 8</i>. Galeano, Mónica y Bosenberg, Luis. Editorial Libros & Libros, 2007. - <i>Relaciones. Ciencias Sociales 9</i>. Galeano, Mónica y Clavijo, Antonio Editorial Libros & Libros, 2007. - <i>Navegantes. Sociales 8</i>. Narváez, Germán et al (adaptadores) Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Navegantes. Sociales 9</i>. Narváez, Germán et al (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008.	Private publishers (Santillana, Norma, Voluntad, El Cid).
- <i>Trampolín ¡A Estudios Sociales! 5</i>. Obra colectiva. Editorial Santillana. (2009). - <i>Trampolín ¡A Estudios Sociales! 6</i>. Obra colectiva. Editorial Santillana. (2009).	- <i>Ser competentes. Conciudadanos 7</i>. Talleres y proyectos. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010). - <i>Ser competentes. Conciudadanos 8</i>. Talleres y proyectos. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010). - <i>Ser competentes. Conciudadanos 9</i>. Talleres y proyectos. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010).	Private publishers (Santillana, Eduvisión, Farben).
- <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5º Básico</i>. Silva, Victoria y Ramírez Fernando. (2010). MN Editorial. - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º Básico</i>. Ramírez Fernando y Silva, Victoria. (2010). MN Editorial. - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7º Básico</i>. Silva, Victoria y Ramírez Fernando. (2010). MN Editorial.	- <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8º Básico</i>. Silva, Victoria y Ramírez Fernando. (2010). MN Editorial. - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1º Medio</i>. Álvarez, Gonzalo et al (2010). Editora Zig Zag.	Ministry of Education and private publishers (MN, Edebé, Universitaria, Zig Zag, Lord Cochrane).

Table 7. Titles and sources of textbooks analyzed for the IX HRE Report

Country	In effect in 2000	
	10-11-12 years of age	13-14 years of age
Dominican Republic	- <i>Ciencias Sociales 5º</i>. Inoa, Orlando y Capellán, Fanny. Editorial Santillana, 2000. - <i>Ciencias Sociales 6</i>. González, María y Silié, Rubén. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000. - <i>Ciencias Sociales 7º</i>. Cassá, Roberto. Editorial Santillana, 2000.	- <i>Ciencias Sociales 8º</i>. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000.
Ecuador	sd ³	sd ³
El Salvador	- <i>Estudios Sociales 4</i>. Colección Cipotes. Mena Rosa. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1996. - <i>Estudios Sociales 5</i>. Colección Cipotes Guevara, Mario. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1996. - <i>Estudios Sociales 6</i>. Colección Cipotes. Francia, Amalia. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1999.	sd

Table 7. Titles and sources of textbooks analyzed for the IX HRE Report

In effect in 2010		Developed by
10-11-12 years of age	13-14 years of age	
- <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 5º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 6º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 7º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 5º</i>. Piña, Marcelina. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 6º</i>. Bejarán, Carmen y Núñez, Elisa. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 7º</i>. López, Demetrio et al. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 5º</i>. Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2003. - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 6º</i>. Cabrera, Argentina. Editora Editesa, 2003. - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 7º</i>. Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2004.	- <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 8º</i>. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, s.f. - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 8º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 8º</i>. Emeterio, Melania. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Educación Moral y Cívica. Primer Grado. Primer ciclo. Educación Media</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Historia y Geografía Universal. Primer ciclo. Educación Media</i>. Hernández, Ricardo y Hernández, Alejandro. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2005.	Developed by the Secretariat of State for Education or by private publishers (Actualidad Escolar 2000, Santillana, Ediciones SM, Editesa, Norma).
- <i>Estudios Sociales 5</i>. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Estudios Sociales 6</i>. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Estudios Sociales 7</i>. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Lenguaje y Comunicación 5</i>. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Lenguaje y Comunicación 6</i>. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Lenguaje y Comunicación 6</i>. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008.	- <i>Estudios Sociales 8</i>. Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008. - <i>Estudios Sociales 9</i>. Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008. - <i>Lenguaje 8</i>. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008. - <i>Lenguaje 9</i>. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008.	Ministry of Education and private publishers (Ediciones Nacionales Unidas, Edipcentro, Don Bosco).
- <i>Estudios Sociales 4</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Valenzuela de Brito, Raquel. Ministerio de Educación, 2008. - <i>Estudios Sociales 5</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Jiménez, Alba. Ministerio de Educación, 2008. - <i>Estudios Sociales 6</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Salazar, María. Ministerio de Educación, 2008.	- <i>Estudios Sociales y Cívica 7</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008. - <i>Estudios Sociales y Cívica 8</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008.	Ministry of Education.

Table 7. Titles and sources of textbooks analyzed for the IX HRE Report

Country	In effect in 2000	
	10-11-12 years of age	13-14 years of age
Guatemala	- Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 4</i>, 1998. - Ministerio de Educación. <i>Estudios Sociales 5</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 6</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 4</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 5</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 6</i>, 1998.	- <i>Estudios Sociales. Primero Básico</i>. Martínez, Juan y Villagrán, Karla. Ediciones Escolares S.A., 1997. - <i>Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico</i>. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000.
Mexico	- <i>Lecciones de Cívismo 5º</i>. Tarango, Eduardo <i>et al</i>. Editorial Santillana, 2000. - <i>Cívismo 6º</i>. Alzás, Carmen y Alzás, Maricruz. Serie Ser y Saber. SM Ediciones, 2000. - <i>Formación Cívica y Ética 1</i>. Bahena, Urbano <i>et al</i>. Publicaciones Cultural, (1999).	- <i>Formación Cívica y Ética 2</i>. Bahena, Urbano <i>et al</i>. Publicaciones Cultural, (1999). - <i>Formación Cívica y Ética 3</i>. Bahena, Urbano <i>et al</i>. Publicaciones Cultural, (2000).
Nicaragua	- <i>Moral, Cívica y Urbanidad 4º</i>. Salazar, Aura. Ministerio de Educación, 1998. - <i>Moral, Cívica y Urbanidad 4º</i>. Cerda, Digna <i>et al</i>. Ministerio de Educación, 1998. - <i>Prácticas metodológicas de Moral, Cívica y Urbanidad 6º</i>. Díaz, Alex <i>et al</i>. Ministerio de Educación, 1998. - <i>Aprendamos a convivir 5º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. - <i>Aprendamos a convivir 6º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.	- <i>Formación Cívica y Social. Primer año</i>. Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.
Panama	- <i>Estudios Sociales 5º</i>. Andrión, Luis <i>et al</i>. Editorial Norma, 1996. - <i>Estudios Sociales 6º</i>. Torres, Ruth <i>et al</i>. Editorial Norma, 1998.	- <i>Cívica 1º</i>. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997. - <i>Cívica 2º</i>. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997.
Paraguay	- <i>Estudios Sociales. Educación Artística 5º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - <i>Estudios Sociales. Educación Artística 6º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - <i>Ética y Formación Ciudadana 7º</i>. Albertini, Josefina y Figueredo Victoria. Expo Libro S:R.L., 2000.	- <i>Ética y Formación Ciudadana 8º</i>. Albertini, Josefina y Figueredo. Editorial en Alianza, 2000. - <i>Historia y Geografía 9º</i>. Monte, María <i>et al</i>. Editorial Don Bosco, 1998.

Table 7. Titles and sources of textbooks analyzed for the IX HRE Report

In effect in 2010		Developed by
10-11-12 years of age	13-14 years of age	
- Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales</i> 4, 1998. - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales</i> 5, 1998. - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales</i> 6, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español</i> 4, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español</i> 5, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español</i> 6, 1998.	- <i>Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico</i>. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000. - <i>Gramática y Comunicación. Primero básico</i>. Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001. - <i>Gramática y Comunicación. Segundo Básico</i>. Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001. - <i>Comunicación y Lenguaje</i> 7. Beteta, Luis et al. Editorial Santillana, 2007. - <i>Comunicación y Lenguaje</i> 8. Hermida, Beatriz et al. Editorial Santillana, 2007. - <i>Ciencias Sociales</i> 7. Martínez, Juan et al. Editorial Santillana, 2007. - <i>Ciencias Sociales</i> 8. Montúfar, Rafael et al. Editorial Santillana, 2007.	Ministry of Education and private publishers (Santillana, Edessa, Delta, Norma).
- Secretaria de Educación Pública. <i>Formación Cívica y Ética</i> 5º y 6º. Material de apoyo para el alumno. Versión preliminar digital. (2008). - <i>Formación Cívica y Ética. 1 grado</i>. Latapí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores. (2003).	- <i>Formación Cívica y Ética 1. Segundo grado</i> Bahena, Urbano et al. Grupo Editorial Patria. (2008). - <i>Formación Cívica y Ética. Tercer grado</i>. Latapí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores. (2003).	- National Commission on Free Textbooks (decentralized agency of the Mexican government). - Private publishers (SM, Santillana, McGraw Hill, Grupo editorial Patria).
- <i>Moral, Cívica y Urbanidad</i> 4º y 5º, 1998. - <i>Moral, Cívica y Urbanidad</i> 6º. Salazar, Aura y Armijo, Azucena. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2004. - <i>Aprendamos a convivir</i> 5º. <i>Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. - <i>Aprendamos a convivir</i> 6º. <i>Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.	- <i>Formación Cívica y Social. Primer año</i>. Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.	Ministry of Education.
- <i>Ciencias Sociales</i> 5º. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010) - <i>Ciencias Sociales</i> 6º. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010) - <i>Cívica</i> 7º. Tapia, Luis. Editorial Susaeta. (2006).	- <i>Cívica 8º Premedia</i>. Tapia, Luis. Editorial Susaeta. (2008). - <i>Cívica 9º Premedia</i>. Pinto, Isabel. Editorial Susaeta. (s.f).	Developed by private publishers under agreement with the Ministry of Education (Santillana, Géminis, Susaeta, Norma).
- <i>Estudios Sociales. Educación Artística</i> 5º. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - <i>Estudios Sociales. Educación Artística</i> 6º. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998.	- <i>Formación ética y ciudadana</i> 8º. Quintana Elvira y Aronsohn, Susana. Editorial Consulba. (2009). - <i>Formación ética y ciudadana</i> 9º. Quintana Elvira y Aronsohn, Susana. Editorial Consulba. (2009).	Developed under agreement with the Ministry of Education and Culture by a private publisher awarded public tender (Editorial Don Bosco).

Table 7. Titles and sources of textbooks analyzed for the IX HRE Report

Country	In effect in 2000	
	10-11-12 years of age	13-14 years of age
Peru	- <i>Ñuqanchik. Todos Nosotros 6º. Área Personal Social.</i> Ministerio de Educación, 2000.	sd ⁴
Suriname	sd ⁵	sd ⁵
Uruguay	- <i>Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4.</i> Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999. - <i>Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º.</i> Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000. - <i>Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º.</i> Luraschi, Alicia et al. Ediciones Impresora Polo, 2000. - <i>Casa Dicha 4º. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 1999. - <i>Lenguaje y Comunicación 5º.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. - <i>Entretextos 6º año. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000.	- <i>Ciencias Sociales. Primer Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1998. - <i>Ciencias Sociales. Segundo Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1999. - <i>Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico.</i> Caticha, Rosario et al. Editorial Santillana, 2001⁴. - <i>Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico.</i> Geymonat, Roger et al. Editorial Santillana, 2001.
Venezuela	- <i>Educación Familiar y Ciudadana 7.</i> Gómez, Antonio y Camejo, Gladys. Editorial Salesiana, 1991. - <i>Historia de Venezuela 7.</i> Jiménez, Morella. Oxford Press University, 1999.	sd

n/a: No data available.

1 The copy used for this study was published in 2002, but it was a reprint of the same book that had been in use since the 1990s.

2 The study is based on a 2003 copy, but the local researcher verified that it had been developed in accordance with the same Social Studies program that had been in use in 2002.

3 The local researcher was unable to obtain textbooks from before 2000 either in bookstores or in the Ministry offices. She reports that the textbooks in Ecuador have been in use since 2006, prior to which the government was not responsible for texts. They were produced by different private publishers. On rare occasions, the Ministry granted a “recommendation” of a textbook but was not responsible for its content; nor was use of the books compulsory. Each school selected textbooks on its own.

4 According to information supplied by the local researcher, no textbooks were used in secondary schools in 2000. Teachers did whatever they thought best, based on a curriculum supplied by the Ministry.

