

**IIDH**

Instituto Interamericano  
de Derechos Humanos



# III Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos

Desarrollo en la formación  
de educadores

**Fundación Ford**

 **Asdi**  
AGENCIA SUECA  
DE COOPERACION  
INTERNACIONAL PARA  
EL DESARROLLO

  
NORWEGIAN MINISTRY  
OF FOREIGN AFFAIRS

**INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS**

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

Un estudio en 19 países

Desarrollo en la formación de educadores

San José – Diciembre 2004

© 2005 Instituto Interamericano de Derechos Humanos  
San José. Segunda edición. Reservados todos los derechos

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

***Equipo productor de la publicación:***

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

Ana María Rodino, *Coordinadora de la Unidad Pedagógica*

Marisol Molestina, *Coordinadora de la Unidad de Información*

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

Litografía e Imprenta Segura Hermanos S.A, *Diagramación e Impresión*

Peter Leaver, *Traducción al inglés*

Charles Moyer, *Cotejo y revisión en inglés*

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

Argentina, Francisco Scarfó; Brasil, Alexandra Almeida; Bolivia, José Eduardo Rojas; Colombia, Sandra Morello; Costa Rica, Giselle Mizrahi; Chile, Carlos López Dawson; Ecuador, Margarita Nieto; El Salvador; Zulema Lara; Guatemala, Brenda Quiñones; Haití, Patrick Camille; México; Citlalin Castañeda; Nicaragua, Sonia Durán; Panamá, José Antonio Grenard; Paraguay, Arístide Escobar; Perú, Patricia Luque; República Dominicana, Instituto de Derechos Humanos de Santo Domingo; Uruguay, Lilián Celiberti; Venezuela, María Isabel Bertone.

La sistematización, redacción y edición del informe, en la sede del Instituto en San José, estuvo a cargo de Ana María Rodino, Diego Iturralde, Giselle Mizrahi, y Charles Goulet.

El programa de investigaciones del IIDH, del cual este informe es un resultado, se financia con recursos de la Fundación Ford, la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI) y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega.

**Instituto Interamericano de Derechos Humanos**

Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica

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

e-mail: [uinformacion@iidh.ed.cr](mailto:uinformacion@iidh.ed.cr)

[www.iidh.ed.cr](http://www.iidh.ed.cr)

# Índice

<b>Presentación:</b>	<b>Apostar por la educación en derechos humanos en la escuela.....</b>	<b>5</b>
<b>Sección I:</b>	<b>Educación en Derechos Humanos y formación de educadores.....</b>	<b>7</b>
	El compromiso de incorporar la Educación en Derechos Humanos en la educación .....	7
	Formar educadores en derechos humanos .....	8
	El Informe de la Educación en Derechos Humanos: naturaleza y límites.....	11
<b>Sección II:</b>	<b>La incorporación en la educación: progresos y pendientes.....</b>	<b>13</b>
	Medir progresos: un enfoque de investigación aplicada .....	13
	Metodología, fuentes y categorías temáticas .....	14
	Antecedentes: los primeros dos Informes .....	16
<b>Sección III:</b>	<b>Análisis de los resultados de la investigación .....</b>	<b>21</b>
	Las normas sobre la formación de educadores .....	21
	Los contenidos en los planes de estudio de las carreras de docentes.....	24
	Contenidos de equidad de género y diversidad étnica en la formación inicial de los educadores .....	38
	Tesis y trabajos de investigación en Derechos Humanos .....	42
	La Educación en Derechos Humanos en la capacitación en servicio .....	44
	Las perspectivas transversales en la capacitación de educadores en servicio .....	52
	Capacitación de educadores por parte de las oficinas del Defensor del Pueblo.....	56
<b>Sección IV:</b>	<b>Conclusiones .....</b>	<b>59</b>
<b>Sección V:</b>	<b>Recomendaciones .....</b>	<b>65</b>
<b>Anexo:</b>	<b>Matriz utilizada para la recolección de datos.....</b>	<b>69</b>

## Índice de tablas<sup>1</sup>

<b>Tabla 1:</b>	Instrumentos internacionales con contenidos en EDH ratificados al año 2004 .....	17
<b>Tabla 2:</b>	Establecimiento de EDH en las normas y planes sobre la formación de los educadores .....	24
<b>Tabla 3:</b>	Cantidad de instituciones, carreras y asignaturas analizadas.....	25
<b>Tabla 4:</b>	Asignaturas con contenidos sobre pedagogía de los derechos humanos .....	26
<b>Tabla 5:</b>	Asignaturas con contenidos de derechos humanos en general .....	28
<b>Tabla 6:</b>	Asignaturas con contenidos sobre democracia .....	29
<b>Tabla 7:</b>	Asignaturas con contenidos sobre valores .....	31
<b>Tabla 8:</b>	Asignaturas con contenidos sobre grupos raciales, étnicos y religiosos.....	31
<b>Tabla 9:</b>	Asignaturas con contenidos sobre participación e interacción con la comunidad.....	33
<b>Tabla 10:</b>	Asignaturas con contenidos sobre educación para la paz .....	34
<b>Tabla 11:</b>	Asignaturas con contenidos sobre amistad entre las naciones.....	35
<b>Tabla 12:</b>	Asignaturas con contenidos sobre derechos de los niños .....	35
<b>Tabla 13:</b>	Asignaturas con contenidos sobre legislación educativa .....	36
<b>Tabla 14:</b>	Asignaturas con contenidos sobre orden institucional.....	36
<b>Tabla 15:</b>	Asignaturas con contenidos sobre igualdad y diferenciación social.....	37
<b>Tabla 16:</b>	Asignaturas con contenidos sobre ecologismo y medio ambiente.....	38
<b>Tabla 17:</b>	Asignaturas con contenidos sobre equidad de género .....	39
<b>Tabla 18:</b>	Asignaturas con contenidos sobre diversidad étnica y multiculturalismo (1990) .....	40
<b>Tabla 19:</b>	Asignaturas con contenidos sobre diversidad étnica y multiculturalismo (2003) .....	41
<b>Tabla 20:</b>	Capacitación de educadores en servicio por los Ministerios de Educación.....	44
<b>Tabla 21:</b>	Convenios relacionados con capacitación docente en EDH entre Ministerios de Educación y otras organizaciones .....	47
<b>Tabla 22:</b>	Contrapartes en los convenios de los Ministerios de Educación relacionados con capacitación docente en EDH a 2003.....	48
<b>Tabla 23:</b>	Materiales docentes sobre la enseñanza de los derechos humanos.....	50
<b>Tabla 24:</b>	Perspectivas transversales: Equidad de género.....	52
<b>Tabla 25:</b>	Perspectivas transversales: Diversidad étnica.....	55

