

## ¿QUÉ REVELAN LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS ACTUALES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA?

Ana María Rodino  
Instituto Interamericano de Derechos Humanos  
Universidad Estatal a Distancia Informe “Estado de la Educación” – Costa Rica

### Resumo

La presentación analizará los resultados de los últimos cinco *Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos*, que coordino para el Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Estos Informes recogen datos documentales sobre 17 países de América Latina relacionados con los desarrollos de la EDH: En la legislación educativa, así como en las experiencias de gobierno estudiantil (2007); En los currículos y programas de estudio de la enseñanza primaria y secundaria (2008); En los contenidos teóricos de los libros de texto (2009); En los ejercicios y prácticas para los estudiantes incluidas en los libros de texto (2010), y En las políticas sobre convivencia y seguridad escolar –o prevención de la violencia escolar (2011). Con base en esta información, se presentarán y discutirán los progresos en materia de EDH que se observan en la región latinoamericana durante la última década, con énfasis en su impacto en el trabajo educativo en las aulas y centros escolares. También se señalarán las limitaciones y carencias que todavía se detectan, las cuales constituyen los desafíos que tenemos por delante los y las actores políticos, investigadores, administradores educativos y educadores.

**Palavras-chave:** Derechos Humanos. Legislación educativa. Libros de texto. Violencia escolar

## 1. Un diagnóstico del desarrollo de la EDH en América Latina: El Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (EDH)

En las dos últimas décadas se produjo un desarrollo muy importante de la EDH en América Latina que tuvo repercusiones significativas en las prácticas pedagógicas y didácticas de la vida escolar. Este desarrollo se hizo más acelerado, más extendido geográficamente y más profundo en sus impactos en el sistema escolar a partir de 2000 y continúa en forma sostenida.

El propósito de mi intervención hoy es hacer una síntesis de las conclusiones de investigación disponibles respecto a cuáles fueron esos desarrollos de la EDH en distintos ámbitos o dominios de la educación formal en América Latina, así como también sus limitaciones. En otras palabras, cuánto hemos progresado y cuánto nos falta todavía por avanzar.

Las conclusiones que presentaré son los resultados obtenidos a lo largo de un proceso de indagación de 10 años que llevó adelante el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). El producto de este proceso es el *Informe Interamericano de la EDH*, que a la fecha lleva 10 ediciones consecutivas en las cuales tuve el privilegio de participar como investigadora principal.

A continuación resumo la información básica para comprender los objetivos, el marco teórico y la metodología del *Informe Interamericano de la EDH*:

- Comenzó en 2002 y se realizó año a año hasta 2011 inclusive.
- Investigó 19 países de la región. Son los países que firmaron el *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre DDHH en materia de DESC* o *Protocolo de San Salvador*, cuyo Art.13.2 reconoce el derecho a la EDH. (En la práctica, la mayoría de las veces se obtuvieron datos de solamente 17 países, exceptuando a Suriname y Haití).
- Su objetivo fue construir un sistema de monitoreo objetivo y continuo, que facilitara la elaboración de informes o relatorías periódicas sobre EDH, complementarios a los informes que producen otros organismos internacionales o nacionales, gubernamentales o de la sociedad civil.
- Se basó en información documental, o sea, “datos duros” en material de política educativa (leyes, reglamentos, decretos, planes, programas, libros escolares, etc.)