Table 7. Titles and sources of textbooks analyzed for the IX HRE Report

In effect in 2010		Developed by
10-11-12 years of age	13-14 years of age	
- <i>Personal Social 5</i>. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006. - <i>Personal Social 6</i>. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006. - <i>Ciencias Sociales 1</i>. Secundaria. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2008.	- <i>Ciencias Sociales para secundaria 2</i>. Rodríguez, D. Grupo Editorial Norma, 2007.	Ministry of Education and private publishers (Santillana, Norma).
- <i>Wij en ons verleden Historia 5</i>. MINOV, 2007.⁵	Sd ⁶	Developed by the Ministry of Education.
- <i>Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4</i>. Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999. - <i>Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º</i>. Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000. - <i>Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º</i>. Luraschi, Alicia et al. Ediciones Impresora Polo, 2000. - <i>Casa Dicha 4º. Lengua</i>. Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 1999. - <i>Lenguaje y Comunicación 5º</i>. Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. - <i>Entretextos 6º año. Lengua</i>. Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. - <i>Libro de cuarto</i>. Corteza, Lucía y Rodríguez, Alejandra. Ediciones Rosgal, 2008.	- <i>Ciencias Sociales. Primer Curso</i>. Administración Nacional de Educación Pública, 1998. - <i>Ciencias Sociales. Segundo Curso</i>. Administración Nacional de Educación Pública, 1999. - <i>Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico</i>. Caticha, Rosario et al. Editorial Santillana, 2001. - <i>Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico</i>. Geymonat, Roger et al. Editorial Santillana, 2001.	Developed by private publishers through public tender (Santillana, Ediciones Rosgal, Impresora Polo).
- <i>Ciencias Sociales 5</i>. Da Rocha, Antonio et al. Editorial Santillana, 2005. - <i>Tobogán. Enciclopedia 5</i>. Arias, María et al. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2007. - <i>Enciclopedia Girasol 6</i>. Gutiérrez, Juan y Rincón, Luis. Editorial Girasol, 2007⁷ - <i>Historia de Venezuela 7</i>. Jiménez, Morella. Terra Editores, 2001.	- <i>Educación Familiar y Ciudadana 7</i>. Muñoz, María y Correia, Carmen. Editorial Santillana, 2002. - <i>Historia de Venezuela 8</i>. Hurtado, Miguel. Terra Editores, 2001. - <i>Historia Universal 8</i>. Ortega, David. Terra Editores, 2001.	Developed by private publishers (Santillana, Grupo Editorial Girasol, Editorial Actualidad 2000, Editorial Panapo de Venezuela).
5 No textbooks are available for this period; according to the local consultant, Suriname took a long time to reform the methods that had been in use in primary and secondary schools since 1965, and therefore the development of school textbooks has been less than ideal. Progress has been made in the 6th grade of primary school; column 3 shows that the curriculum has been reformed and a new textbook has been developed. Secondary school reform has been scheduled to take place in the next few months. 6 Secondary school textbooks are still undergoing final manuscript review. They should be printed by the end of 2009 and ready for distribution to the schools. 7 The "Enciclopedia Girasol" texts develop six areas of the Basic Education curriculum: Language and Literature, Mathematics, Natural Sciences and Technology, Social Sciences, Esthetic Education and Physical Education. Current sources: The following countries sent 2010 textbooks to update those used for the Eighth Report: Costa Rica, Chile, Panama, Paraguay and Mexico.		

Section III

Research findings

Teaching human rights through textbook exercises

Domain: exercises in school textbooks; analytical criteria and keys for interpretation

Section II explained the overall research procedure applied in preparing this Ninth Report as part of the second cycle of Inter-American HRE reports. Section III will now describe in more detail the methods used to analyze the target of research, select the sample and interpret findings.

Textbooks are an extremely heterogeneous domain, more so than any other field examined in earlier HRE Reports. The countries of the region have different textbooks for each grade, developed by different writers and publishers, in different sizes and formats and adopting different approaches. All the books reflect content and guidelines of the official curriculum, but these guidelines are highly schematic and leave considerable margin for development. As a result, the subjects may be handled very differently from one book to the next. The variety of textbooks is valuable in itself because it represents a diversity of information and a spectrum of pedagogical perspectives; the question of who selects the books and how the choice is made does vary by country.¹

From a research perspective, the heterogeneous nature of teaching materials makes the analysis much more complex when researchers are forced to control for numerous secondary factors of variation (different book lengths and the numbers of exercises in each book). The number of books available is another consideration. The figure varies from one country to the next and at different times, so that in some cases it was impossible to obtain books for all five target grades, especially books in use a decade ago (in the year 2000). This has serious implications for the research. In the first place, it creates the need to develop uniform, rigorous criteria for delimiting the object of study to ensure that all the textbook exercises are truly comparable and can be matched. It also creates the need to control for other secondary factors of variation, for example by working with averages or proportions. In the third place, it calls for great caution when interpreting the findings, which should be considered trend estimates rather than absolutes.

Researchers applied the *criterion of explicitness* to delimit and standardize the exercises. This means they analyzed only those textbook exercises that made explicit reference to human rights.² The emphasis on explicitness is based on the premise that it is impossible to talk about human rights without naming them. Even though definitions of human rights often resort to such terms as “fundamental values,” “basic needs,” “attributes,” “powers” or “aspirations” of persons, in fact there is no real synonym for the concept of “rights.” The other concepts are mere approximations. They can be used as part of a definition if they are explained and contextualized, but they are not equivalent to the concept of human rights which combines axiological standards (ethical principles) with legal enforceability (laws and regulations). Rights that are not named remain unrecognized, or at best, acknowledged in terms that are incomplete or confusing.

Another decision was how to count the exercises, both the total in the textbook and the exercises specifically targeting human rights; in the end, they were counted as blocks or units. A unit was defined as a group of questions or activities presented together under a single title or theme. The exercises in the books generally do not appear as isolated questions, but are grouped into small sections set

¹ For a detailed analysis of these points, see the discussion of human rights concepts in textbooks in the *Eighth Inter-American HRE Report* (2009), especially Section III, pages 49-62.

² Section II, *Sample and table of variables and indicators*, lists the criteria used to determine explicitness.

apart from the narrative text using graphic techniques (enclosed in a text box, listed as separate bullet points, printed on a colored background, etc.). They are often headed with a descriptive title used throughout the book to signal a series of blocks of activities. This title generally identifies the type of activity contained in the group (such as “analyze,” “investigate,” “test your knowledge,” “discuss”). If all the individual questions had been counted off one by one, they would have produced an unmanageable volume of data that revealed nothing about the educational design of the exercise. The drawback of counting them in blocks was that the size varied considerably. Blocks consisted of only a very few items in some books, but were much longer in others. Faced with this dilemma, the choice was made to count each block as a unit).

Other secondary factors of variation also needed to be considered because it quickly became evident that calculating the presence of progress indicators in absolute numbers was not representative and could have led to errors of interpretation. Proportional calculations were made to control for the distortion introduced by other variables, such as the number of books available for the country, size of the book and number of exercises per book. Therefore the analysis used *averages* (the average number of explicit human rights exercises per book, and the average number of total exercises per book) and *proportions* (human rights exercises in a book as a percentage of total exercises in the book, and the presence of each human rights indicator as a percentage of total human rights exercises). These calculations are explained in detail below with the findings on each variable and indicator.

Another decision was how to interpret the findings. Any quantification of the presence of progress indicators recorded in the tables or graphs of this report should be understood as an approximate estimate. Quantitative conclusions are used as a resource to visualize broad macro trends in the region and to propose explanatory hypotheses. In a field such as this, which has received so little attention from the HRE perspective, general orienting hypotheses are useful and necessary; but precise data on the real conditions in each country will await future national-level studies based on more all-encompassing sources with fewer gaps.

Human rights exercises in school textbooks: general findings

The findings from the analysis of textbook exercises are presented by combining the books for all five groups (grade levels for students from 10 to 14 years of age). This means the elementary school grades are combined with secondary grades, following the same practice as earlier Inter-American HRE Reports on curriculum (Seventh Report, 2008) and textbooks (Eighth Report, 2009). The alternative, presenting findings separately for each level, seemed to break the continuum of studies and ran the risk of duplication when the same indicators are present in both levels. The combined presentation gives a better picture of overall trends in the region.

A comparison of absolute figures from 2000 and 2010 immediately reveals two overall results: a considerable increase in the number of human rights exercises included in school books and, less striking but still evident, an increase in the total number of exercises in the books. The trend toward including more human rights exercises was found all in 15 countries of the region for which comparative data are available, while the rising trend in the overall number of exercises in the books was found in nine of these 15 countries.³

³ Books were obtained from 18 of the countries signatory to the Protocol of San Salvador (with the exception of Haiti), but books from another three countries could not be analyzed fully for a number of reasons, leaving a total of 15. The only available textbook from Suriname is written in Dutch, and no translation was available. No 2000 textbooks were available from Ecuador. In Colombia, the local researcher sent copies of the sections of 2000 textbooks that discussed human rights, instead of sending the entire book. Therefore insufficient information was available on Ecuador and Colombia to perform valid comparisons between 2000 and 2010, although the content of exercises was examined, especially in the 2010 textbooks.

Absolute figures can be deceptive in this study because of two changes that occurred simultaneously: the number of human rights exercises rose alongside an increase in total exercises in the books. In order to “assign relative weight” or “control” for the overall increase in exercises, analysts therefore calculated human rights exercises per book as a percentage of total exercises in the book, both for 2000 and for 2010. The resulting proportional data are displayed in the following table and illustrated graphically. Shaded boxes indicate a proportional increase in 2010 of either human rights exercises or total exercises.

Table 8: Explicit human rights exercises and total exercises per book 2000-2010

Country	2000			2010		
	Human rights exercises (average x book)	Total exercises (average x book)	% human rights exercises / total	Human rights exercises (average x book)	Total exercises (average x book)	% human rights exercises / total
Argentina	17	63	27%	19.3	90.3	21.4%
Bolivia	3.6	83.2	4.3%	8.8	98.2	9%
Brazil	6.2	227.4	2.7%	8.8	204.6	4.3%
Chile	0.8	124.2	2.7%	8.8	141.8	6.2%
Colombia (*)	n/a	n/a	n/a	36.3	314	11.6%
Costa Rica	13.8	122.5	11.3%	31.8	322	10%
Dominican Rep.	10.8	109.7	9.8%	20.6	72.8	28.3%
Ecuador (*)	n/a	n/a	n/a	3	62.4	4.8%
El Salvador	15	262	5.7%	19.4	251.8	7.7%
Guatemala	6.2	80.2	7.7%	10.8	103.4	10.4%
Mexico	11	120.4	9.1%	20.6	93.8	22%
Nicaragua	4.8	34.8	13.8%	4.8	34.8	13.8%
Panama	5.5	79.2	7%	15.2	97.8	15.5%
Paraguay	6.8	69.6	9.8%	14.2	82.0	17.3%
Peru	2.0	85	2.3%	7.0	69.5	10%
Uruguay	4.8	93.8	5.1%	7.8	113.2	6.9%
Venezuela	2.0	16	12.5%	13.8	107.5	12.8%
Total 15 countries	110.3	1571		209	1884	
Average for the region	7.3	105	6.9 %	14	126	11%

(*) These countries are not included in the total because their textbooks are not comparable between periods.
n/a No data available.

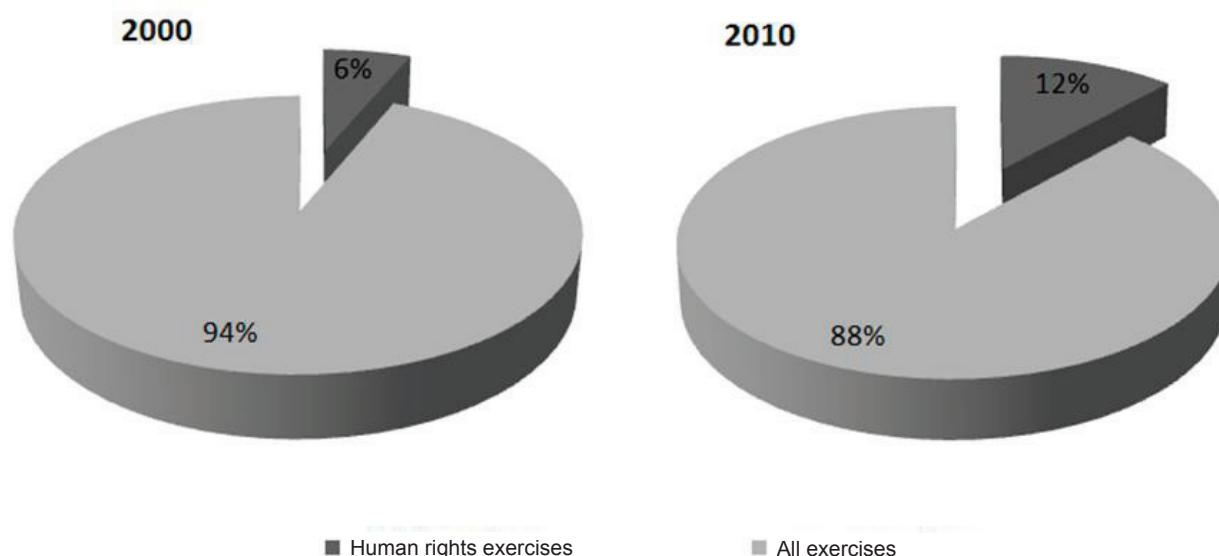
The proportional figures, more detailed and accurate, confirm these trends. Two very encouraging forms of growth took place from 2000 to 2010: (i) the total number of exercises in textbooks increased in nine of the 15 countries for which comparable data were available, and (ii) human rights exercises in the textbooks increased in 12 of the 15 countries.

The number of exercises in the books grew at very different rates in the various countries, but at the same time, the number of exercises in the 2000 books, the reference date, was also highly variable. A rough estimate gives regional average growth of 20% over the values in 2000.