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1:</b>	La construcción del campo de la Pedagogía de los derechos humanos .....	16
<b>Gráfico 2:</b>	Contenidos en asignaturas.....	26
<b>Gráfico 3:</b>	Tesis según temas.....	43

<sup>1</sup> Todas las tablas y todos los gráficos fueron producidos por el IIDH para este Informe, con base en la información proporcionada por los consultores locales.

## Presentación

### Apostar por la educación en derechos humanos en la escuela

De conformidad con el mandato fundacional, desde su creación en 1980 el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) ha organizado su trabajo en torno a la educación en derechos humanos. Otras actividades de promoción, asistencia técnica, investigación y difusión se han desarrollado en estrecha relación con este objetivo principal. Mediante cursos, seminarios y talleres regionales, subregionales y nacionales, dirigidos a públicos diversos o especializados, el Instituto ha acumulado una extraordinaria experiencia pedagógica y tanto su producción editorial propia, como sus colecciones bibliográficas y documentales se orientan al servicio educativo.

Durante los años ochenta, este esfuerzo educativo - del IIDH lo mismo que de una constelación de organizaciones en todo el continente americano - privilegió el entrenamiento de trabajadores de organizaciones civiles e instituciones públicas concernidos con la temática de los derechos humanos y la democracia, según lo requirieron las necesidades de protección civil frente a las violaciones en los períodos autoritarios y el desarrollo de instituciones de promoción y protección de los derechos humanos una vez recuperadas las democracias. Así se fue forjando y fortaleciendo la dimensión política de la educación en derechos humanos en la región.

Sin abandonar esas acciones, y como resultado de la reflexión en torno al papel de la educación en los nuevos escenarios de los derechos humanos, durante la década pasada el IIDH dirigió también su mirada hacia el campo de la educación formal. Comenzó entonces un trabajo, que hoy continúa de manera intensa y sostenida, para impulsar la introducción de la filosofía y la práctica de los derechos humanos en la formación sistemática de niños, niñas y adolescentes.

Las características del escenario actual de los derechos humanos y la democracia exigen dar un salto cualitativo desde la visión de los derechos humanos como un conocimiento de especialistas hacia otra que los comprenda como un conocimiento y una práctica de vida generalizada y cotidiana de toda la población. Los retos que enfrentamos ya no son únicamente las grandes violaciones de derechos fundamentales, típicas del autoritarismo. Ahora las cuestiones de la justicia y la equidad, el aseguramiento de lo básico para una vida digna, la inclusión, el respeto a la diversidad, la seguridad ciudadana, la participación política y el combate a la corrupción, la discriminación y otras múltiples formas de intolerancia, involucran a todos y todas. Y, muy especialmente, a quienes en unos pocos años se incorporarán activamente al ejercicio de la ciudadanía y de cuyas mentes y voluntades dependerá el rumbo de nuestras sociedades: los niños, niñas y adolescentes de hoy.

El IIDH está convencido de que en la formación de la infancia y la adolescencia como sujetos de derecho reside el futuro de la democracia y los derechos humanos. A partir de esta firme convicción, ha venido colaborando con los Ministerios de Educación de la región para promover y asistir en la integración de la enseñanza de los derechos humanos en los sistemas educativos nacionales. Un nuevo aporte lo constituye el *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*, que desde hace ya tres años viene estimando el progreso en esta apuesta formativa a través de una investigación aplicada en 19 países de la región, cuyos resultados fueron entregados a las delegaciones ante la XIV Cumbre Iberoamericana (San José, noviembre del 2004).

Esta iniciativa del IIDH pretende allegar el Informe a los órganos de vigilancia, promoción y protección de los derechos económicos, sociales y culturales dentro del sistema de la OEA - a manera de “relatoría amistosa independiente” -, a los organismos competentes del sector público, a las organizaciones civiles que trabajan en el campo educativo en los países, y a la comunidad internacional de los derechos humanos, para promover el debate y la valoración de los avances de la educación en derechos humanos, un espacio todavía poco estudiado en profundidad, que está consagrado en el artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador.

En los *Informes I y II* (2002 y 2003 respectivamente) hemos constatado que desde mediados de los años 90 y en el marco de los procesos nacionales de reforma de la educación, se vienen incorporando principios y contenidos de derechos humanos, formación en valores y para la democracia, así como de equidad de género y reconocimiento de la pluralidad cultural y étnica, en la normativa educativa, los currículos escolares y los programas de asignaturas, tanto como en los textos escolares más recientes. A partir de estos antecedentes, resulta clave indagar qué está ocurriendo con otro pilar fundamental del sistema educativo: los actores docentes. Porque mientras los avances normativos y curriculares no cobren vida en la comunidad de las aulas y en los establecimientos escolares, no pasarán de ser mera enunciación de buenos propósitos. Por eso los educadores constituyen el foco de interés de este *III Informe*, que analiza la formación profesional que reciben los futuros maestros y la actualización en servicio de los más antiguos para generar y mejorar sus capacidades pedagógicas con miras a educar en derechos humanos.