- Analizó varios dominios del sistema de educación formal público. Entre ellos: la legislación o normativa educativa; el currículo (planes y programas de estudio); los libros de texto; la formación de educadores y la planificación nacional de la EDH.
- Adoptó un *enfoque de progreso* que es innovador frente a los otros que se utilizan en la investigación sobre derechos humanos, como son el *enfoque de violación* (que identifica y reporta violaciones específicas de derechos) y el *enfoque de situación* (que describe el estado de los derechos en un momento dado). El enfoque de progreso se basa en recoger y comparar resultados producidos por investigaciones de situación en dos momentos de tiempo, que delimitan el período de estudio escogido.
- Construyó y aplicó en cada dominio una matriz de *indicadores de progreso* para detectar los cambios producidos en el cumplimiento del derecho en el período de una década y evaluar si estos cambios representan o no progresos.
- Tuvo dos ciclos de mediciones. El primer ciclo se realizó entre 2002 y 2006, comparando los progresos producidos (o no) en los sistemas educativos en la década de 1990 –es decir, de 1990 a 2000.
- El segundo ciclo de mediciones se realizó entre 2007 y 2011, comparando los progresos producidos (o no) en la década de 2000 –es decir, entre 2000 y el año de preparación de cada Informe.
- Los últimos cinco Informes analizaron los desarrollos de la EDH en:
  - La legislación educativa, así como las experiencias de gobierno estudiantil (IIDH, 2007),
  - El currículo (planes y programas de estudio) de los grados que atienden niños de 10 a 14 años ((IIDH, 2008),
  - Los libros de texto de los grados que atienden niños de 10 a 14 años (IIDH, 2009),
  - La metodología de EDH en los libros de texto de los grados que atienden niños de 10 a 14 años (IIDH, 2010) y
  - Las políticas sobre convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos (IIDH, 2011).

## **2. Principales hallazgos sobre los desarrollos de la EDH en América Latina en las dos últimas décadas**

¿Qué revela la investigación mencionada sobre cómo se fue incorporando la EDH en los sistemas educativos de América Latina? ¿Cómo incide en las prácticas pedagógicas y didácticas actuales? ¿Qué hemos logrado y qué nos queda pendiente? Estas son las grandes preguntas que trataré de responder apoyándome en los resultados del Informe.

Presentaré las grandes tendencias de cambio de la región, sin detenerme en países particulares, porque las tendencias son comunes a todos los países. Las diferencias entre unos y otros son de grado o profundidad de los cambios, y de ritmo o velocidad de avance; pero el sentido en que marchan los cambios es el mismo. La dirección general va hacia reconocer la legitimidad de la EDH; adoptarla como un objetivo rector del sistema educativo, a menudo transversal, y hacerla permear los conocimientos, valores, actitudes y capacidades que forman parte del currículo explícito.

Aunque esta presentación se concentra en los desarrollos que van de 2000 en adelante —esto es, el segundo ciclo de Informes Interamericanos de la EDH, de 2007 a 2011—, antes haré una referencia rápida a los resultados del primer ciclo de Informes para que aprecie mejor la dinámica de los cambios en la región.

## **2.1. Desarrollos 1990-2000/02**

El primer ciclo del Informe Interamericano de la EDH muestra progresos muy incipientes y extremadamente dispares entre los Estados. La EDH apenas comienza a esbozarse como una aspiración legítima en los sistemas educativos, favorecida por las transiciones democráticas producidas entre mediados y finales de los años 1980 en la mayoría de los países de la región. Por eso, las tendencias generales en los dominios que fueron estudiados se resumen en pocas palabras.

- ***Progresos en la normativa:*** fueron considerables en todos los países. La educación en derechos está contemplada, explícita o implícitamente, en las constituciones políticas y leyes nacionales de educación. (ver IIDH, 2002)
- ***Progresos en el currículum y los libros de textos:*** son pocos, dispersos y desiguales entre los países. (ver IIDH, 2003)
- ***Progresos en la formación de educadores:*** En materia de formación inicial (a cargo de las instituciones especializadas en formación docente en los países), son inexistentes. En materia de capacitación o desarrollo profesional en servicio (a cargo de

los Ministerios de Educación), los resultados son muy variables según los países, pero siempre mínimos, irregulares y de ínfima cobertura. (ver IIDH, 2004)

o ***Progresos en la planificación educativa:*** escasos e incompletos. En los años 1990 no hubo resultados en este sentido. A inicios de la década de 2000 se identifican seis iniciativas por elaborar planes nacionales de EDH, pero que no se concluyen en forma acabada con participación o aceptación de todos los sectores.