This phenomenon is promising because textbook exercises, unlike expository text, do not merely dispense information for students to consume and memorize; instead they call students to action (to answer, summarize, find out, think, discuss, etc.). This is why any increase, albeit modest or variable among countries, suggests that support materials in the school have been opening up throughout the decade to foster a more thoughtful, active role for students. In short, without ceasing to be the fount of knowledge they have always been and still are, the books now seek to engage children more actively in their own learning process. Overall, the methodology is becoming more participatory.

The second finding is even more important, both because of its magnitude and because of what it says about HRE progress: explicit human rights exercises increased as a share of total exercises in the books. In fact, growth in the share of human rights exercises outstripped the overall increase in exercises. According to our rough estimate, on average, the absolute number of human rights exercises in the region's textbooks doubled since 2000, and human rights exercises as a share of total exercises increased by more than half (see Figure 1).

Figure 1. Average number of human rights exercises as a share of total exercises in the books



This increase was found in Bolivia, Brazil, Chile, Dominican Republic, El Salvador, Guatemala, Mexico, Panama, Paraguay, Peru, Uruguay and Venezuela, although variations among countries are considerable. This is to be expected, given the great variation in human rights exercises as a share of total exercises in 2000 (ranging from 2% to 27%). A few countries in the region experienced a decline, but the number is not significant because the proportion of the decline was very small and occurred in countries that already had high percentages of human rights exercises in their 2000 books.

At present, in the 17 countries of this sample, the number of explicit human rights exercises per textbook ranges from 4.3% to 28.3%. Some countries post an average of more than 20% of total exercises (Dominican Republic, Mexico and Argentina); most range from 10% to 20% (Colombia, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Panama, Peru, Paraguay and Venezuela), while a few are below 10% (Bolivia, Brazil, Chile, Ecuador, El Salvador and Uruguay). This detail is approximate and merely descriptive. The intent of the Inter-American HRE Report is not to determine which countries grew more or less than others in a certain domain or variables (inter-country comparisons), but to determine

whether each particular country progressed over the past decade (intra-country comparisons). The trends are calculated roughly, and national organizations and education specialists are encouraged to conduct more detailed studies in their own countries that will shed light on the magnitude and scope of changes outlined here in very general terms.

In short, what truly stands out from the perspective of progressive development of the right to HRE in the region is that the explicit handling of human rights in textbook exercises grew significantly over the decade. This phenomenon is important because it means that the topic of human rights has been gaining ground not only in the expository text of school books (as found in the Eighth Report, 2009), but also in practical activities suggested for students as part of the teaching-learning methodology. Of course this encouraging development is an overall figure and does not mask the fact that the countries cannot all boast an equally visible presence of human rights exercises. Indeed the figure is quite small in some cases. This line of action needs to be greatly strengthened.

Specific human rights knowledge in textbook exercises

Section II, which introduced the research table, explained that this Report does not analyze specific human rights concepts in the exercises as a research variable. This is to avoid reiterating the content of the Eighth HRE Report (2009), which examined human rights knowledge in complete textbooks. Instead this report emphasizes the presence of values and attitudes, skills and capacities for action and examines the methodological principles of HRE provided through active student participation. However, during the process of analysis, several interesting observations came to light about specific human rights concepts, which are described below because they are relevant to HRE and its methodology.

In 2010, human rights exercises in schoolbooks in nearly all the countries revolved around the following topics:

- Modern history (French Revolution, United States independence, World War II and the creation of the United Nations).
- History of the conquest (slavery and serfdom), indigenous and Afro-descendant peoples.
- Major instruments on human rights and children's rights (Universal Declaration of Human Rights and Convention on the Rights of the Child).
- United Nations, other international organizations and national agencies for the protection and promotion of rights.
- State, rule of law and democracy.
- Civil and political rights.
- Economic, social and cultural rights.
- Equality in the eyes of the law and human rights in the national Constitution.
- Equality and freedom from discrimination.
- Gender equality or equity.

There is a direct correlation between the repertory of subjects in the exercises and growth in the coverage of human rights concepts over the past decade in the curricula and textbooks in general, as found in the last two HRE reports. This serves as a minimum springboard for human rights knowledge. Nevertheless, a textbook author or education authority may argue that the books contain many other exercises that, using more lax selection criteria, could have been considered human rights exercises

(which would produce higher percentages). This is true, but as was explained above, in the field of rights, it is not conceptually rigorous to use “implicit” criteria. Rights are rights and should always be named as such.

Strictly speaking, something else comes to light instead: the school books touch on many social problems, in both the expository text and the exercises, that are not yet addressed from a rights perspective, although they could well be, and although they should be explained to children and young people in these terms. Examples include problems of poverty and inequality, health in general, sexual and reproductive health in particular, environmental conservation, the need for development to be sustainable (when harvesting forests or using mineral resources, water, air, etc.), migration and its causes and consequences, and more.

Some books (although not all) do discuss these matters, and many (but not all) do so with a critical sense and a spirit of solidarity. They may portray them as problems of social welfare, or as problems of government and effective State services; but very rarely are they framed as rights issues.⁴ Ministry authorities who design the curriculum, set the guidelines for textbooks and perform oversight need to extend the rights approach to take in these issues as well and should demand that school books incorporate the rights perspective into their theoretical discussions and practical activities for students and teachers.

The research also found that 2010 books tend to devote more sections to specific discussion of human rights than the 2000 books. Some provide entire chapters, while others set aside large sections of chapters, in all cases clearly identified and titled, with their own exercises and practical activities. This kind of progress, so greatly needed, is exemplary. But this is not the only goal, nor is it enough. In order for rights education to advance, it is not enough for people simply to acquire certain specific knowledge about human rights. Instead, they must learn to use the human rights perspective (or approach) whenever they examine reality. Human rights need to be understood as a lens through which social settings can be observed and weighed—and finally transformed in every area that hinders or blocks full respect for the human rights of persons. Students must learn to see the world “in the key of rights.”

This is what it means to “mainstream human rights” in the school curriculum, so often held up by specialists but so little understood. It cannot be attained easily unless an all-encompassing approach is adopted to understand and explain reality—past, present and even future—in terms of rights. The rights approach cannot be accomplished by simply amassing concepts, no matter how important each one seems to be. In this sense it resembles the gender approach.

Inclusion of human rights values and attitudes in the exercises

Description of the variable and indicators

This variable was selected to identify whether textbook exercises in fact assume that human rights have an axiological basis and seek to raise student awareness about the ethical values and attitudes that undergird human rights. The indicators reveal whether exercises cover 12 important human rights values consistent with the major international instruments and grounded in the IIHR *Curricular and methodological proposal*. These 12 values are: human dignity, life and humane treatment, freedom,

⁴ Certain exceptions were found in the newer books: the discussion of sexual and reproductive rights in Mexico; the rights of migrants in El Salvador; and discussion of collective rights and the environment in several cases from Brazil, Colombia, El Salvador, Panama and Uruguay.

responsibility, equality and freedom from discrimination, appreciation of different kinds of diversity, coexistence and cooperation, justice, solidarity, pluralism and peace.

Naturally, researchers did not expect every explicit human rights exercise to embody all these values, but rather that they would allude to one or several values and attitudes at a time. Ideally, all or at least most of the selected values and attitudes would be covered over the course of the many human rights exercises in the book, or else in the textbooks of several consecutive grade levels in each country.⁵

Findings

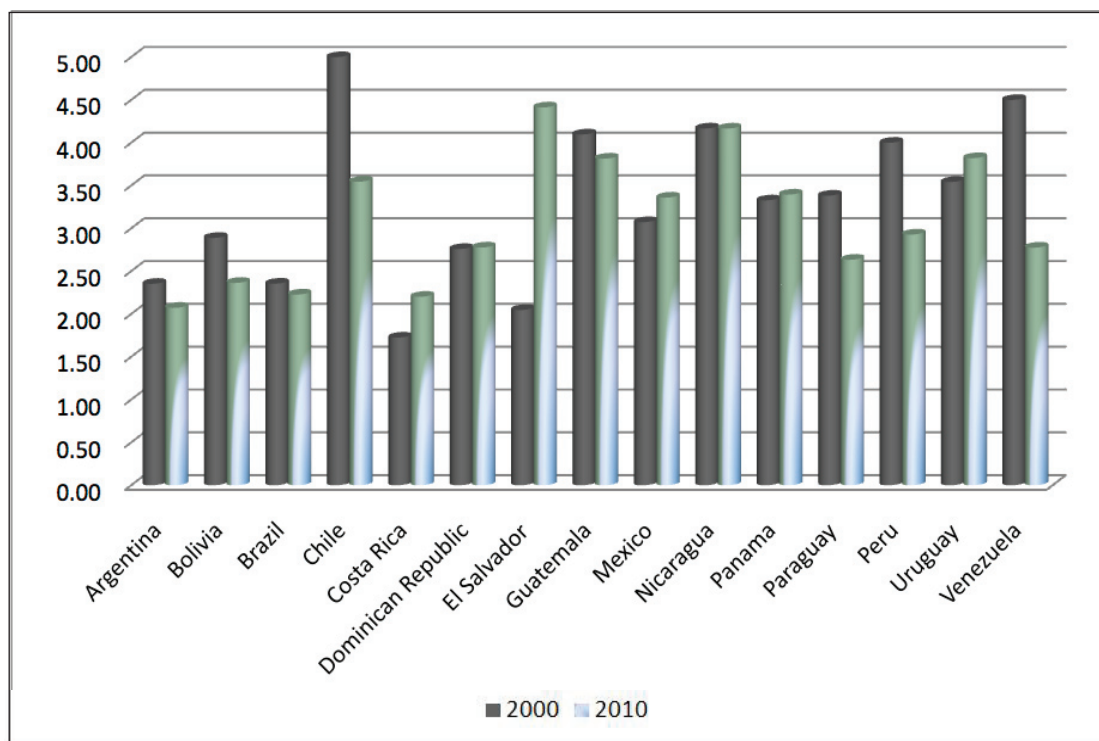
Findings bear out this expectation. Textbooks in most of the countries were found to contain considerable numbers of the indicators of human rights values and attitudes in the exercises analyzed; this has been true since 2000 and remained so throughout the decade. The analysis found that absolute numbers of concepts grew strongly over the decade, but this robust growth is due largely to the fact that the number of human rights exercises also increased. If the figure is adjusted by calculating the average number of values and attitudes per exercise, it is clear that change over time was minimal. The few fluctuations that occurred were insignificant.

The following table shows data on this indicator in two ways: in absolute numbers (column 1 each year) and average number of values and attitudes per exercise (column 3 each year). Some squares have been shaded to indicate an increase.

Table 9. Values and attitudes in textbook human rights exercises 2000-2010						
Country	2000			2010		
	Presence of values and attitudes (average x book)	Human rights exercises (average x book)	Average of values and attitudes p/ exercise	Presence of values and attitudes (average x book)	Exercises on human rights (average x book)	Average of values and attitudes p/ exercise
Argentina	40	17	2.35	40	19.3	2.07
Bolivia	10.4	3.6	2.88	20.8	8.8	2.36
Brazil	14.6	6.2	2.35	19.6	8.8	2.22
Chile	4.0	0.8	5	31.2	8.8	3.54
Colombia	n/a	n/a	n/a	79.3	36.3	2.18
Costa Rica	23.8	13.8	1.72	70.0	31.8	2.20
Dominican Rep.	29.8	10.8	2.75	57.2	20.6	2.77
Ecuador	n/a	n/a	n/a	12.4	3	4.13
El Salvador	30.7	15	2.04	85.6	19.4	4.41
Guatemala	25.4	6.2	4.09	41.2	10.8	3.81
Mexico	33.8	11	3.07	69.2	20.6	3.35
Nicaragua	20.0	4.8	4.16	20.0	4.8	4.16
Panama	18.3	5.5	3.32	51.6	15.2	3.39
Paraguay	23.0	6.8	3.38	37.4	14.2	2.63
Peru	8.0	2.0	4	20.5	7.0	2.92
Uruguay	17.0	4.8	3.54	29.8	7.8	3.82
Venezuela	9.0	2.0	4.5	38.3	13.8	2.77
n/a No data available.						

⁵ Analysis of the variables in the table does not take into account the full set of exercises in a book, but only the exercises that explicitly address human rights, identified and analyzed according to the criteria described above.

Figure 2: Presence of human rights values and attitudes in human rights exercises, 2000 and 2010 (adjusted as averages p/exercise)



The figure on values adjusted as an average per exercise could lead to confusion in the case of certain countries where the indicator appears to have plummeted—Chile, Peru and Venezuela. In fact, this decline in the average is a result of strong growth in the number of human rights exercises from 2000 to 2010. In the available sample, these three countries reported an extremely low number of human rights exercises in 2000 textbooks (barely one or two), so that the average of the values per exercise was high (even though some values were absent altogether).

In short, the analysis found an acceptable representation of human rights values and attitudes in the exercises for both years, with variations among countries due to the relatively greater or lesser number of human rights exercises in the school books. Beyond of the numbers, which are mere approximations, the most important finding of this report is that human rights exercises in textbooks take into account and draw on the ethical/values basis of human rights, rather than merely their historical or legal grounding. By 2010, all 12 value indicators examined were present in the textbooks of the target countries.