El magisterio que trabaja con niños, niñas y adolescentes es el contingente humano que puede afirmar el rumbo de la democracia y cambiar la conciencia del alumnado que en pocos años estará votando, será miembro de partidos políticos, funcionario público, activista de organizaciones civiles, ciudadano activo y tomador de decisiones... Para formarlo integralmente debemos contar con maestros y maestras de buena calificación científica y técnica y del más alto compromiso humano.

¿Cuánto y cómo se forma a los educadores para que formen en derechos humanos? ¿Cuál es la importancia que se asigna a este objetivo en las instituciones responsables de formar y actualizar a los profesionales docentes? ¿Qué logros se han alcanzado y qué limitaciones persisten? ¿Qué obstáculos, falencias o desigualdades siguen siendo desafíos pendientes? ¿Qué acciones deben encararse para superar las dificultades y seguir progresando? Estas son interrogantes de la mayor importancia para hacer realidad la apuesta por el poder transformador de la EDH. Confiamos que este *III Informe* proporcione algunas respuestas y, en esa medida, ayude a avanzar hacia la meta de formar niños, niñas y adolescentes concientes, respetuosos de los derechos humanos y los principios democráticos, y comprometidos con su defensa. La inversión de capital y de recursos pedagógicos en el magisterio de esa edad escolar será, a mediano plazo, la mejor defensa de la democracia en América Latina.

**Roberto Cuéllar M.**  
**Director Ejecutivo**

**Diciembre 2004**

## Sección I

### Educación en Derechos Humanos y formación de educadores

#### El compromiso de incorporar la Educación en Derechos Humanos en la educación

La incorporación de contenidos pedagógicos de derechos humanos y democracia en la educación formal que reciben los niños, niñas y jóvenes que asisten a las escuelas y colegios - públicos y privados - constituye una medida fundamental, probablemente la más importante, para establecer una cultura de reconocimiento y respeto de los derechos, de tolerancia de la diversidad, de promoción de la equidad y de ejercicio de la ciudadanía. Así lo entiende el IIDH, a partir de lo que se ha propuesto la comunidad internacional al adoptar un conjunto de instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos en general - y al derecho a la educación en derechos humanos en particular -, objetivos a los que se han comprometido los estados al ratificar tales instrumentos e incorporar tales estándares en su legislación interna (*cfr. I Informe*).

Para el IIDH educación en derechos humanos significa que todas las personas, independientemente de su sexo, origen nacional o étnico, o condiciones económicas, sociales y culturales, tienen la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita comprender sus derechos humanos, sus respectivas responsabilidades y los sistemas nacionales e internacionales de protección de los mismos; respetar y proteger los derechos humanos de otras personas; respetar las diferencias y valorar la diversidad; entender la interrelación entre derechos humanos, estado de derecho y regímenes democráticos, y ejercer en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los derechos humanos. El IIDH entiende que la educación en derechos humanos es parte del derecho a la educación y condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos.

El IIDH cree también que la educación en derechos humanos - entendida desde la perspectiva integral de sus dimensiones académica, política y cotidiana - es la herramienta vital que propicia los cambios en las competencias, actitudes y comportamientos de los funcionarios de las instituciones estatales, en los líderes de los partidos y de las organizaciones de la sociedad que permiten la generación y fortalecimiento de sistemas políticos incluyentes y transparentes, la consecución de buenos gobiernos y la disminución y eliminación de la exclusión social. Sin duda, la educación en derechos humanos es una herramienta sin igual para que los grupos humanos tradicionalmente discriminados y, en especial, las mujeres, los niños, los adultos mayores, los pueblos indígenas, los afro descendientes, las personas que sufren discapacidades y los pobres, puedan acceder a todos sus derechos y se organicen para su promoción y protección.

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



Cualquiera que sea la condición de la educación, ésta acoge un alto porcentaje de los niños, niñas y jóvenes de los países de la región y el fenómeno va en aumento. La tasa neta de matriculación en Educación Primaria (6 - 12 años) en los países sobre los que trata este informe presenta un promedio de 93.83%, para el año lectivo 2001/02, 12.07% más alto que una década atrás. La educación pública capta el 81.7% de esta matrícula. La tasa de matriculación en Educación Secundaria (12 - 17 años) es del 57.00% y se ha incrementado en un 22.50% en el mismo período. La educación pública para secundaria capta el 64,20% de esta matrícula<sup>2</sup>. Podemos inferir que los educandos entre 10 y 14 años de edad - grupo sobre el cual el informe ha concentrado mayor atención - representan cerca del 75% de la población en edad escolar. La relación entre varones y mujeres favorece, en el promedio regional, a las segundas, si bien éstas tienden a abandonar los estudios más temprano, principalmente en el medio rural.

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

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

## Formar educadores en derechos humanos

Ahora bien, incorporar plenamente la EDH en la educación formal supone varios procedimientos, entre los cuales son indispensables los siguientes: (i) la incorporación de estos estándares en la legislación nacional relativa a la educación, a partir de su definición en los textos constitucionales, en el desarrollo de la legislación especializada sobre el tema y en la emisión de normas administrativas de aplicación; (ii) el desarrollo de contenidos y metodologías acordes en los documentos de política curricular, planes y programas de estudio de las asignaturas; (iii) un desarrollo similar de contenidos y metodologías en los textos escolares, y (iv) la correspondiente formación y entrenamiento continuo de los docentes que trabajan en los establecimientos educativos del sistema escolar. Otros esfuerzos concurrentes y complementarios pueden - y deben - ocurrir fuera de la escuela: en la comunidad, la sociedad civil, las instituciones públicas, los cuerpos profesionales, los partidos políticos y los medios de comunicación.

¿Se forman los educadores de la región en EDH? ¿Cómo se formaban, en tal sentido, hace una década y cómo se forman hoy? ¿Se observan progresos durante este período? ¿Son significativos y suficientes?