Solo un proceso de planificación nacional concluyó con éxito: el de Brasil, que en 2003 concluye la primera versión de su Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. A mi juicio, el gran impacto de este documento de alcance nacional y elaborado de modo intersectorial se comprueba hoy, con la enorme fuerza, vitalidad e iniciativas concretas en la materia en el país. (ver IIDH, 2005)

## 2.2. Desarrollos 2000-2010

El segundo ciclo del Informe Interamericano de la EDH muestra un panorama regional de progresos mucho más denso y complejo, que permite acercarnos más a las prácticas pedagógicas y didácticas actuales de la EDH.

o ***Progresos en la normativa educativa*** (según medición de 2007, ver IIDH, 2007)

1. *Hubo una inclusión gradual – hoy unánime - de la EDH como una meta explícita en la legislación educativa nacional de la región (Constituciones, Leyes Federales de Educación, Decretos y resoluciones de los Ministerios de Educación).*

No es casual que la presencia creciente de la EDH en la normativa nacional vaya en paralelo con el aumento de las ratificaciones por parte de los Estados de un conjunto de tratados universales e interamericano que hacen referencia al compromiso gubernamental de educar en derechos. O sea, los acuerdos supranacionales incidieron en promover el reconocimiento de la EDH por los gobiernos nacionales.

2. *Se adoptaron (o se reformaron para profundizarlas) normas que reconocen organizaciones del tipo “gobiernos estudiantiles”, entendidos como espacios de participación, representación, deliberación y decisión del estudiantado dentro de los centros escolares. En breve, como espacios potenciales para ejercer y aprender DDHH.*

Los cambios evolucionaron en un sentido claro hacia (a) reconocer el derecho a la participación del estudiantado en la vida de la escuela; (b) constituir cuerpos colegiados de representantes estudiantiles a distintos niveles (de aula, de grado y de institución); (c) aumentar espacios para la deliberación y decisión de los estudiantes, y (d) articular la interacción de los representantes estudiantiles con representantes de otros estamentos de la comunidad educativa (maestros, administradores educativos, padres de familia).

Además, se ampliaron los *fundamentos de la normativa* con base en principios, valores y actitudes de DDHH y, más recientemente, en competencias para el ejercicio de DDHH. En cuanto a *medios institucionales*, se constata que se asignan responsables a distintos niveles (sea con tendencia centralizada o descentralizada), pero con escasa o nula asignación de recursos.

o ***Progresos – y limitaciones — en los conocimientos específicos de DDHH dentro de los planes y programas de estudio*** (según medición de 2008, ver IIDH, 2008)

Como dato de contexto, aclaro que no se identificó ninguna asignatura exclusiva sobre DDHH, por lo menos de alcance nacional. Los conceptos y temas de DDHH tienden a concentrarse en dos asignaturas que se imparten en varios grados sucesivos: *Ciencias o Estudios Sociales y Formación cívica (o ética o ciudadana)*. También se registran, con menor frecuencia, algunos conocimientos de DDHH en las asignaturas de *Lenguaje y Comunicación* y en *Ciencias Naturales o Biología*. Además, varios países reportan que hay contenidos de DDHH impregnando otras asignaturas o contemplados en cátedras y proyectos especiales como resultado de la decisión de trabajar el tema transversalmente.

3. *Se incorporan de manera creciente temas relacionados con los DDHH y la democracia, sus principios y valores, en el currículo de la educación primaria y secundaria, en más grados del sistema.*

Se observa gran presencia del *concepto de DDHH* en varios grados de primaria y secundaria desde el 2000, creciendo aún más a lo largo de la década. Lo mismo ocurre con los conceptos de *democracia*, así como la *naturaleza, estructura y funcionamiento del Estado de Derecho*. Estos últimos conceptos ya aparecían en forma abundante desde 1990, como comprobó otro Informe de la EDH (Ver IIDH, 2003).

4. *Destaca la presencia, amplitud y profundidad de contenidos de estudio sobre la diversidad (étnica, religiosa, lingüística y cultural), su valor para la sociedad y el*

*rechazo de toda forma de discriminación. Sin embargo, todavía es escasa la referencia a la diversidad de orientación sexual.*

Al presente, todos los currículos estudiados dicen que aspiran a promover una sociedad que respete y valore la diversidad, sin discriminaciones, y la mayoría lo hace con mucho énfasis. En este sentido, los Estados parecen estar respondiendo de manera creciente al compromiso asumido al firmar los instrumentos internacionales de DDHH en cuanto a que la educación debe orientarse a “favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos”. Este principio se va consolidando como una política educativa fuerte.