Another interesting connotation arose from the analysis of values content in the exercises. Which values and attitudes increased the most by 2010, even when they were more or less present a decade earlier? For the 15 countries on which comparative data are available, the values indicators that grew the most, in order of frequency, are: (i) *appreciation of diversity* of different kinds, in nine countries; (ii) *equality and freedom from discrimination*, in six countries and (iii) two indicators tied for third place—*identity and self-esteem* and *coexistence and cooperation*, in five countries.

These findings are clearly consistent with the results of the analysis on curriculum and textbooks in general (Seventh and Eighth HRE Reports). Over the decade, information about different expressions of human diversity (religious, ideological, ethnic, gender and sexual orientation, abilities, etc.) became increasingly visible, along with information about the dangers that prejudice and discrimination can

pose for peaceful coexistence among individuals and groups. Clearly, this information increased alongside the greater frequency of discussion about values and attitudes that need to be developed in order to change prejudicial and discriminatory behavior.

Inclusion of skills or abilities for behaving in favor of human rights

Description of the variable and indicators

This variable asks whether textbook exercises lead students to practice concrete abilities or skills that can help them learn to behave in ways that respect and defend the human rights of themselves and others. The three indicators of this variable are catch-all categories or syntheses; each one points, not to a single, individual skill, but to several skills that, in combination, build general abilities that are essential for exercising and defending human rights in society.

As an example, the indicator on *critical thinking skills* is present in textbook exercises when students are asked to:

- Find and compare information from different sources.
- Judge the sources of information (origin, credibility, basis, clarity, etc.).
- Take a position grounded in information.
- Develop and express their own autonomous thoughts.
- Analyze different viewpoints on a given problem.

The methodology for developing this skill is not simply to ask students what they “think.” A student who voices an opinion has not necessarily given critical thought to its content, assumptions or basis. This is why an effective exercise should ask for a well-thought-out opinion based on figures or arguments and clearly grounded. These were the considerations for determining whether the first indicator was present.

The second indicator, *skills for communication and effective argumentation*, was found to be present if the exercise asked students to:

- State their own position orally or in writing (to promote oral and written expression).
- Understand and interpret the oral or written views of others (to promote listening and reading comprehension).
- Argue in favor of a position.
- Refute positions.
- Clear up discrepancies, identifying points of divergence.
- Negotiate conflicts.

The third indicator, *skills for cooperative work*, is cultivated by exercises that instruct students to:

- Work with others, in pairs or teams, to perform the exercise or produce some result (an answer, report, artistic production, skit, etc.).
- Agree on and carry out some activity with others from outside the classroom or school (other members of the school community, family members, neighbors, community numbers).
- Build something complex, together with others (investigate something, do a project or organize an event).

Examples from 2000

SELF-ASSESSMENT

Check over what you learned in this unit.

- What are human rights?
- What are the duties of man?
- What is the relationship between a human right and a human duty?
- Name 10 of the principal duties of man.
- Consider all the social rights. Which one is the most necessary? Explain your answer.
- What are political rights?
- Explain: why are human rights important?
- What is discrimination? Is there discrimination in Colombia? Support your answer.

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

Write in your notebook: five fundamental rights and five obligations.

- An individual guarantee is:_____.
- Name two rights of children.

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

Read each statement and the suggested answers. Mark the correct answer with an X.

What does it mean to enjoy a right?:

- A) Respecting the law.
- B) Being able to do something.
- C) Obeying the law.

Trampolín ¡A Estudios Sociales! 5. Collaborative Production. Editorial Santillana. 2003, pg.148 (Costa Rica)

Write the names of six laws that protect the rights of children.

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

Read:

- I Right to life
- II Right to a day of rest every week
- III Right to a decent life
- IV Right to freedom of expression

Which of these are social rights?:

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

Trampolín ¡A Estudios Sociales! 5. Collaborative Production. Editorial Santillana. 2003, pg.196 (Costa Rica)

Examples from 2010

OBSERVE [Draw a picture of a playground. Make it dirty, neglected and half ruined]

- What changes would you make on this playground? Give suggestions.
- By getting involved, you function as a citizen. Find other examples that demonstrate the exercise of political, social and civil citizenship.
- Name a responsibility to go with each right.

Rights

Responsibilities

To be respected	.....
To be heard	.....
To receive an education	.....
To food	.....
To take care of our bodies	.....
To safety on the roadways	.....

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

EXPLAIN

- What was the government's attitude to the *charrúas*?
- The voices of the *charrúas* are still not being heard. Write a text defending their rights. You can find out more in Bernabé, Bernabé, by Tomás de Mattos.

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

USE YOUR XO

- Carefully observe and identify five gender stereotypes in your school.
- Enter them as options in the practice survey.
- Ask: Which stereotype runs deepest in us? Think of possible explanations.

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

REALITY CHECK

Do the first point at home.

Find:

- A person who can tell you how he or she practices social and legal citizenship. First read him/her the description from your book, or explain it very clearly in your own words.
- A newspaper article or a report from the television or radio news about a person or group that is exercising social citizenship.
- Compare and discuss your findings with the rest of the group. What do you think about the way these people practice their citizenship? Do you think they exercise their rights fully?
- Finally, identify certain aspects of citizenship that you can start practicing now, others that you cannot, and how you can prepare for the day you will be able to practice them. If you were in the place of your interview subject or the people in the news report, what would you do to practice your citizenship more fully?

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

In order for an exercise to qualify under this indicator, it must ask students to do more than just “talk,” “discuss” or “analyze” with others, which would require only communication skills. An exercise that intentionally promotes cooperative work should instruct students do something with others.

Findings

From 2000 to 2010, school textbooks clearly gained ground in offering human rights exercises designed for skills building. The absolute numbers of times such exercises appeared rose in all 15 countries for which comparative data were available (in the table, see column 1 of 2000 compared with column 1 of 2010). Nevertheless, as was also seen with indicators on values and attitudes, part of this growth can be attributed to the higher numbers of human rights exercises overall. If more exercises are given, more will target values and attitudes and more will focus on skills building. The way to estimate whether this variable grew independently, that is, over and above the growth in the number of exercises per se, is to average the data over the number of exercises examined. The averages show that indeed, exercises in textbooks from at least eight countries placed more emphasis on skills or abilities for behaving in favor of human rights (in the table, see column 3 in 2000 compared with column 3 in 2010).

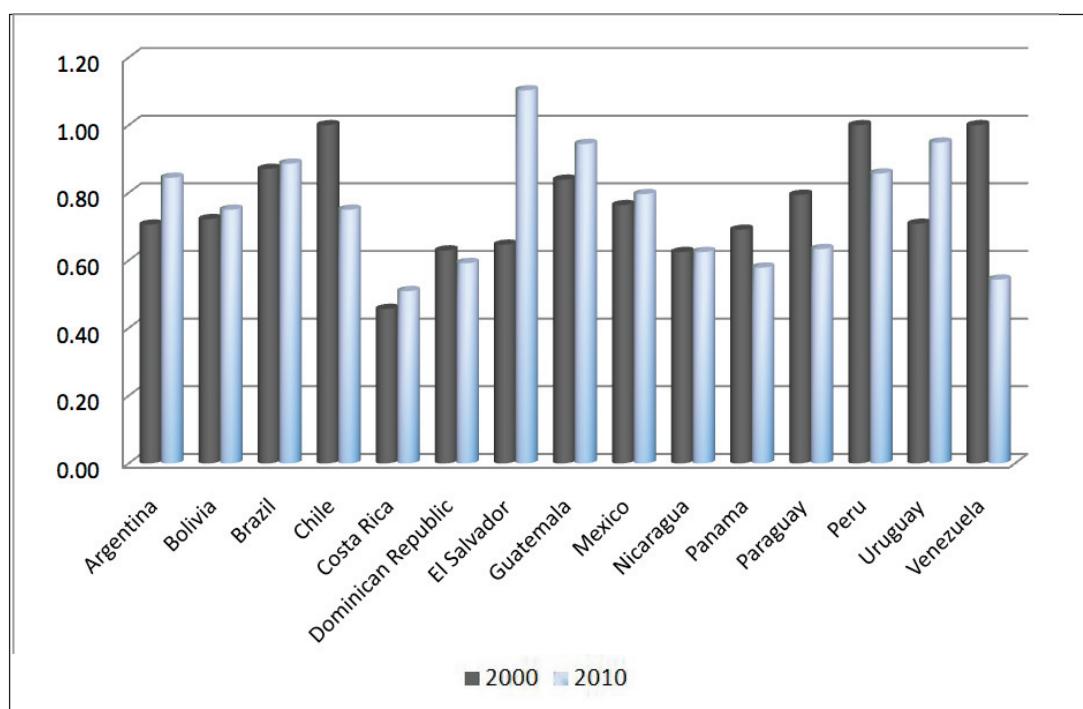
Table 10. Skills or abilities for behaving in favor of human rights in textbook exercises 2000-2010

Country	2000			2010		
	Presence of skills (average x book)	Human rights exercises (average x book)	Average skills p/ exercise	Presence of skills (average x book)	Human rights exercises (average x book)	Average skills p/ exercise
Argentina	12	17	0.70	16.3	19.3	0.84
Bolivia	2.6	3.6	0.73	6.6	8.8	0.75
Brazil	5.4	6.2	0.87	7.8	8.8	0.88
Chile	0.8	0.8	1	6.6	8.8	0.75
Colombia	n/a	n/a	n/a	23.8	36.3	0.65
Costa Rica	6.3	13.8	0.46	16.2	31.8	0.50
Dominican Rep.	6.8	10.8	0.63	12.2	20.6	0.59
Ecuador	n/a	n/a	n/a	2.2	3	0.73
El Salvador	9.7	15	0.65	21.4	19.4	1.10
Guatemala	5.2	6.2	0.84	10.2	10.8	0.94
Mexico	8.4	11	0.76	16.4	20.6	0.80
Nicaragua	3	4.8	0.62	3	4.8	0.62
Panama	3.8	5.5	0.69	8.8	15.2	0.58
Paraguay	5.4	6.8	0.79	9	14.2	0.63
Peru	2	2.0	1	6	7.0	0.86
Uruguay	3.4	4.8	0.71	7.4	7.8	0.95
Venezuela	2	2.0	1	7.5	13.8	0.54

n/a No data available.

Here again, the bar chart on skills adjusted as an average per human rights exercise seems to show a steep decline in certain countries from 2000 to 2010 (Chile, Peru and Venezuela). This is because of strong growth in the overall number of exercises, which lowers the average.

Figure 3: Presence of skills or abilities for behaving in favor of human rights, 2000 and 2010 (adjusted as averages p/exercise)



Researchers asked which indicators of skills or abilities increased the most during the decade; in the 15 countries for which comparable data were available, nine showed the greatest growth in category (i) *critical thinking*, while (ii) *cooperative work* ranked highest in six countries. Skills for communication and effective argumentation were already fairly abundant in 2000, and indeed predominated. It is clear that human rights exercises, even the most simple, cannot be designed without appealing to communication skills (inform, summarize, compare, etc.) at the very least. The others were scarcely present at all. Even overlooking differences among countries, this finding is encouraging because it shows that, more and more, the methodology of textbook exercises pushes students to think critically and work together. Naturally, this is not meant to dismiss communication and argumentation skills, which are equally important. Simply, it was encouraging to see growth among those that had lagged behind. It means that HRE procedural content is more balanced and solid.

An interesting finding is that many 2010 books organize all the exercises (whether or not on human rights) in separate sections according to the type of skills being developed. They also give clear subtitles that serve as “advance mental organizers” because they lead students to orient or focus their attention and their work. For example:

- Special sections in Uruguayan books are entitled “Observe,” “Share opinions,” “Explain,” “Use the XO (a portable personal computer).”
- Books from Mexico have sections labeled “Cultivate values,” “Look how much you know!” “Reality check,” “A look inside,” “Choose and Do,” “My journal.” Each chapter closes with an exercise in synthesis and comprehension called “Explain what you learned,” and “Mind map.”
- Books in El Salvador contain numerous sections of exercises before, during and after the theoretical discussion of each subject. Examples include “Think it over,” “What you already know,” “Practice,” “Cross-cutting theme,” “Metacognition,” “Compare and contrast,” “Observe and explain the illustration,” “Self-review exercises” and “Social constructs and knowledge.”

- Secondary school books in Colombia use such a complex model for organizing exercises that it needs to be explained to students/readers at the beginning. They contain numerous innovative sections of practical activities, including:
 - o “Explore your knowledge” (questions students on subject-related information they may have already known).
 - o “Keys for understanding the text” (appears after each content section to check reading comprehension).
 - o “My achievements” (asks students to give more complete explanations and arguments based on the foregoing section of text. These sections also contain subtitles: Identify-Persuade-Communicate-Consult-Investigate- Discuss with the group-Give solutions, etc.).
 - o “Keys to connect your ideas” (guidelines for tracing intellectual connections).
 - o “Procedural content” (practical activities for skills development: file judicial actions, such as a writ for protection or the right to petition; how to read and interpret population maps and economic maps, etc.).
 - o “Critical evaluation” (self assessment at the end of the chapter, subdivided into Knowing - Knowing how - Knowing what to do).
 - o “Judge yourself” (encourages students to reflect on their own behaviors and attitudes).

Schoolbooks from 2000 did not contain human rights exercises that displayed such a high degree of methodological development.