---

<sup>2</sup> UNESCO EFA: *Global Monitoring Report 2003/04*, en <http://portal.unesco.org/education>, y PNUD, *Informe de Desarrollo Humano 2004*.

Para buscar respuestas, debemos indagar dónde y cómo se forman regularmente los educadores del continente, focalizando la mirada en los principios, valores, contenidos, metodologías y competencias que demanda la EDH.

En primera instancia, y como ha ocurrido a lo largo de la historia, los docentes del sistema educativo formal se forman en instituciones específicas, por un personal especializando, y siguiendo un currículum que establece la secuencia y contenidos del programa formativo<sup>3</sup>. Esta formación inicial cumple dos funciones básicas: por un lado, formar a los futuros docentes a fin de asegurar una preparación acorde con las funciones profesionales que deberán desempeñar, y por otro, certificar el ejercicio docente – es decir, otorgar un certificado o título reconocido que habilita para el ejercicio oficial de la profesión. El principal objetivo de la formación inicial ha de ser enseñar la “competencia de clase o conocimiento del oficio”, de tal forma que los maestros y profesores sean sujetos diestros en la tarea de enseñar<sup>4</sup>. En un sentido más general, esta formación debe además asegurar que se formen como personas, comprendan su responsabilidad en el desarrollo de la escuela y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza.<sup>5</sup>

En el caso de América Latina, los estudios de UNESCO/OREAL muestran que en las dos últimas décadas del siglo XX se dio en la región una tendencia a transferir los programas de formación inicial desde la educación media (Escuelas Normales) hacia la educación superior (Institutos o Escuelas superiores no universitarias y Facultades de Educación universitarias). Con esta transferencia, que no ha sido uniforme en los países, tienden a aumentar levemente los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente, así como la escolaridad previa requerida para ingresar a esos estudios docentes (desde escuela primaria concluida a escuela secundaria concluida). Al presente, la formación de los docentes del continente presenta una enorme heterogeneidad, porque varía mucho entre países y también dentro de cada país. Entre los elementos diferenciadores están el que se imparte en instituciones de distinto tipo, nivel y grado de autonomía, por lo que en cada caso operan distintos requisitos de entrada, permanencia y egreso, distintos currículos de formación y sistemas de evaluación, y distintas relaciones de supervisión y control por parte de las autoridades educativas nacionales.

Las investigaciones regionales<sup>6</sup> muestran que a pesar de los cambios introducidos en el anclaje institucional de la formación docente, siguen existiendo dos grandes patrones formativos: para los maestros de enseñanza básica predomina una concepción generalista, que asocia la formación con principios pedagógicos generales y con los contenidos del currículum escolar que debe transmitir, mientras para los profesores de enseñanza media predomina una concepción especializada, centrada en el dominio de una disciplina específica pero con una formación pedagógica débil y disociada.

En síntesis, el panorama actual de la formación docente inicial en el continente es sumamente diverso, irregular y complejo en términos de qué instancias son responsables de sus resultados. Examinarlo exige considerar distintos tipos de instituciones formadoras, tal como hacemos en el presente Informe.

---

<sup>3</sup> En estos conceptos seguimos el trabajo de Denise Vaillant (2002), *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Documento N° 25 del Programa de Formación de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL, páginas 17-19.

<sup>4</sup> Ver McNamara, D. y Desforges, C. (1990), *The Social Sciences, Teacher Education and the Objectification of Craft Knowledge*. En Bennet, N. y McNamara, D. (eds.), *Focus on Teaching*, Longman, Londres.

<sup>5</sup> Ver Edmunson, P. (1990), *A normative look at the currícula in teacher education*, Phi Delta Kappa, Mayo 1990.

<sup>6</sup> Para un análisis detallado y una extensa bibliografía, ver el trabajo citado de Denise Vaillant (2002).

Pero la conclusión de los estudios que habilitan oficialmente a una persona para ejercer un cargo como maestro primario o profesor secundario constituye sólo la primera etapa de su formación como docente, por lo cual se denomina “formación inicial”, y así es analizada en este Informe. El ejercicio profesional competente y responsable de la docencia de cualquier nivel exige a los educadores en servicio una actualización constante, que los mantenga al día con los desarrollos del conocimiento y con las transformaciones de la realidad.

En nuestra época, más que en ninguna antes, la cantidad y rapidez de los cambios científicos, tecnológicos y culturales hacen que cualquier formación profesional inicial se desactualice a gran velocidad. El acelerado ritmo de obsolescencia de los conocimientos disciplinarios, sumado a los también acelerados cambios en el contexto socio-económico, político y cultural mundial, que repercuten en los contextos regionales y locales, pone en jaque la práctica de todas las profesiones. Sin una actualización permanente y rigurosa, hoy prácticamente ningún graduado que sólo haya completado su formación inicial puede ejercer con eficiencia su profesión. Actualizarse ha dejado de ser una opción individual para convertirse en una necesidad social.

En el campo estratégico de la educación, donde se juega la socialización de las nuevas generaciones y el futuro de la comunidad nacional, corresponde al Estado garantizar que los docentes estén bien calificados no sólo cuando ingresan a cumplir sus funciones, es decir, “de inicio”, sino a lo largo de todo su período de servicio activo. Parte de la responsabilidad de las entidades rectoras de la educación sistemática de la infancia, Ministerios o Secretarías Nacionales de Educación Pública, es proporcionar oportunidades de capacitación permanente a sus agentes docentes. Esa responsabilidad aumenta cuando se trata de saberes y competencias innovadores, que se van incorporando a los planes y programas oficiales de estudio, por lo cual no han sido contemplados en el pasado como parte de la formación docente inicial, tal como ocurre con la EDH.