Asimismo hay información abundante sobre la historia y cultura de las poblaciones tanto indígenas como afrodescendientes que habitan país (las dos poblaciones más numerosas del continente aparte de la mestiza de ascendencia europea, aunque no las únicas). Esto es alentador, porque desde una perspectiva de DDHH no podría disociarse el tratamiento teórico-conceptual del tema de la consideración de la diversidad real dentro de la comunidad nacional.

5. *No obstante, las nutridas referencias a los DDHH y la democracia parecen más nominales (simbólicas) que sustanciales, debido a varios patrones específicos que predominan.*

5.1. *Los programas no incluyen conceptualizaciones comprehensivas de los DDHH, la democracia y el Estado de Derecho, que tanto se citan (sus definiciones, principios y fundamentos, rasgos característicos, distintas interpretaciones y sus riesgos, etc.).*

Se observa un patrón que consiste en una gran presencia de las nociones generales elementalísimas (derechos humanos, democracia y Estado de Derecho), repetidas en todos los grados, junto a una presencia débil y diluida de otros conocimientos asociados que son necesarios para dar espesor y concretar la noción general.

Por ejemplo, la fuerte presencia de la noción de *derechos humanos* contrasta con el mucho menor espacio que los programas le dan a su *definición* y el aún menos que le dan a las *características de los DDHH*. Poder explicar qué son los DDHH y conocer los rasgos que los caracterizan es imprescindible para comprenderlos. Cuando comparamos los tres indicadores en secuencia, preocupa que los DDHH aparezcan en los programas de estudio de forma superficial, sin recibir un tratamiento denso y sustantivo. Algo similar ocurre con los omnipresentes conceptos de *democracia* y *Estado de Derecho*, que contrastan con el escaso tratamiento de la *igualdad ante la ley* y el casi inexistente

sobre *debido proceso*. ¿Cuánto tratarán los programas otras nociones importantes asociadas a la democracia que el Informe de la EDH no usó como indicador y por lo tanto no analizó?

5.2. *Los programas son débiles en cuanto a información y análisis histórico (cómo la humanidad construyó las nociones de democracia y DDHH y cómo evolucionaron en el tiempo, sus hitos históricos y los eventos cruciales en las lucha por los DDHH en el mundo, el continente y cada país).*

La variable de la *historia de los derechos humanos* está muy poco presente en los programas analizados (incluso muestra algunos movimientos regresivos durante la década), con la única excepción de la historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes de cada país. La debilidad curricular de los conocimientos históricos es preocupante. Los DDHH no pueden ser bien comprendidos sin entender que son convenciones, acuerdos alcanzados por la humanidad a lo largo del tiempo, cuyo reconocimiento paulatino por la conciencia social y por los Estados sólo fue posible debido a intensas luchas de resistencia frente al poder político absolutista. No están dados por la naturaleza, ni derivan de un mandato religioso, ni son concesiones de un Estado generoso: son conquistas de la especie humana en su devenir histórico. Sin un acercamiento mínimo a su origen, su construcción y su defensa histórica no podemos esperar que nuestros niños y niñas los comprendan, los valoren y los defiendan.

5.3. *Los programas no mencionan o lo hacen escasamente, a personas relevantes que lucharon por los DDHH y la democracia, en la historia y en la actualidad, en el mundo el continente y cada país (militantes, pensadores, políticos, activistas comunitarios, etc.)*

Ocasionalmente se mencionan personas que lideraron algún movimiento en defensa de los DDHH durante la historia de cada país, pero hay muy pocas referencias a personalidades actuales o más cercanas a los estudiantes. Este punto no es trivial, ni tiene valor anecdótico o “amenizador” de la enseñanza de la historia. Conocer a quienes lucharon y hoy luchan por los DDHH en su comunidad, país o región es más que un reconocimiento personal, sin duda merecido. Es también un recurso pedagógico para enseñar que estos luchadores/as son personas corrientes, iguales a sus contemporáneos, pero que se destacaron por haber reaccionado ante las injusticias instaladas en su medio, se negaron a aceptarlas resignadamente y decidieron actuar para cambiarlas.