Use of educational strategies and resources to encourage participation

Description of the variable and indicators

The third variable in the table does not focus on the content of explicit human rights exercises (information, values and attitudes, and processes); instead, it examines the overall design of the exercises as a pedagogical activity. That is, it asks how the exercise is structured and what techniques, strategies and resources it mobilizes. From the perspective of HRE, the “how” of teaching activities is as important as the content. José Luis Pérez Aguirre made a very astute observation in this regard: “In human rights education, the theory is the method.”

In order to identify whether exercises in the sample contain pedagogical strategies and resources that encourage students to become involved and participate actively, researchers developed indicators based on certain key methodological principles of HRE. These principles are important but not exhaustive; that is, they do not cover the full gamut of possibilities. The idea is to recognize whether these conceptual principles were considered in the design of the exercises and can be seen in the way they are formulated.

The first indicator is *direct investigation of conditions outside the school*. It considers whether the exercise encourages students to seek information directly through some type of field work outside the school, in the local community and with members of the community. It makes no difference whether the exploration is small and simple, although the degree of complexity should be age-appropriate for students. Researchers identified the presence of the indicator by contrasting it with instructions to find information in secondary sources (the textbook, other books or the Internet). The key question is whether the exercise leads students to make personal, direct contact with places or people that are not part of the typical “school” environment, by means of visits, interviews, surveys etc. The indicator

reflects the HRE methodological principle of starting with the here and now, the nearby reality of students' lives, which is much broader than the school setting.

The next indicator, *problematization of ideas and situations*, asks whether the exercise brings students up against complex questions, challenges, dilemmas, conflicts of rights, controversies and conflicting positions and interests, leading them to problematize on issues of rights. Researchers asked whether students were brought face to face with differing positions on cases or problem situations (generally through debates, roundtable discussions, case studies, solution of moral dilemmas, etc.) instead of merely identifying existing facts or information without questioning them seriously. Researchers did not mark the indicator as being present when students were merely asked to give a personal "opinion," because this has little educational value if it is not preceded by comparison and analysis of contrasting opinions and their underlying arguments. The indicator reflects the HRE methodological principle of problematizing knowledge.

A third indicator is *reenacting or role-playing realistic scenarios*. It asks whether the exercise calls on students to reenact situations involving human rights (either real or hypothetical, but always believable), or procedures for reporting and defending human rights violations (mock trials, hearings, reporting to the press, etc.). The indicator reiterates the methodological principle of supporting the teaching-learning process, not just intellectually but also emotionally and experientially, in each person's thinking and daily life.

The fourth indicator, *innovative, nontraditional support materials*, determines whether the exercise urges students to use materials other than typical print resources such as books (textbooks, encyclopedias, specialized references, etc.). It asks whether the exercise leads students to search the Internet and use audiovisual materials such as television programs, commercial films, YouTube videos, popular songs and other artistic expressions of contemporary youth culture. This indicator is inspired on the HRE methodological principle of being grounded in the reality and culture where students live their lives; it goes beyond mere ethnic identity to include generational identity as well. Age group nowadays is experienced as a fundamental and defining identity, especially for young people and teenagers.

The final indicator of this variable is *progressively in-depth exploration of research topics or strategies*. The idea is to determine whether human rights exercises or the overall textbook demonstrates some type of consistent internal progress, such as a sequence or succession in levels of complexity, so that it becomes more than a mere collection of unrelated activities. This occurs when certain types of exercises or practical activities continue to appear with the same structure throughout the book, but with differing content or increasing depth. The indicator draws on the methodological principle of encouraging and fostering *learning processes* that transcend specific, isolated experiences.

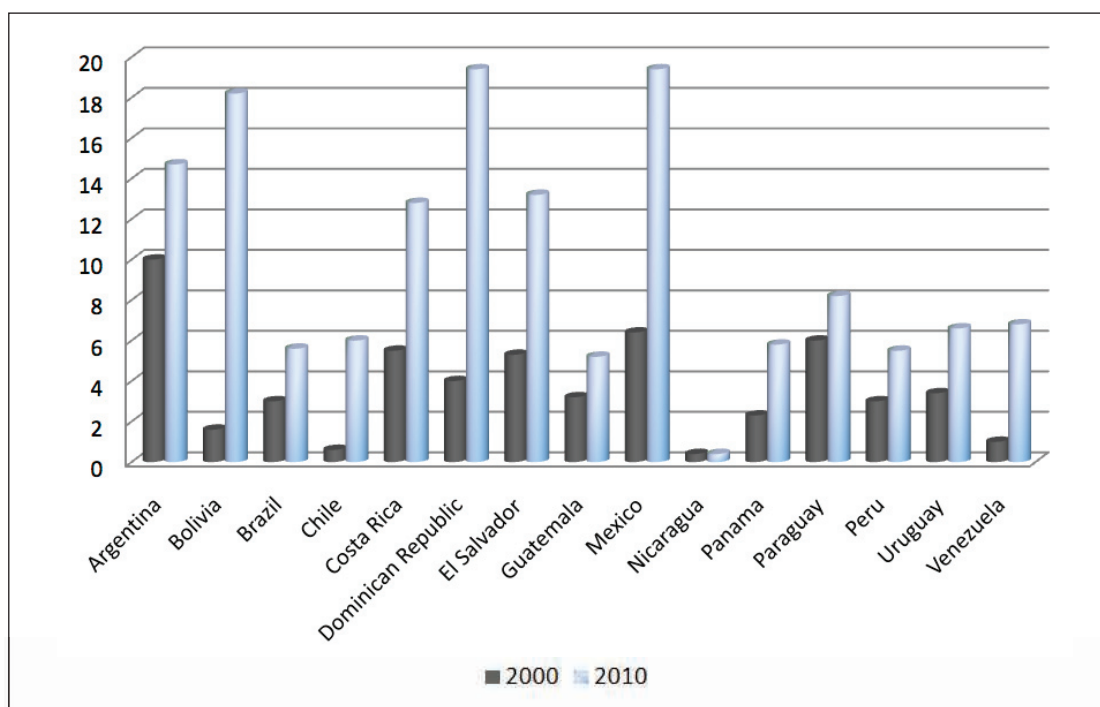
Findings

This variable was analyzed according to the number of times the indicators appeared, in absolute figures. There is no need to calculate averages or percentages because the presence of methodological indicators does not bear a one-to-one correlation with the number of exercises in the sample. These indicators are independent of whether the books contain greater or lesser numbers of human rights exercises. They are either present or absent, depending on how the pedagogical design of the exercises is conceived, but they do not depend on numbers.

Table 11. Educational strategies and resources that encourage participation, present in textbook human rights exercises, 2000-2010		
Country	2000	2010
	Presence of skills (average x book)	Presence of skills (average x book)
Argentina	10	14.7
Bolivia	1.6	18.2
Brazil	3	5.6
Chile	0.6	6
Colombia	n/a	17.3
Costa Rica	5.5	12.8
Dominican Rep.	4	19.4
Ecuador	n/a	2.2
El Salvador	5.3	13.2
Guatemala	3.2	5.2
Mexico	6.4	19.4
Nicaragua	0.4	0.4
Panama	2.3	5.8
Paraguay	6	8.2
Peru	3	5.5
Uruguay	3.4	6.6
Venezuela	1	6.8
Total 15 countries	55.7	147.8
Average for the region	3.7	9.8

n/a No data available.

Figure 4. Use of educational strategies and resources to encourage participation in explicit human rights exercises



A comparison of total occurrences of the indicators for this variable in 2000 and 2010 (see table) quickly reveals significant, widespread growth over the decade. Nearly all the countries with comparable data, with the exception of Nicaragua, clearly introduced significant changes in the educational methodology of school textbooks. One of these changes has been the introduction of more strategies and resources to galvanize student participation, which is clearly evident in the design of the exercises. It should be said, in all fairness, that methodological changes to encourage greater student participation were found in all the countries that had revised and updated their textbooks during this period. (Nicaragua reported none only because its 2000 schoolbooks, which did not use these strategies, are still in use).

The strategies selected as indicators for this variable increased by a factor of 2.5 in textbook exercises during the decade. The strongest growth among the 14 countries with revised textbooks entailed (i) *direct investigation of reality*, 9 countries; (ii) *innovative support materials*, 9 countries; (iii) *problematization of ideas and situations*, 7 countries; (iv) *reenacting or role-playing realistic situations*, 6 countries and (v) *progressively in-depth exploration of topics or research strategies*, 5 countries.

This finding is significant. It suggests that over the past decade, textbooks were gradually shifting alongside the changes in pedagogical theory that have been gaining ground in the region for 30 years. It seems that school books finally are leaving behind the traditional encyclopedic paradigms (transmission of information, dubbed by Freire as the “banking” concept of education) and behavior-based approaches (the mechanics of behavior modification based on stimulus-response and handing out rewards and punishment). Instead they are adopting models that build knowledge through autonomous, critical participation and problem-solving by learners.

What does this new vision look like as applied to textbook exercises? The 2000 books tended to contain exercises in reading comprehension and verification of information proffered in the book itself. Students were fed direct questions and suggestions for exploring specific topics, always with copious amounts of “objective exercises” (multiple-choice, True/False, word match, sentence completion, crossword puzzles or word search puzzles containing technical names). Exercises of this kind are oriented toward retention of isolated, narrowly defined words, concepts or facts.

The exercises in 2010, by contrast, display a greater presence of strategies for skills building. They call for active participation and more production by students (prepare an expository discourse, develop broader reasoning, contrast and analyze opposing positions, compile facts from real situations through small field studies, etc.). Naturally, the books continue to offer exercises based essentially on duplication (such as reading comprehension or verification of information, especially at the end of chapters or sections, to self-evaluate learning). However, the proportions are becoming inverted, with exercises that duplicate information being replaced by exercises in problem-solving or production of information. This unquestionably reflects the influence of more modern approaches rooted in cognitive psychology and knowledge construction that are gradually penetrating our education system.

As for the presence of innovative support materials, the most significant signpost in the 2010 textbook exercises is the emphasis on personal computers and the Internet. Although it is not true for all books, several are beginning to introduce these resources, and some incorporate them on a regular basis. Current textbooks in Uruguay contain a standard section called “Use the XO” in reference to personal portable computers that the government has distributed among all children in the country as part of a project for technological innovation in education called the “Ceibal Plan.” Significantly, the political

decision by authorities to provide schoolchildren with computers went hand in hand with educational strategies to help students learn to use the equipment as an active part of school subjects.

The examples transcribed in various text boxes contained in this section illustrate the change in emphasis found in schoolbook exercises from 2000 to 2010. Nevertheless, it is important to emphasize that these changes are a still-growing trend that is clearly visible, but not yet widespread or evenly distributed among the countries. Much remains to be done in order for these new and effective methodological strategies now appearing in current schoolbooks to spread and gain strength.

Examples from 2000

QUESTIONNAIRE

- How are Human Rights defined?
- What makes it possible for us to achieve human rights and fundamental freedoms?
- What are the aims and purposes of the Universal Declaration of Human Rights?
- Where did the history of human rights begin?
- What challenge did the International Community take on after World War II?
- What was the achievement of U Thant as Secretary General of the United Nations?
- What did Javier Pérez de Cuellar ratify many years later as Secretary General of the United Nations?
- What documents comprise the Fundamental Charter of Human Rights?
- What was one of the first big achievements of the United Nations?
- What does the United Nations Declaration create in articles 1 and 11?
- Name the civil and political rights in articles 3 through 21 of the Universal Declaration of Human Rights.
- Name the economic, social and cultural rights in articles 22 through 27 of the Universal Declaration of Human Rights.
- When was the United Nations Declaration used for the first time?
- What date is Human Rights Day?
- What organizations created the Charter of the United Nations?
- List the objectives of the Charter of the United Nations.

Civics 2°. Troya, Demóstenes. Editora Géminis. 1997, pg. 7 (Panama)

ANSWER

What are three characteristics of the black social condition?
How did masters punish slaves?

COMPLETE

Complete the table by explaining the differences between mulattoes and freedmen.

Differences between mulattoes and freedmen	
Mulatto	Freedmen

Ciencias Sociales 5°. Inoa, Orlando and Capellán, Fanny. Editorial Santillana. 2000, pg.81 (Dominican Republic)

ACTIVITIES

1. Think about and explain the difficulties facing families in Venezuela.
2. Turn to page 29 and find a table describing the duties of parents and children. Analyze how children express and specifically carry out their duties.
3. Explain in your own words a practical way to comply with article 358 of the Basic Law for the Protection of Children.
4. Give your opinion of the following statements:
 - a. Importance of the family for the State.
 - b. Different types of kinship among family members.
 - c. Parent-child relationships.
5. Investigate the purpose of the National Child Protection Service.

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

Examples from 2010

CORE EVALUATION

Know

1. Explain the differences between the following pairs of ideas.
 - a. Internal migration and international migration.
 - b. Immigration and emigration.
 - c. Environmental migration and economic migration.
2. Explain the right of asylum.
3. What are the reasons why people emigrate?
4. The following true sentences are separated into two parts by the word *because*.
5. Explain whether the second part of the sentence is the real cause of the first part.
 - a. International economic migrations generally cause more difficulties for migrants than internal migrations *because* the country that receives economic immigrants obtains workers without having to invest in training them.
 - b. Immigrant workers receive individual benefits *because* they obtain better paying jobs than in their countries of origin.
 - c. Immigration has helped reduce problems caused by aging of the population and low birthrates *because* immigrants send money to their families.