Hay distintas formas en que las autoridades nacionales en materia educativa pueden asumir la responsabilidad de la actualización de los docentes en servicio. La más común en América Latina ha sido y es la oferta directa de cursos, jornadas u otras actividades de capacitación de duración variada - seminarios, congresos, talleres, etc. -, que por lo general se planifican anualmente en consonancia con los lineamientos macro-educativos vigentes y que abordan tanto aspectos curriculares como metodológicos y de gestión institucional. Otra forma, que complementa y expande el alcance de la anterior, es la producción de materiales de apoyo a los docentes activos para que apliquen los contenidos curriculares y las metodologías apropiadas en su trabajo en las aulas.

Analizar la oferta estatal de actualización docente - tanto la oferta de cursos como la de materiales de capacitación -, no sólo ilustra sobre cuestiones técnico-pedagógicas. Más importante, permite tomar el pulso de las prioridades en materia de políticas educativas; estimar la coherencia interna en las estrategias de aplicación de estas políticas (por ejemplo, la interrelación entre las normas, el currículo, los recursos y los agentes educativos), e identificar todos los actores que inciden en la educación pública mediante alianzas con las autoridades oficiales. Estas posibilidades de lectura de la capacitación docente son las que guiaron el diseño de la matriz de indicadores usada en nuestra investigación, y las que privilegiamos en el análisis de los resultados.

## El Informe de la Educación en Derechos Humanos: naturaleza y límites

El IIDH asume la realización de este informe a partir del mandato estatutario que le faculta para hacer estudios sobre derechos humanos en cumplimiento de su misión como institución dedicada a la enseñanza, investigación y promoción de los derechos humanos, en el marco de la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Sin menoscabo de la integralidad del sistema global de protección y promoción, el Instituto pone especial atención al desarrollo de los estándares derivados de los instrumentos emanados del Sistema Interamericano, con un enfoque multidisciplinario, teniendo en cuenta los problemas específicos de América.

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

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

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

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



## Sección II

### La incorporación en la educación: progresos y pendientes

#### Medir progresos: un enfoque de investigación aplicada

El *Informe de la Educación en Derechos Humanos* es resultado de una investigación que se desarrolla a lo largo de cinco años. En el *I Informe* - preparado en 2002 - la investigación examinó el marco legal que establece y caracteriza a la EDH dentro de la normativa interna de los países, buscando las tendencias regionales de variación que se hubieran producido en el período 1990-2001, para establecer en qué medida tales tendencias constituyen un progreso, un retroceso o un estancamiento. El *II Informe* (2003) examinó en qué medida los contenidos de derechos humanos se han incorporado en los documentos administrativos o programáticos que fijan el currículo escolar, en los planes y programas de las materias que se imparten en las escuelas y colegios, y en los textos escolares que se utilizan para impartir la enseñanza; se examinaron entonces los currículos, programas y textos vigentes en los años lectivos 1990 y 2002. El presente informe estudia el nivel de incorporación de contenidos pedagógicos de derechos humanos en la formación y capacitación de los docentes.

Para la preparación de esta serie de informes se utiliza un sistema de indicadores de progreso (*indicios mensurables*) que permite establecer, con un grado razonable de objetividad, las distancias entre la situación en la realidad y el estándar o meta deseada. Aplicado a dos momentos distintos bajo condiciones equivalentes (1990 y 2002 o 2003 según el caso) el sistema permite además averiguar si estas distancias se están o no acortando y obtener una indicación de las tendencias que están presentes en ese proceso.

El sistema fue diseñado y puesto a prueba, para el campo de la educación en derechos humanos y otros dos campos temáticos (acceso a la justicia y participación política), en un primer ejercicio piloto llevado adelante en seis países (Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela), entre 2000 y 2001. Para el campo de la EDH se utilizó entonces un sistema relativamente simple de dos dominios, seis variables y diecisiete indicadores, y los resultados aportaron importantes pistas sobre las tendencias más generales en cuanto a modificación de las normas, los currículos y los textos, así como sobre la importancia creciente que viene adquiriendo la educación formal, frente a una larga y fecunda tradición desarrollada por las organizaciones de la sociedad civil.

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

Como en las dos oportunidades anteriores, la recolección de información para cada país fue realizada por consultores locales, seleccionados entre los ex alumnos de los Cursos Interdisciplinarios dictados por el IIDH en años recientes. El procesamiento de la información, la preparación y discusión de las conclusiones y la edición del informe han estado a cargo del equipo profesional del IIDH en San José.

## Metodología, fuentes y categorías temáticas

Este tercer informe explora las variaciones que se pudieran haber dado, en el período 1990 - 2003, en la formación que se imparte a los educadores, ya se trate de nuevos profesionales que se forman para incorporarse al magisterio o de antiguos profesores que participan en cursos, seminarios, talleres y otras actividades de actualización. Interesa conocer al respecto si las leyes generales sobre educación, las leyes especiales sobre régimen docente, otras normas reglamentarias o administrativas y los documentos de política han establecido la necesidad de que los docentes reciban la instrucción adecuada para conocer y enseñar temas de derechos humanos; si los programas de las instituciones donde se forman los educadores han incorporado tales contenidos; y si las actividades de actualización para educadores en servicio lo han hecho.

El período seleccionado para la preparación de este informe se corresponde, en términos generales, con varios fenómenos característicos de la época: la reinstalación de la democracia en varios países de la región y/o la consolidación de las instituciones democráticas y de su independencia relativa; la adopción de reformas constitucionales, legales y administrativas; y la movilización de la sociedad civil en torno a la plena vigencia de los derechos humanos y el estado de derecho. También coincide con el último período ínter censal, lo que permitirá al lector interesado realizar comparaciones en relación con los indicadores generales de desarrollo y, en particular, con los de acceso a la educación. Finalmente, el período de estudio se corresponde con la ejecución de programas de reforma de la educación -y otras reformas estructurales- en la mayor parte de los países. La preparación de estos informes coincide con el final de la Década del Derecho a la Educación y con la discusión de horizontes para un nuevo esfuerzo internacional en este campo. La matriz utilizada para la recolección de información tuvo la siguiente estructura:

<b>Dominio I</b> <i>tres variables</i> <i>siete indicadores</i>	Variaciones - entre 1990 y 2003 - en la legislación, los planes nacionales de educación y la estructura institucional (Ministerios de Educación) relativos a la incorporación de temas sobre derechos humanos, en la formación básica y la capacitación en servicio de los educadores, incluyendo el aprendizaje de destrezas para su enseñanza.
<b>Dominio II</b> <i>cuatro variables</i> <i>once indicadores</i>	Variaciones - entre 1990 y 2003 - en los planes de estudio de las Escuelas Normales, los Institutos Superiores (no universitarios), las carreras de Educación o Pedagogía de las Universidades, tesis, ensayos y otras actividades extracurriculares de instituciones que forman educadores, que impliquen la inclusión de destrezas para su enseñanza.
<b>Dominio III</b> <i>dos variables</i> <i>seis indicadores</i>	Variaciones - entre 1990 y 2003 - en las actividades y materiales de capacitación en servicio, ofrecidas o desarrolladas por los ministerios de educación y las defensorías del pueblo, que impliquen la inclusión de temas de educación en derechos humanos y de destrezas para la enseñanza. Así como Convenios suscritos entre los Ministerios de Educación y otras instituciones
<b>Dominio IV</b> <i>dos variables</i> <i>catorce indicadores</i>	Variaciones - entre 1990 y 2003 - en las normas, orientaciones pedagógicas, planes de estudio, asignaturas, materiales didácticos, preparación de tesis de graduación, actividades extracurriculares y cursos de capacitación en servicio, relacionados con el aprendizaje de contenidos sobre equidad de género y diversidad étnica, y de destrezas para su enseñanza.

El régimen de formación y reclutamiento de educadores a lo largo del pasado decenio es muy variable entre los países de la región, tanto en lo que se refiere al establecimiento de los requisitos necesarios para el ejercicio del profesorado, como en relación con su formación básica. Esta es una tendencia de la evolución del régimen de formación de educadores que va en aumento, y que influyó de manera muy importante en la adopción de opciones metodológicas para la investigación, que es importante señalar.

Tradicionalmente el reclutamiento de docentes en casi todos los países de la región era una función altamente reglamentada y supervisada por los Ministerios de Educación Pública y privilegiaba a los profesionales formados en institutos normales (medios y superiores) especializados, dependientes en buena medida de los Ministerios de Educación Pública en cuanto a su funcionamiento, los planes de estudio y los programas de las asignaturas. Esta regularidad se viene diluyendo progresivamente desde hace muchos años, aun antes de 1990. Desde entonces el reclutamiento es menos regulado, los institutos normales son menos numerosos (donde no han desaparecido) y la formación de los educadores se realiza en bachilleratos generales o en carreras universitarias de Pedagogía o de Ciencias de la Educación, principalmente. Estas carreras universitarias son, evidentemente, más lejanas a la tutoría oficial, si bien procuran cumplir con perfiles mínimos que permitan a sus egresados incorporarse al magisterio en el sector público.

Estas características inciden en una alta dispersión de datos sobre la formación de los educadores en el último decenio del siglo, lo que hizo difícil - y en algunos países imposible - contar con informaciones suficientemente detalladas y comparables acerca de algunas variables consideradas en la matriz. Para el examen de las normas que regulan la incorporación al magisterio resultó particularmente complicado establecer la reglamentación vigente para 1990. Tampoco se consiguieron datos suficientes sobre los programas impartidos en los institutos normales, muchos de los cuales habían desaparecido para la última década del siglo. Finalmente, el rastreo de las actividades de formación en servicio ofrecidas a lo largo de una década tropezó con una carencia crónica de registros.

Las constricciones antes señaladas condujeron a examinar muestras de instituciones, carreras, asignaturas y programas que estuvieran incidiendo en la formación de los educadores. Estas muestras fueron escogidas procurando, de una parte, sobre las variables y los indicadores propuestos; y de otra, que se tratara de experiencias en instituciones de alcance o impacto nacional - tanto públicas como privadas - en el supuesto de que éstas expresarían mejor las tendencias dominantes en cada momento investigado.

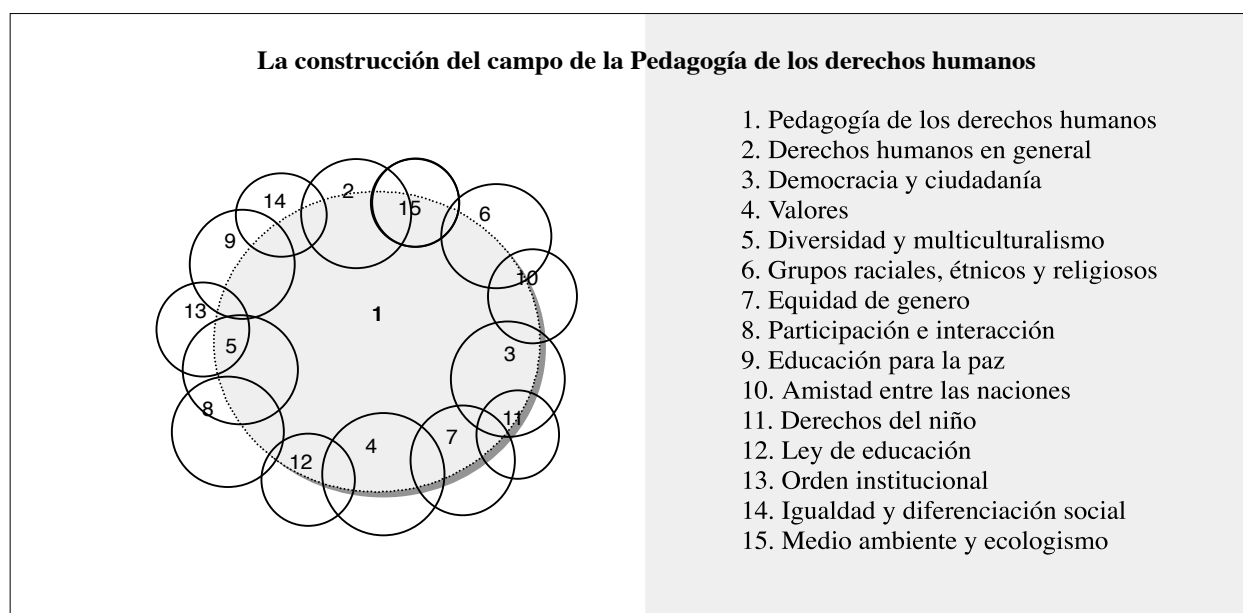
La información disponible para 1990 es sensiblemente más baja que para 2003, y las diferencias de densidad de la información entre países es significativa. En cuanto a este segundo factor, se debe advertir un predominio de la información proveniente de Argentina, México, Brasil y República Dominicana en la formación de los criterios de análisis de este informe.