*5.4. Los programas no abordan (o lo hacen de manera escasa y ocasional) casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente del mundo, el continente y cada país (en lo que aplique).*

Estos conocimientos son pocos y no crecen en la década, sino lo contrario. Dado que el Informe los analizó sólo en los programas de secundaria, podría haber alguna referencia en los programas de primaria de algún país. Pero si así fuera, la probabilidad es que se refieran a la explotación de indígenas y afrodescendientes durante la conquista de América (exterminio, servidumbre y esclavitud). Es dudoso que en primaria se traten violaciones más recientes (holocausto, apartheid, limpieza étnica, desapariciones forzadas, etc.) si no se hace en secundaria, donde son más pertinentes por la edad de los estudiantes .

*6. Prevalece ampliamente la noción tradicional de “ciudadanía” asociada a la nacionalidad y a la pertenencia a una comunidad dentro de un territorio cerrado y con una cultura homogénea. Hay muy poca presencia del concepto moderno, más universal y plural de “ciudadanía global”, que plantea que somos ciudadanos del globo y debemos reconocer nuestras responsabilidades hacia cada uno de nuestros semejantes y nuestro habitat común, el planeta Tierra.*

Todavía es débil el movimiento para abrir la escuela a una mirada amplia, universal y diversa de la ciudadanía que, sin negar su dimensión cívico-nacional, tampoco se quede en ella; una mirada que supere barreras nacionales y culturales para cultivar una visión sistémica del planeta y su desarrollo; para valorar las muchas formas de diversidad humana y natural; para defender el equilibrio medioambiental; favorecer la inclusión de todas las personas en la sociedad con iguales derechos y propiciar el diálogo y la negociación en la resolución de conflictos como alternativa al ejercicio de la fuerza - entre naciones, grupos sociales o individuos. Nuestros sistemas educativos tienen mucho por hacer para avanzar hacia estos objetivos.

*7. Se pone mayor énfasis en el estudio de las normas de DDHH que el de las instituciones encargadas de protegerlos – nacionales como supranacionales.*

Este desbalance lleva a cuestionarse cuánto hace la escuela para hacer comprender la necesaria articulación entre normas e instituciones, porque en la vida real unas no funcionan sin otras. Obviar el funcionamiento de las instituciones reduce las normas a una abstracción y obstaculiza el desarrollo real de capacidades en los estudiantes para hacer exigibles sus derechos, que es uno de los grandes objetivos de la EDH.

En conjunto, la información de nivel supranacional en los currículos es insatisfactoria y preocupante, sobre todo si la asociamos a escasa presencia del concepto de ciudadanía global. Por ejemplo, la información sobre *organizaciones internacionales de cooperación y promoción de derechos humanos* (ONU, UNESCO y UNICEF) es apenas moderada, demasiado escueta dada su importancia. A la vez, el panorama de conocimientos sobre *sistemas supranacionales de protección de derechos humanos* (*sistema regional* y *sistema universal*) es casi desolador. Su presencia es raleada y dispersa, en especial en relación con el sistema regional interamericano.

o ***Progresos –y limitaciones— en los conocimientos específicos de DDHH en los libros de texto*** (según medición de 2009, ver IIDH, 2009)

8. *En conjunto, los libros escolares estudiados muestran en la década de 2000 un crecimiento claro y sostenido en el abordaje de conocimientos sobre DDHH, paralelo y similar al de los programas de estudio.*

Este crecimiento adopta dos modalidades (a) de cobertura geográfica –los conocimientos de DDHH están presentes en libros de más países—y (b) de presencia transversal –dentro de cada país, están incorporado en libros de más grados escolares.