Know what to do

1. Read: The factor that most induces emigration is jobs. Emigrants from poor countries leave their places of origin because of unemployment or because wages are higher in rich countries.
2. Explain which of the following statements is incorrect.
 - a. People who emigrate are poor.
 - b. Many people emigrate in order to find jobs.
 - c. Emigration is caused by several factors, especially jobs.

Know how

1. Imagine an illegal immigrant comes to your home and asks for work washing and ironing laundry. What would you say? Why?
2. Describe the problems that cause forced displacement in Colombia and suggest possible solutions.
Relationships. Ciencias Sociales 8. Galeano, Mónica and Bosemberg, Luis. Editorial Libros & Libros. 2007, pg. 225 (Colombia)

Look over these Websites: <http://www.sexovida.com/declaración.htm> and <http://www.andar.org.mx> to find more information on the sexual rights of persons.

Write a summary.

Summarize the information you found and present it in a table.

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

Examples from 2010

Contribute to the community				
What?	Who?	How?	Where? When?	With what? What for?
Analyze the situation of street children and how they live	Organize the whole class into groups of students	Each group should:	Observe them in the places you usually see them, and write your essay in class.	Take paper and pens; also a camera to take a picture of them
		In your city or neighborhood, find children who live and work in the streets		
		Write an essay about the causes that may have led these children to live on the street and the consequences	After studying the sub-chapter on the colonial era	To raise awareness of the need for the rights of children and for these rights to apply equally to everyone
		Prepare 5 questions you would like to ask these children		
		Present your paper in class		

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

EXCHANGE OPINIONS

- Read this newspaper advertisement and share your impressions.
- Discuss your opinion with your classmates.

"For sale. One black boy, 12 to 14 years old; has basic cooking skills and is very active for all kinds of service, no bad habits; or trade for a black or mulatto girl of the same age." Notice in El Universal.

"Inventory of the goods of Mrs. Cayetana Quintana, conducted on February 8, 1830 on the coast of Miguelete, Colonia: 1,924 head of cattle, 360 mares, 230 sheep, 20 horses, plus two housemaids and an 8-month-old black boy." Quoted from La justicia en la Colonia, by Atilio C. Brignole.

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

- Visit the website www.bbc.uk/spanish/specials/142_esclavolatino.

Define the situation of slavery based on the images at the website and from other sources you can find.

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

Section IV

Conclusions

Criteria for analysis and keys for interpretation of the domain of exercises in school textbooks

Two findings from earlier Inter-American HRE Reports provide useful background information for conclusions in this year's report. First, nearly all the countries of the region regularly updated their textbooks over the past decade, marking a clear break from the past (Eighth Report, 2009). This is because books tend to be written or revised along with changes in the curriculum, which as reported in the Seventh HRE Report (2008), happened very frequently over the past decade. Therefore, the great majority of textbooks in use 2010 had been newly published or revised, in some cases that same year, 2010.

Second, the last decade saw an increase in the supply of available textbooks, with many choices of titles, authors and publishing houses. This multiplicity suggests that national education authorities, subject matter specialists and private publishers are increasingly aware of the value of this teaching resource. From the perspective of rights, the trend toward a broader supply of options is positive. It suggests that more diverse views of reality are being offered and that school systems are moving away from the single "official" line that predominated in our region for so many years in the hands of authoritarian regimes.

Indeed textbooks are an extremely heterogeneous domain, more so than any of the others examined in earlier HRE Reports. The countries of the region have different textbooks for each grade, developed by different writers and publishers, in many different sizes and formats and adopting different approaches. Ultimately, the twin trends of frequent updating and increased supply of textbooks over the past decade contributed to the great variety of sources for this Report, especially for 2010.

But for the same reason, this heterogeneous nature of teaching materials makes the analysis much more complex when researchers are forced to control for numerous secondary factors of variation (such as different book lengths and the numbers of exercises in each book). The methodological implications are significant: (i) researchers needed to design homogeneous, rigorous criteria to delimit the object of study by matching the exercises under analysis and making them comparable; (ii) analysts needed to control for secondary factors of variation, sometimes working with average or proportional measurements, and (iii) great caution was exercised in interpreting the findings, which should be understood as trend estimates and never as absolute data.

As an analytical approach to delimit and standardize the exercises and make them legitimately comparable, this Report used the criterion of explicitness. The analysis covered only those exercises that made explicit reference to human rights by meeting one of the following conditions: (a) exercises that are part of textbook chapters or sections whose title explicitly mentions human rights or fundamental rights and (b) exercises whose wording explicitly mentions the concept of human or fundamental rights in general, or some human right or rights in particular. The emphasis on explicitness is clearly justified in human rights doctrine applicable to both the legal sphere and the education sector: it is impossible to talk about rights without naming them. Rights that are not named remain unrecognized as such, or at best, acknowledged in terms that are incomplete or confusing. Nor can rights be taught if they are not named.

Another decision was how to use the data. Any quantification of the presence of progress indicators recorded in the tables and graphs of this report should be understood as an approximate estimate.

Quantitative conclusions are used as a resource to identify and trace broad macro trends in the region and to propose explanatory hypotheses.

Quantities of human rights exercises in school textbooks

1. Two very encouraging forms of growth took place from 2000 to 2010: (i) the total number of exercises in textbooks increased in nine of the 15 countries for which comparable data were available, and (ii) exercises explicitly targeting human rights in the textbooks increased in 12 of the 15 countries. The absolute numbers of progress indicators quickly produced a first impression that was confirmed in greater, more accurate detail when the figures were calculated as proportions.
2. Although the numbers of textbook exercises increased overall, the magnitude of growth varied considerably among countries; note, however, that the number of exercises was already quite uneven in the 2000 books, the initial reference date for this study. In general terms, the region experienced average 20% growth in the total number of exercises in school books during the decade from 2000 to 2010.

This phenomenon is promising because, as a general teaching methodology, textbook exercises or practical activities do not merely dispense information for students to consume, memorize and parrot back at the teacher's request. Instead they call students to act on their own, both individually and with other classmates, and to use their autonomy to explore, find out, think, discuss, challenge, debate; in short, to take an active part in their own process of gaining knowledge. This is why the overall increase in textbook exercises, even though it is modest and highly variable among countries, reveals that support materials in the school have been opening up throughout the decade to foster a more thoughtful, active role for students. The newest textbooks, without ceasing to be the fount of information and knowledge they have always been and still are, now seek to engage children more actively in their own learning process. Overall, the methodology is becoming more participatory.

3. At the same time, explicit human rights exercises increased as a share of total exercises per book. In fact, growth in the share of human rights exercises outstripped the overall increase in exercises in the books. On average, the absolute number of human rights exercises in the region is estimated to have doubled since 2000, and human rights exercises as a share of total exercises increased by more than half. This increase was found in Bolivia, Brazil, Chile, Dominican Republic, El Salvador, Guatemala, Mexico, Panama, Paraguay, Peru, Uruguay and Venezuela, although variations among countries are considerable. This is to be expected, given the great variation in human rights exercises as a share of total exercises in 2000 (ranging from 2% to 27%). At present, in the 17 countries of this sample, the number of explicit human rights exercises per textbook ranges from 4.3% to 28.3%.

What stands out in terms of progressive development of the right to HRE in the region is that the explicit handling of human rights in textbook exercises has grown significantly over the decade. It is clear that the topic of human rights has been gaining ground not only in the expository and informational text of school books (as found in the Eighth HRE Report), but also in practical activities suggested for students. This practical dimension of the books, this "invitation to action" extended to students and teachers, reveals better than the expository text what methodological philosophy is implicit in the teaching-learning model.

4. Textbook exercises actually target two different readers: students and teachers alike. As they guide students through practical applications, they also provide teachers with ideas and suggestions for classroom activities and evaluations. In this way, the textbook suggests a methodology for teachers to use, not expressed in the conceptual discussion, but materialized through activities.

The implicit methodological approach demonstrated in textbook exercises reflects first and foremost the pedagogical stance of the authors. However, it also reflects whatever position prevails in the current education system, because education authorities are the ones who set guidelines within which book authors must fit and ultimately they select or recommend books for teachers to use in the classroom. In essence, government officials who implement education policies are responsible for deciding how much HRE content should be present both in textbook exercises and in expository text.

5. This is why it was encouraging to find growth in the number of explicit human rights exercises in textbooks over the past decade. While the overall figures inspire hope for the development of HRE in the region, they do not negate or mask the fact that progress in this direction was not equally impressive in all the countries. Quite the contrary, human rights exercises in textbooks continue to be few and far between in many countries, making up less than 10% of total exercises. This is hard to understand in the case of textbooks for courses on Civics or Social Sciences, where coverage of this subject should be broader and deeper than in any other course. This situation is difficult to accept for ethical, conceptual and methodological reasons, and every effort must be made to improve.

Specific human rights knowledge in textbook exercises

6. In 2010, human rights exercises in schoolbooks in nearly all the countries revolved around the following topics:
 - Modern history (French Revolution, United States independence, World War II and the creation of the United Nations).
 - History of the conquest (slavery and serfdom), indigenous and Afro-descendant peoples.
 - Major instruments on human rights and children's rights (Universal Declaration of Human Rights and Convention on the Rights of the Child).
 - United Nations, other international organizations and national agencies for the protection and promotion of rights.
 - State, rule of law and democracy.
 - Civil and political rights
 - Economic, social and cultural rights.
 - Equality in the eyes of the law and human rights in the national Constitution.
 - Equality and freedom from discrimination.
 - Gender equality or equity.

There is a direct correlation between the repertory of subjects in the exercises and growth in the coverage of human rights concepts over the past decade in the curricula and textbooks in general, as found in the last two HRE reports. These topics serve as a minimum springboard for human rights knowledge in the schools.

7. The 2010 books tend to devote more sections to specific discussion of human rights than the 2000 books. Some provide entire chapters, while others set aside large sections of chapters, in all cases clearly identified and titled, with their own exercises and practical activities. This kind of progress, so greatly needed, is exemplary; but it is not the only goal, nor is it enough.
8. Notwithstanding these two encouraging conclusions, the study also found that school books touch on many social problems, following the guidelines of the official curriculum, that are not yet addressed from a rights perspective, although they could well be, and although they should be explained to students in these terms. Such an approach, ignoring or avoiding human rights, can be seen clearly in both the explanatory text of the book and the exercises and practical activities.

This occurs, for example, when the textbooks discuss problems of poverty and social inequality, health in general, sexual and reproductive health in particular, environmental conservation, the need for development to be sustainable (when harvesting forests or using mineral resources, water, air, etc.), migration and its causes and consequences, and more. Some books (although not all) do discuss these matters, and many (but not all) do so with a critical sense and a spirit of solidarity. They may portray them as problems of social welfare or as problems of government and effective State services; but very rarely are they framed with a rights approach, that is, a perspective that uses human rights as a standard against which to analyze, interpret and judge social reality. This is what it means to mainstream human rights in education. Unfortunately, it remains all too rare in the region. It needs to be deepened.

Human rights values and attitudes in the exercises

9. Textbooks in most of the countries were found to contain considerable numbers of the indicators of human rights values and attitudes in the exercises analyzed; this has been true since 2000 and remained so throughout the decade. Human rights values and attitudes are covered to an acceptable degree in exercises for both years, albeit with variations among countries associated with the relatively greater or lesser number of explicit human rights exercises in the school books.

The most important finding was that explicit human rights exercises in textbooks take into account and draw on the ethical/values basis of human rights, rather than merely their historical or legal grounding. By 2010, the 12 value indicators examined were present in the full set of textbooks in the target countries.

10. For the 15 countries on which comparative data are available, the values indicators that grew the most, in order of frequency, are: (i) *appreciation of diversity* of different kinds, in nine countries; (ii) *equality and freedom from discrimination*, in six countries and (iii) two indicators tied for third place—*identity and self-esteem* and *coexistence and cooperation*, in five countries.

These findings are clearly consistent with the results of the analysis on curriculum and general content of textbooks (Seventh and Eighth HRE Reports). Over the decade, information about different expressions of human diversity (religious, ideological, ethnic, gender and sexual orientation, abilities, etc.) became increasingly visible, along with information about the dangers that prejudice and discrimination can pose for peaceful coexistence among individuals and groups. Clearly, this information increased alongside the greater frequency of discussion about values and attitudes that need to be developed in order to change prejudicial and discriminatory behavior.

Skills or abilities for behaving in favor of human rights

11. From 2000 to 2010, school textbooks clearly gained ground in offering human rights exercises designed for skills building. The absolute numbers of times such exercises appeared rose in all 15 countries for which comparative data were available. Nevertheless, as was also seen with indicators on values and attitudes, part of this growth can be attributed to the higher numbers of human rights exercises overall. If more exercises are given, more will target values and attitudes and more will focus on skills building.

The way to estimate whether this variable grew independently, that is, over and above the growth in the number of exercises per se, was to average the data over the number of exercises examined. The averages show that indeed, exercises in textbooks from at least eight countries placed more emphasis on skills or abilities for working on behaving in favor of human rights.