El examen de los programas de la muestra de asignaturas condujo a constatar una alta dispersión de contenidos temáticos que contribuirían a proveer conocimientos y destrezas para la enseñanza de los derechos humanos y una muy baja frecuencia de materias dirigidas a impartir una pedagogía de los derechos humanos. También el número de asignaturas registradas, que estuvieran directamente concernidas con la temática de derechos humanos resultó comparativa-mente bajo, tanto en 1990 como en 2003.



Bajo estas condiciones la opción metodológica adoptada para el examen de los contenidos de los programas consistió entonces en la construcción de una lista de temas correlacionados - distribuidos en un número variable de asignaturas - que diera cuenta de: (i) los temas indicados en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y el Protocolo de San Salvador; (ii) los temas mencionados en otros instrumentos internacionales; (iii) los temas recogidos en la definición de EDH que utiliza la estrategia institucional del IIDH; y (iv) los temas que aparecen de modo más recurrente en los programas de las asignaturas analizadas.

El resultado fue la construcción del objeto *pedagogía de los derechos humanos* como un ámbito ínter construido en las numerosas intersecciones de varios temas y contenidos impartidos en varias asignaturas fronteras, como se ilustra en el siguiente gráfico:



### **Antecedentes: los primeros dos informes<sup>7</sup>**

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

<sup>7</sup> Esta y la siguiente sección reproducen las conclusiones de los dos primeros informes y anticipan las preguntas planteadas para el tercero. El *I* y el *II Informe*, en castellano e inglés, con sus anexos por país, están disponibles en la página electrónica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos [www.iidh.ed.cr](http://www.iidh.ed.cr).

### ***Incorporación de la EDH en la esfera normativa***

El estado de la *ratificación de los instrumentos internacionales* que configuran progresivamente - a lo largo de cuarenta años - el derecho de todas las personas y la obligación de los Estados a favor del establecimiento de la educación en derechos humanos, permite señalar que los 19 países objeto de este informe, han tomado el compromiso de orientar sus políticas educativas en dirección al fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como al combate contra la discriminación racial y la discriminación contra las mujeres. Todos los países ratificaron la Convención sobre derechos del niño. Más de la mitad han ratificado las convenciones que amplían significativamente la definición hacia la educación para la democracia y la paz y demandan la puesta en marcha de medidas y acciones específicas.

<b>Tabla 1: Instrumentos internacionales con contenidos en EDH ratificados al año 2004</b>																			
Instrumentos Internacionales	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dom.	Suriname	Uruguay	Venezuela
1. Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.	√	-	√	-	√	√	√	-	√	-	-	√	√	-	√	√	-	-	√
2. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
3. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	-	√	√	√	√	√	√	√	√	√
4. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
5. Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura	√	-	√	√	√	√	√	√	√	-	√	-	√	√	√	√	√	√	√
6. Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador).	√	-	√	√	√	-	√	√	√	-	√	-	√	√	√	-	√	√	-
7. Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes	√	√	√	√	√	-	√	-	√	-	√	-	-	√	√	-	-	-	√
8. Convención de los Derechos del Niño.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
9. Convención Interamericana para Prevenir Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belem do Para).	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
10. Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	-	√	√	√	√	√	-	-	√	-

La *incorporación de principios y/o contenidos de EDH en las constituciones nacionales*, ya sea en forma explícita o implícita, aumenta en forma considerable. Esta tendencia parece continuar y expandir un movimiento que comenzó en la década anterior -la de los años ochenta -, porque varios países que en 1990 ya contaban con una caracterización bastante amplia de la educación la han enriquecido en reformas constitucionales recientes. Se evidencia una macro-tendencia a enriquecer la caracterización de la educación.

Igualmente se incrementa la incorporación de principios y/o contenidos de EDH en las *leyes nacionales que regulan la educación*. Los procesos de reforma educativa van permeando en forma gradual pero

sólida las leyes generales de educación con muchos principios y contenidos de EDH. Algunos de los procesos de reforma más abarcadores y donde aparecen con mucho énfasis principios, conocimientos, valores y actitudes de EDH, se produjeron después de que el país realizó la transición a regímenes democráticos, o se firmaron acuerdos de paz.

En relación con *otra legislación*, se observa que poco tiempo antes de iniciar la década en estudio, hubo una proliferación de leyes especiales tendientes a fortalecer la reinstalación de la democracia y sus instituciones, el estado de derecho y los derechos humanos. Durante el período analizado, estas leyes e instituciones fueron objeto de reformas. Se constató que esa legislación incluye menciones y objetivos sobre EDH y otros temas afines como educación para la democracia, educación cívica, educación en valores, etc. La inserción de la EDH en la normativa interna de los países estudiados coincide con varios fenómenos característicos de la época estudiada, como la reinstalación de la democracia en varios de esos países, la consolidación de las instituciones democráticas, la adopción de reformas constitucionales, legales y administrativas y la movilización de la sociedad civil respecto a la plena vigencia de los derechos humanos y el estado de derecho.