La tendencia de crecimiento es, en general, paralela y similar a la de los programas de estudio. Que ambas sean coherentes es de esperar, pues los textos no son un elemento autónomo sino articulado con los contenidos curriculares, los cuales desarrollan en extenso. Sin embargo, los libros de texto tienen su especificidad: sus características propias, sus aportes y limitaciones, lo cual justifica estudiarlos de manera independiente para estimar cuánto contribuyen al progreso de la EDH y cómo podrían hacerlo mejor.

9. *En contraste con los programas de estudio, los libros de texto hacen un tratamiento más amplio de dos importantes aspectos de contenido de DDHH: (a) antecedentes históricos y (b) referencia a personas relevantes en la lucha por los DDHH. El tratamiento no es profundo sino apenas moderado, pero es mayor que lo que piden los programas y además, va creciendo en la década.*

Esto es posible debido al discurso extenso y analítico de los libros de texto que, a diferencia del tratamiento puntual y sintético de los programas, permite presentar los conceptos de DDHH dedicándoles mayor espacio a sus orígenes y desarrollos en el tiempo, así como a sus protagonistas.

10. *Tanto en los programas de estudio como en los libros de texto, muchas problemáticas sociales no se analizan relacionadas con violaciones de los DDHH,*

*aunque sí lo están (por ej. migraciones, desplazamientos, pobreza, sostenibilidad del desarrollo, salud sexual y reproductiva y violencia comunitaria e intrafamiliar). No se logra construir aún un “enfoque” o “perspectiva de derechos” para mirar e interpretar la realidad social.*

En algunos libros (no todos) estas cuestiones se tratan y a menudo (no siempre) 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, una perspectiva que utilice los DDHH como criterio para analizar y evaluar la realidad social. Esto es lo que significa incorporar transversalmente los derechos humanos en la educación. Y, lamentablemente, sucede todavía muy poco en la región.

o **Progresos en cuanto a la metodología de EDH en los libros de texto** (medición de 2010 a partir de los ejercicios y actividades para estudiantes, ver IIDH, 2010):

11. *Se produjo un crecimiento doble en los ejercicios y actividades prácticas para estudiantes durante la década: aumentó el total de ejercicios de los libros y, separadamente, aumentó la proporción de ejercicios explícitos sobre DDHH.*

El fenómeno es positivo porque dentro de los libros escolares, los ejercicios son una interpelación para que el estudiante actúe por sí mismo, solo o con otros, y utilice su autonomía para informarse, pensar, argumentar, cuestionar, debatir: en síntesis, para que tome parte activa en su proceso de conocer. Además el destinatario de los ejercicios es doble: son los estudiantes tanto como los docentes. Porque lo que se pide a los estudiantes en los libros es una sugerencia para que el docente lo aplique en su clase y lo evalúe. Pueden interpretarse como una propuesta de metodología para los docentes, aunque no se exprese en formulaciones conceptuales sino a través de actividades.

Por eso, este aumento de ejercicios, aunque es modesto y varía entre los países, muestra que los materiales de apoyo, sin dejar de ser los tradicionales dispensadores de información, se vienen abriendo durante la década a fomentar más el pensamiento y la actividad del estudiantado. Su metodología se está volviendo más participativa.

12. *Además de información propia de la materia, los ejercicios explícitos sobre DDHH incluyen presencia creciente entre 2000-2010 de (a) valores y actitudes fundamentales de DDHH y (b) destrezas o capacidades para actuar a favor de los DDHH. Esto en todos los países estudiados.*

En cuanto a la presencia de valores y actitudes de DDHH, es importante comprobar que los ejercicios en los libros escolares están diseñados considerando la base ético-valórica de los DDHH, no solamente a su base histórica o jurídica. Los indicadores valóricos que más crecieron son, en orden de frecuencia: (a) la *valoración de la diversidad*; (b) la *igualdad y no discriminación*, y (c) por igual, los dos indicadores *identidad y autoestima* y *convivencia y cooperación*. Por su parte, las destrezas o capacidades para actuar en favor de los DDHH que aumentaron en mayor medida durante la década fueron (a) *pensamiento crítico* y (b) *trabajo cooperativo*.