12. The skills or abilities that increased the most during the decade, in the 15 countries for which comparable data were available, were: (i) *critical thinking*, in nine countries, and (ii) *cooperative work*, in six countries. Skills for communication and effective argumentation did not increase significantly because they were already fairly abundant in 2000, and indeed predominated. In any case, human rights exercises, even the most simple, cannot be designed without appealing to communication skills (inform, summarize, compare, etc.). The other skills, by contrast, were scarcely present at all.

Even overlooking current differences among countries, this finding is a sign of progress because it shows that, more and more, the methodology of textbook exercises pushes students to think critically and work together. Naturally, this is not meant to dismiss communication and argumentation skills, which are just as important as the rest. Simply, it was encouraging to see growth among those that had lagged behind. It means that HRE procedural content is becoming more balanced and solid.

13. An interesting finding is that many 2010 books organize all the exercises (whether or not on human rights) into separate, recurring sections according to the type of skills being developed. They are also labeled with subtitles that serve as “advance mental organizers” because they lead students to orient or focus their attention and their work in the right direction. This provides very useful guidance for students and teachers because it helps them develop metacognitive skills. Learning to reflect on what you think and how you go about it is crucial if you hope to develop autonomous, critical, self-regulated thinking skills. School books from 2000 did not contain human rights exercises that displayed such a high degree of methodological development.

Use of educational strategies and resources to encourage participation

14. This variable in the table examines the overall design of the exercises as a pedagogical activity; it asks how the exercise is structured and what techniques, strategies and resources it mobilizes. The presence of this factor was estimated according to the total number of times the indicators appeared. No percentage calculation was necessary because these methodological indicators are independent of whether the books contain greater or lesser numbers of human rights exercises. They are either present or absent, depending on how the pedagogical design of the exercises is conceived, but they do not depend on numbers.
15. The indicators of this variable reveal significant, widespread growth over the decade. The methodological changes to encourage greater student participation were found in all the countries

that revised and updated their textbooks between 2000 and 2010, that is, 14 of the 15 countries on which comparable data were available for the period.

16. Methodological strategies to galvanize participation increased by a factor of 2.5 in textbook exercises over the last 10 years. The strongest growth among the 14 countries with revised textbooks entailed:

- direct investigation of reality, 9 countries;
- innovative support materials and resources, 9 countries;
- problematization of ideas and situations, 7 countries;
- reenacting or role-playing realistic situations, 6 countries, and
- progressively in-depth exploration of topics or research strategies, 5 countries.

The finding is significant because it reveals that over this decade, textbooks were shifting alongside the changes in pedagogical theory that have been gaining ground in the region for 30 years. School textbooks are gradually leaving behind the traditional encyclopedic paradigms and behavior-based approaches. Instead they are adopting models that build knowledge through autonomous, critical participation and problem-solving by learners (constructivism).

17. As a clear illustration of this trend, the 2000 books tended to contain exercises in reading comprehension and verification of information proffered in the book itself. Students were fed direct questions and suggestions for exploring specific topics, always with copious amounts of “objective exercises” (multiple-choice, True/False, word match, sentence completion, crossword puzzles or word search puzzles containing technical names). Exercises of this kind, by definition, are oriented toward retention of isolated, narrowly defined words, concepts or facts.

The exercises in 2010, by contrast, display a greater presence of strategies for skills building. They call for active involvement and more production by students (prepare an expository discourse, develop broader reasoning, contrast and analyze opposing positions, compile facts from real situations through small field studies, etc.). Naturally, the books continue to offer exercises based essentially on duplication (such as reading comprehension or verification of information, especially at the end of chapters or sections, to self-evaluate learning). However, the proportions are becoming inverted, with exercises that duplicate information being replaced by exercises in problem-solving or production of information. This unquestionably reflects the influence of more modern approaches rooted in cognitive and constructivist psychology that are gradually penetrating our education system.

18. As for the presence of innovative support materials and resources, the most significant signpost in the 2010 textbook exercises is the emphasis on personal computers and familiarity with the Internet. Although it is not true for all books, several are beginning to introduce these resources, and some incorporate them on a regular basis.

19. Nevertheless, it is important to emphasize that these changes are a still-growing trend that is clearly visible, but not yet widespread or evenly distributed among the countries. They inspire true optimism because they show the new direction in which education is moving; even so, they have not yet become a common practice. Much remains to be done if these new, better methodological strategies now appearing in current textbooks are to spread and gain strength.

Section V

Recommendations

This study on the development of HRE methodology in school textbooks focused on exercises and practical activities in books used by schoolchildren from 10 to 14 years of age, confirming forward trends among countries signatory to the Protocol of San Salvador throughout the current decade.

Section IV gave a synthesis of the conclusions and pointed to significant progress in the content of textbook exercises, including content on specific human rights concepts, human rights values and attitudes and skills or abilities for acting on behalf of human rights. Progress was also made in the pedagogical design of exercises intended to mobilize students to participate actively in the learning process.

The study also found major differences among countries with respect to the extent of this progress, and clear limitations on the *rights approach or perspective* that should fully imbue all teaching materials and the curriculum. These disparities and limitations need to be corrected if the schools hope to bring about methodological improvements in HRE. Above all, the methodological dimension of HRE is at least as important as the conceptual dimension, or perhaps even more so. In other words, in educating for rights, the pedagogical approach is at least as important as the curriculum.

Based on its systematic observation of progress in HRE, and drawing from the findings of this study, the IIHR is pleased to offer the States parties to the Protocol of San Salvador the following recommendations on the domain of textbook exercises and practical activities for the public school system.

This report recommends that education authorities, teachers, content specialists and public, private and international entities that evaluate or publish school textbooks:

- Pay close and careful attention to the design of textbook exercises, particularly the design of exercises on human rights. Human rights are learned by living them, and this takes more than just abstract information. Exercises are the component of teaching materials that comes closest to providing students with real-life experiences. This is why they merit special attention; it is not enough for them to be written in as simple add-ons or enhancements of the theoretical information presented in the books.
- When education authorities select the books they will provide or recommend to teachers and students in the public system, they need to understand how much pedagogical development is present in the design of exercises and the use of methodological strategies that galvanize students to take part in their own learning process.
- Review textbooks, both the theoretical/expository portion and the exercises, to ensure that they address human rights using explicit, clear language that is consistent with the doctrine and international instruments. Implicit approaches, using vague or indirect language, cannot be considered an acceptable strategy for HRE.
- When writing textbooks, practice the *rights perspective or approach* for the analysis of all social reality and make sure it is fully reflected throughout the book—in the expository text, student exercises and teacher guides, when available.
- Cultivate an understanding of human rights, among both teachers and students, as a lens through which social settings can be observed and weighed, and finally transformed in every area that

hinders or blocks full respect for the human rights of persons. In short, teach students to see the world “in the key of rights.”

- Be alert and use a critical eye to check for approaches based on charity or handouts instead of rights, especially in discussion of issues involving economic, social and cultural rights (such as poverty, exclusion and migration).
- Check that the objectives, design and language used for human rights exercises in school textbooks fully cover all three elements of HRE content: specific information and knowledge about human rights, human rights values and attitudes, and skills or abilities for behaving in favor of human rights, whether they are presented as content or target competencies.
- Make explicit mention of all the values and attitudes that undergird human rights and appear in international instruments; this applies to the full set of exercises in every book and in the books used by consecutive grade levels. The list of core human rights values is not lengthy, but it is indispensable and foundational. Together, these values paint a comprehensive picture of rights because they are all critical for respecting human dignity and stand at the center of inclusive, egalitarian, fair, loyal coexistence. They cannot be discussed sporadically or in isolation, but must be ever present, cutting across all problems and dimensions of life in society.
- Give balanced coverage of all skills and abilities for behaving in favor of human rights in the full set of exercises in each book and for consecutive grade levels. The yardstick should always be the principle of comprehensiveness: it is just as valid to promote communication and argumentation skills as it is to teach critical thinking and cooperative action. It is a mistake to overemphasize some, as this introduces the risk of undermining others.
- For international and regional human rights organizations, compile methodological “good practices” in the design of student and teacher exercises and practical activities that are beginning to appear in the textbooks of some countries in the region. Analyze these practices and disseminate them as examples worth considering by other countries as input for producing their own textbooks.

Section VI - Appendices

1. Tables used in the first cycle of HRE Reports

First Report (2002): Development of HRE in the normative sphere

Variables	Indicators
Right to education	Constitutional norms on the right to education.
	Percent of the national budget allocated in the Constitution to education.
	Compulsory nature of education.
	Educational enrollment.
Adoption of norms on HRE	Ratification of international instruments.
	Inclusion of HRE in national laws.
Adoption of public policies	Inclusion of HRE in decrees, rulings and other public policy document
	Inclusion of HRE in official documents and national educational plans.
Institutional development	Existence of government departments specialized in HRE.
	Government programs specialized in HRE.

Second Report (2003): Development of HRE in school curricula and textbooks

Variables	Indicators
Domain 1: Curricular regime	
Incorporation of HRE contents into the official document that directs the objectives and content of the curriculum	Content on human rights and constitutional guarantees.
	Content on justice, State institutions, and the Rule of Law.
	Content on democracy, voting rights, elections, and political and ideological pluralism.
	Content on education values (solidarity, human dignity, peace, tolerance, and understanding among nations).
Incorporation of HRE contents into the official course programs for 5th, 8th and 11th grades	Content on HR and constitutional guarantees.
	Content on justice, State institutions and the Rule of Law.
	Content on democracy, voting rights, elections, and political and ideological pluralism.
	Content on education in values (solidarity, human dignity, peace, tolerance, and understanding among nations).
Domain 2: School textbooks	
Incorporation of contents into educational textbooks for 5th, 8th and 11th grades	Content on HR and constitutional guarantees.
	Content on justice, State institutions and the Rule of Law.
	Content on democracy, voting rights, elections, and political and ideological pluralism.
	Content on education in values (solidarity, human dignity, peace, tolerance, and understanding among nations).
Domain 3: Cross-cutting perspectives	
Gender equity	Content on gender equity in: 1) Official document setting the objectives and contents of the curriculum 2) Course programs 3) Textbooks.
	Language used in textbooks.
	Roles in which women are depicted in textbook illustrations.
	Number of women in relation to men in textbook illustrations.
Ethnic diversity	Content on ethnic diversity in: 1) Official document setting the objectives and contents of the curriculum 2) Course programs 3) Textbooks.
	Roles in which indigenous peoples and afro-descendants are depicted in textbooks illustrations.
	Number of indigenous peoples and afro-descendants in textbook illustrations.
	Auxiliary or complementary bibliography on intercultural issues and bilingualism.
Interaction between the Civil Society and the State	Role of the civil society in the process of preparing the curriculum.
	Contents that address the knowledge and/or participation of the civil society in different governmental and non-governmental organizations in course programs and textbooks.

Third Report (2004): The development of HRE in teacher education

Variables	Indicators
Domain 1: Education and training in legislation and policy documents and institutions	
Contents of laws with regard to teacher education and training	Chapter or section on teacher education and training. Provisions stipulating that teachers must acquire skills and knowledge for human rights teaching.
Contents of national education plans	Chapter or section on teacher education and training. Guidelines on acquiring skills and knowledge for human rights teaching.
Structure of the Ministry with regard to training in the teaching of human rights	A unit in charge of training educators to teach human rights. A unit that establishes pedagogical outlines and guidelines for training educators in teacher training schools and institutes of education. Pedagogical outlines and guidelines for teaching human rights in teacher training schools and institutes of education.
Domain 2: Basic training	
Curricula of teaching training schools	Course content on human rights. Didactic content on human rights teaching. Research papers, theses and essays on human rights education.
Curricula of other higher education teacher training institutions	Course content on human rights. Didactic content on human rights teaching. Research papers, theses and essays on human rights education.
Domain 3: In-service training for educators	
Courses, one-day events, or activities for educators provided by ministries of education	Courses, workshops, or one-day events on human rights. Agreements between ministries and other organizations. Materials on the teaching of human rights.
Courses, one-day events, or activities for educators provided by the Office of the Ombudsman	Courses, workshops, or one-day events on human rights. Agreements between Ombudsman and other organizations. Materials on the teaching of human rights.

Fourth Report (2005): Development of HRE in national planning

Variables	Indicators
Domain 1: Developing the plan	
Establishing a committee or entity to develop the HREPLAN (council, committee, commission, or work group)	Nature of the committee or entity. Mandate and functions. Membership. Activities it has performed (meetings, workshops, etc.).
Assessment of the state of human rights education in the country	One or more studies were performed on the state of HRE. Existing studies on the state of HRE were taken into consideration. The committee requested technical assistance for preparing the plan (consultancies, expert meetings, etc.) from international or national organizations.
Setting priorities for preparing the plan	Priorities have been set on particular human rights included in the Plan. Priorities have been set on the rights of particular social groups or individuals. Priorities have been set on the educational levels in which HRE will be incorporated.
Procedures and activities for developing the plan	Activities performed to develop the plan. Current state of preparation of the plan. Actions pending to complete the preparation of the plan.

Domain 2: Contents of the plan	
Formal components of the HREPLAN	Timetable for developing the Plan.
	Responsibilities are assigned for implementing the plan.
	Provisions are made to review and revise content.
	A specific budget allocation has been provided to implement the plan.
Thematic components of the HREPLAN	Main content.
	The human rights expressly mentioned in the plan.
	Other educational content mentioned in the plan (democracy, Rule of Law, justice, tolerance, etc.).
Crosscutting perspectives in the HREPLAN	Gender equality.
	Recognition of ethnic and cultural diversity.
	Interaction between the State and society in the field of HRE.
Domain 3: Implementing the plan	
Degree of implementation of the HREPLAN	Overall state of implementation of the national HREPLAN.
	An institutional structure is responsible for implementing the HREPLAN.
	The expense budget allocated to the HREPLAN is being used.

Fifth Report (2006): Development of HRE in curriculum contents and courses 10 to 14 years of age

Variables	Indicators
Domain 1: Curriculum design process	
Level of decision-making	National.
	State, provincial, municipal.
	Local and school.
Institutional responsibility for curriculum design	Professional level of curriculum designers.
	Development and preparation of curriculum.
	Responsibilities of the Curriculum Department or Division.
Domain 2: Curriculum slots for 2000 and 2005	
Courses for 12-year programs	Map by grades.
	Curriculum format and design.
Course load (hours) of the map	Classroom hours by grade.
Human rights content	For 10-year-olds.
	For 11-year-olds.
	For 12-year-olds.
	For 13-year-olds.
	For 14-year-olds.
Domain 3: Teaching resources for 2000 and 2005	
Presence of human rights content in schoolbooks	For 10-year-olds.
	For 11-year-olds.
	For 12-year-olds.
	For 13-year-olds.
	For 14-year-olds.
Presence of human rights content in graded assignments	For 10-year-olds.
	For 11-year-olds.
	For 12-year-olds.
	For 13-year-olds.
	For 14-year-olds.
Extra-curricular activities	Visits to government institutions.
Special commemoration days	On ethnic diversity.
	On gender equity.
	Others associated with human rights.

2. Tables used in the second cycle of HRE Reports

Sixth Report (2007): Normative development of HRE and student government

Variables	Indicators
Domain 1: Right to education –as context–	
Adoption of norms on the right to education	Constitutional provisions.
	Percent of the national budget allocated in the Constitution to education.
	Compulsory nature of education.
Adoption of public policies	Provisions favoring access to compulsory education for all children under the jurisdiction of the State, without discrimination.
	Provisions favoring the adaptation of compulsory education for all children unable to attend school.
Domain 2: Right to human rights education (2000-2007)	
Adoption of legal provisions regarding HRE	Ratification of international instruments.
	Reference to HRE in the national Constitution.
	Reference to HRE in the General Education Act.
	Reference to HRE in other provisions of the national legal system.
Adoption of public policies	Reference to HRE in executive orders, rulings and other government instruments.
	Incorporation of HRE into educational course plans and documents.
Institutional development	Existence of government departments specialized in HRE or including HRE.
	Government programs specialized in HRE.
Domain 3: Student government programs (1990-2000-2007)	
Adoption of legal provisions on student governments	Existence of a student government program—regular or experimental— in regulations on education.
	Presence of HRE principles and content in the rationale underlying student government programs.
Institutional development	Existence of a department in the Ministry of Education responsible for implementing student government at the macro level (national or provincial).
	Assignment of responsibility for implementing student elections in the schools (micro level).
	Existence of a budget for implementing student governments in the schools.

Seventh Report (2008): Development of specific human rights concepts in the curriculum for students from 10 to 14 years of age

Variables	Indicators
Domain 1: Curriculum programs for 10- to 12-year-olds – Primary school	
1. Inclusion of concepts and basic conceptual development on human rights	1.1 Concept of “human rights” or “rights of persons”.
	1.2 Definition of human rights (rooted in the dignity of the person and developed as both ethical principles and legal standards).
	1.3 Characteristics of human rights.
	1.4 Human rights enshrined in the Universal Declaration.
	1.5 Concept of children’s rights.
	1.6 Children’s rights enshrined in the Convention on the Rights of the Child.
	1.7 Equality and freedom from discrimination.
	1.8 Gender equality – or equity.
	1.9 Prejudice, stereotypes and discrimination.
	1.10 Different types of discrimination: by sex, age, race, ethnic origin or nationality, religion or ideology, economic status, special abilities and sexual orientation.
	1.11 Poverty, hunger, inequality – in the world, the region and each country.

2. Inclusion of the history of human rights	2.1	Historical background of human rights in antiquity and the Middle Ages.
	2.2	Modern construction of human rights: American and French Revolutions.
	2.3	The United Nations.
	2.4	The Universal Declaration of Human Rights.
	2.5	The Convention on the Rights of the Child.
	2.6	Individuals who stand out for their defense of human rights in the world, the region and each country.
	2.7	History and culture of indigenous and Afro-descendant populations living in each country.
3. Inclusion of basic human rights standards and institutions	3.1	Democracy.
	3.2	The State or Rule of Law.
	3.3	Law. Equal protection of the law.
	3.4	Due process.
	3.5	Human rights in the national Constitution.
	3.6	Institutions that protect human rights at the national level.
	3.7	International organizations for human rights cooperation and promotion (UN, UNESCO and UNICEF).
	3.8	Organizations for student participation in the school (such as student government).

Variables	Indicators
Domain 2: Curriculum programs for 13- to 14-year-olds – High School¹	
1. Inclusion of concepts and basic conceptual development on human rights	1.1 Concept of “human rights” or “rights of persons”.
	1.2 Definition of human rights (rooted in the dignity of the person and developed as both ethical principles and legal standards).
	1.3 Characteristics of human rights.
	1.4.1 Classification of human rights as civil and political rights, economic, social and cultural rights, and collective rights.
	1.4.2 Civil and political rights.
	1.4.3 Economic, social and cultural rights.
	1.4.4 Collective rights.
	1.5 Concept of children’s rights.
	1.6 Children’s rights enshrined in the Convention on the Rights of the Child.
	1.7 Equality and freedom from discrimination.
	1.8 Gender equality – or equity.
	1.9 Prejudice, stereotypes and discrimination.
	1.10 Different types of discrimination: by sex, age, race, ethnic origin or nationality, religion or ideology, economic status, special abilities and sexual orientation.
	1.11 Poverty, hunger, inequality – in the world, the region and each country.
2. Inclusion of the history of human rights	1.12 Citizenship.
	1.13 Global citizenship.
	1.14 Economic and social development. Sustainable development.
	2.1 Historical background of human rights in ancient times and the Middle Ages.
	2.2 Modern construction of human rights: American and French Revolutions.
	2.2.1 Development of human rights in the 20th and 21st centuries.
	2.3 The United Nations.
	2.4 The Universal Declaration of Human Rights.
	2.4.1 The two International Covenants: Civil and Political Rights, and Economic, Social and Cultural Rights.
	2.5 The Convention on the Rights of the Child.
	2.5.1 CEDAW Convention.
	2.5.2 Other human rights instruments for specific populations (indigenous, refugees, people with disabilities).
	2.6 Individuals who stand out for their defense of human rights in the world, the region and each country.
	2.7 History and culture of indigenous and Afro-descendant populations living in each country.
	2.8 Cases of massive human rights violations in recent history in the world, Latin America and the country, if applicable.

(*) Shading has been added to the indicators that were exclusively applied to 13- to 14-year-olds.

3. Inclusion of basic human rights standards and institutions	3.1	Democracy.
	3.1.1	Historical evolution of the concept of democracy.
	3.2	The State or Rule of Law.
	3.2.1	Elections and suffrage.
	3.3	Law. Equal protection of the law.
	3.4	Due process.
	3.4.1	Transparency and accountability (or in negative terms, the fight against corruption and impunity).
	3.5	Human rights in the national Constitution.
	3.6	Institutions that protect human rights at the national level.
	3.7	International organizations for human rights cooperation and promotion (UN, UNESCO and UNICEF).
	3.7.1	Regional human rights protection system. OAS, Inter-American Commission and Court of Human Rights.
	3.7.2	International human rights protection system.
	3.8	Organizations for student participation in the school (such as student government).

Eighth Report (2008): Development of specific human rights concepts in textbooks for students from 10 to 14 years of age

Domain 1: Curriculum programs for 10- to 12-year-olds. Primary		
Variables	Indicators	
1. Inclusion of concepts and basic conceptual developments on human rights	1.1	Concept of “human rights” or “rights of persons.”
	1.2	Definition of human rights (rooted in the dignity of the person and developed as both ethical principles and legal standards).
	1.3	Characteristics of human rights.
	1.4.	Humans rights enshrined in the Universal Declaration.
	1.5	Concept of children’s rights.
	1.6	Children’s rights enshrined in the Convention on the Rights of the Child.
	1.7	Equality and freedom from discrimination.
	1.8	Gender equality – or equity.
	1.9	Prejudice, stereotypes and discrimination.
	1.10	Different types of discrimination: by sex, age, race, ethnic origin or nationality, religion or ideology, economic status, special abilities and sexual orientation.
	1.11	Poverty, hunger, inequality—in the world, the region and each country.
2. Inclusion of the history of human rights	2.1	Historical background of human rights in antiquity and the Middle Ages.
	2.2	Modern construction of human rights: American and French Revolutions.
	2.3	The United Nations.
	2.4	The Universal Declaration of Human Rights.
	2.5	The Convention on the Rights of the Child.
	2.6	Individuals who stand out for their defense of human rights in the world, the region and each country.
	2.7	History and culture of indigenous and Afro-descendant populations living in each country.
3. Incorporation of basic standards and institutions on human rights	3.1	Democracy.
	3.2	The State or Rule of Law.
	3.3	Law. Equal protection of the law.
	3.4	Due process.
	3.5	Human rights in the national Constitution.
	3.6	Institutions that protect human rights at the national level.
	3.7	International organizations for human rights cooperation and promotion (UN, UNESCO and UNICEF).
	3.8	Organizations for student participation in the school (such as student government).

Domain 2: Curriculum programs for 13- to 14-year-olds. Secondary	
Variable	Indicators ^(*)
1. Inclusion of concepts and basic conceptual developments on human rights	1.4.1 Classification of human rights as civil and political rights, economic, social and cultural rights, and collective rights.
	1.4.2 Civil and political rights.
	1.4.3 Economic, social and cultural rights.
	1.4.4 Collective rights.
	1.12 Citizenship.
	1.13 Global citizenship.
	1.14 Economic and social development. Sustainable development.
2. Inclusion of the history of human rights	2.2.1 Development of human rights in the 20th and 21st centuries.
	2.4.1 The two International Covenants: Civil and Political Rights, and Economic, Social and Cultural Rights.
	2.5.1 CEDAW Convention.
	2.5.2 Other human rights instruments for specific populations (indigenous, refugees, disabled).
	2.8 Cases of massive human rights violations in recent history in the world, Latin America and this country, if applicable.
3. Incorporation of basic standards and institutions on human rights	3.1.1 Historical development of the concept of democracy.
	3.2.1 Elections and suffrage.
	3.4.1 Transparency and accountability (or in negative terms, the fight against corruption and impunity).
	3.7.1 Regional human rights protection system. OAS, Inter-American Commission and Court of Human Rights.
	3.7.2 International human rights protection system.

(*) The indicators given are specific to Domain 2–Secondary Level—and have been added to those already used for Domain 1–Primary Level; they will not be repeated here in the interest of brevity).

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Asamblea General

(2007-2010)

Thomas Buergenthal
Presidente Honorario

Sonia Picado S.
Presidenta

Mónica Pinto
Vicepresidenta

Margaret E. Crahan
Vicepresidenta

Pedro Nikken
Consejero Permanente

Mayra Alarcón Alba
Line Bareiro
Lloyd G. Barnett
César Barros Leal
Allan Brewer-Carías
Marco Tulio Bruni-Celli
Antônio A. Cançado Trindade
Gisèle Côté-Harper
Mariano Fiallos Oyanguren
Héctor Fix-Zamudio
Robert K. Goldman
Claudio Grossman
María Elena Martínez
Juan E. Méndez
Sandra Morelli Rico
Elizabeth Odio Benito
Nina Pacari
Máximo Pacheco Gómez
Hernán Salgado Pesantes
Wendy Singh
Rodolfo Stavenhagen

Los programas y actividades del Instituto Interamericano de Derechos Humanos son posibles por el aporte de agencias internacionales de cooperación, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, agencias del sistema de Naciones Unidas, agencias y organismos de la Organización de los Estados Americanos, universidades y centros académicos. Las diferentes contribuciones fortalecen la misión del IIDH, reforzando el pluralismo de su acción educativa en valores democráticos y el respeto de los derechos humanos en las Américas.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos

Felipe González
Paulo Sérgio Pinheiro
Dinah Shelton
Luz Patricia Mejía
María Silvia Guillén
Jesús Orozco Henríquez
Rodrigo Escobar

Corte Interamericana de Derechos Humanos

Diego García Sayán
Leonardo A. Franco
Manuel E. Ventura Robles
Margarette May Macaulay
Rhadys Abreu Blondet
Alberto Pérez Pérez
Eduardo Vio Grossi

Roberto Cuéllar M.
Director Ejecutivo