13. *Al analizar el diseño global de los ejercicios como actividad pedagógica (cómo se estructuran y qué técnicas y recursos emplean) se observa un aumento importante de estrategias que movilizan la participación del estudiantado.*

Estas estrategias metodológicas participativas crecieron 2 ½ veces en los ejercicios de los libros durante la última década. Las que más lo hicieron fueron: (a) la *investigación directa de la realidad*, (b) los *materiales y recursos de apoyo novedosos* (por ej. el trabajo en computadora personal y el uso de Internet), (c) la *problematización de ideas y situaciones*, (d) la *simulación o dramatización de situaciones verosímiles* y (e) la *profundización de temas de investigación en forma progresiva* a lo largo del libro.

Estos datos son significativos. Revelan 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 van 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).

Si bien los cambios señalados son una tendencia evidente de progreso, aún no está generalizada en todos los países ni es uniforme en los libros de todas las editoriales. Despiertan un optimismo real en cuanto marcan una dirección positiva del patrón de cambios, pero todavía son limitados en su manifestación efectiva en la realidad.

Y finalmente,

14. *La formación de docentes sigue siendo el eslabón más débil para la EDH. Los programas de formación inicial (en su mayoría de universidades) aún prestan poca o ninguna consideración al a pedagogía de los DDHH; los de formación en servicio (de los Ministerios de Educación) consisten en actividades breves, ocasionales y de reducida cobertura, muy variables de país a país.*

Esta es, a mi juicio, la carencia más seria para el progreso continuado de la EDH en América Latina. De poco servirán los desarrollos en la legislación, en los programas de estudio y en los libros de texto sin educadores preparados para llevarlos a la práctica en las aulas de clase, en las actividades extracurriculares, en los recreos, en las relaciones interpersonales...En fin, en todo aquello que constituye la vida diaria de la escuela.

### **3. Comprobación clave: La educación formal como sistema**

Para concluir esta síntesis de resultados de los Informes Interamericanos de la EDH me interesa reafirmar algo que los educadores sabemos bien, pero que los gestores de políticas públicas no siempre entienden o ponen en práctica. Para el progreso de la EDH en la educación formal hay que actuar sobre el sistema educativo como tal, completo, esto es, concibiéndolo como un *sistema*, en el cual cada componente cumple una función, hace aportes específicos y también tiene limitaciones producto de su naturaleza.

Todos los componentes – lo que el Informe llama *dominios* – son importantes y deben ser atendidos y permeados por una visión de DDHH. El componente *normativo* legitima a la EDH como un compromiso del Estado y una política pública y así es condición de posibilidad para que ella entre a la escuela, mientras el *currículo* explicita los contenidos y orientaciones pedagógicas de EDH que han de regir a la escuela y así es condición de posibilidad para que ella llegue a las aulas. Por su parte, el componente de los *libros de texto* hace el desarrollo extenso de los contenidos de EDH tal como los estudiarán y ejercitarán los maestros y alumnos, y en este sentido es condición de posibilidad para introducir efectivamente el enfoque de derechos en la formación de los niños y niñas de todo un país. Los resultados que obtenga el sistema en su accionar son el producto de la labor articulada y combinada de todos sus componentes, sin protagonismos ni exclusiones.

### **Referencias**

IIDH (2002). I Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo normativo*. San José, Costa Rica.

IIDH (2003). II Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo en el currículo y textos escolares*. San José, Costa Rica.

IIDH (2004). III Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo en la formación docente*. San José, Costa Rica.

IIDH (2005). IV Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo en la planificación nacional*. San José, Costa Rica.

IIDH (2006). V Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10 a 14 años*. San José, Costa Rica.

IIDH (2007). VI Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo normativo de la EDH y gobierno estudiantil*. San José, Costa Rica.

IIDH (2008). VII Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años*. San José, Costa Rica.

IIDH (2009). VIII Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años*. San José, Costa Rica.

IIDH (2010). IX Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo de la metodología de educación en derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años*. San José, Costa Rica.

IIDH (2011). X Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos*. San José, Costa Rica.