*Sobre políticas públicas y desarrollo institucional de la EDH*, la promulgación de reformas constitucionales y leyes de educación y afines han generado la puesta en marcha de numerosos programas que desarrollan los principios y contenidos en esa materia y el establecimiento de comisiones, comités y otras instancias para impulsarla. No todas esas iniciativas establecen un mandato claro o referencias explícitas al establecimiento de políticas públicas, en el sentido de políticas de Estado, favorables a la EDH. En parte esta característica es compartida con – y en cierto sentido derivada de – la debilidad relativa de las políticas de derechos humanos en general, si bien en este campo la creación de instancias como las oficinas de *ombudsman* se han consolidado, en los últimos años, tanto en la esfera legal, como en la de las instituciones. En algunos países se reportan esfuerzos por establecer instancias, con participación de la sociedad civil, que preparen e impulsen planes nacionales de derechos humanos y, ciertamente, tales esfuerzos se preocupan explícitamente de las cuestiones relacionadas con la educación.

Se trata todavía de propuestas en curso de desarrollo que si bien responden a las recomendaciones de varios eventos internacionales como las Conferencias de Viena, de Beijín y de Durban, son altamente dependientes de las iniciativas y de los recursos de la cooperación internacional y no han alcanzado hasta ahora la fuerza que le daría un marco legal integral que fortalezca la educación en derechos humanos como una política de Estado, permanente, debidamente financiada e institucionalizada, tal como lo demandan desde hace varios años las organizaciones no gubernamentales y los movimientos sociales.

### ***Incorporación de la EDH en la esfera pedagógica***

Creció la inclusión de *referencias a los derechos humanos y a las garantías fundamentales* en los documentos que orientan los currículos, en los programas de las asignaturas y en los textos escolares. En 2003 la incorporación es mucho más explícita que en 1990; se avanza del ámbito de los derechos civiles y políticos al de los derechos económicos, sociales y culturales y, en algunos países, se incorporan los derechos ambientales y otros de formulación más reciente; también se introduce una perspectiva de derechos sociales que balancea la tendencia a privilegiar un punto de vista de derechos individuales en 1990.

Tanto en 1990 como en 2003, el tratamiento de los derechos humanos y de las garantías fundamentales hace parte – por cierto en una proporción importante – del estudio de la constitución nacional, sus

principios y contenidos. Esto incide en una limitación para mostrar con suficiente claridad la relación existente entre ese régimen de derechos y garantías constitucionales y el desarrollo de estándares de derechos humanos en la esfera internacional. En los programas de estudio de Colombia ocupan un lugar importante el conocimiento del Derecho Internacional Humanitario y de la Cruz Roja Internacional.

El estudio *sobre el Estado, el Estado de Derecho y la justicia*, es considerado en los documentos, programas y/o los textos escolares de todos los países, tanto en 1990 como en 2003. La inclusión de esta temática es sumamente desigual en cantidad y profundidad entre unos países y otros, pero en términos generales cubre un conjunto de asuntos que pueden considerarse útiles para inculcar el sentido de pertenencia a la nación y para orientar el desempeño de los ciudadanos en la vida pública. Los programas y los textos ponen al día los cambios introducidos a lo largo de la década, mediante reformas constitucionales. En varios casos se aprecia un cambio de énfasis en favor de proveer a los educandos de una idea de equilibrio entre los poderes del Estado, de las funciones que le corresponden al Estado y al Gobierno en la promoción de un desarrollo social y económico equitativos, y de la importancia de la legalidad para una buena convivencia.

En menos de la cuarta parte de los países se utiliza el concepto de Estado de Derecho para aludir estos equilibrios y esta legalidad. En número semejante se introduce con un buen nivel de detalle la temática de la descentralización, los gobiernos locales y la participación directa de la ciudadanía en la gestión pública.

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

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

La *democracia* como valor, como forma de gobierno y como atributo de las instituciones, las prácticas sociales y la vida personal es reiteradamente planteada en la documentación examinada para 1990 y para el 2003. Modificaciones importantes a lo largo de estos años tienen que ver con la concepción de la democracia como práctica y no únicamente como sistema. El tema de los partidos políticos nacionales, sus características, sus propuestas, su historia y su funcionamiento interno es tratado extensamente en un solo país. En otros se alude al régimen de partidos como un elemento constitutivo de la democracia, mientras el tratamiento de las tendencias políticas e ideológicas se coloca preferentemente en los programas y textos de historia y se trata desde esa perspectiva. Los organismos electorales son estudiados, en 1990 y 2003, como parte de la estructura del Estado.

Se trata con poco detalle el tema de las elecciones nacionales, si bien en varios países se propone aprovechar la formación de asociaciones y gobiernos estudiantiles como una oportunidad para inculcar el sentido de democracia y de sus prácticas.

Entre 1990 y 2003, la documentación pedagógica incorpora progresivamente *enunciados sobre valores*, cada vez más diversos y más reiterativos. Se aprecia una tendencia de pasar de valores que inciden sobre conductas individuales a valores sociales y de convivencia democrática, de valores que se inducen a valores que se construyen y practican. Concomitantemente, mientras en 1990 la perspectiva dominante fue la de la moral y el civismo, para 2003 la perspectiva dominante es la de la ética y la democracia. Cabe destacar la incorporación, cada vez con mayor importancia, a valores relativos a la convivencia entre las naciones y la solidaridad internacional.

*Sobre equidad de género* se observa uno de los progresos más notables en prácticamente todos los países estudiados. Al comparar en conjunto los documentos oficiales en materia educativa, los planes de estudio y los libros de texto en sus versiones de 1990 con las de 2003, se comprueba un significativo desarrollo, tanto cuantitativo como cualitativo de la inclusión de la perspectiva de equidad de género. Si bien a la fecha encontramos disparidades en la amplitud y la forma en que el tema se trata en la educación sistemática de los distintos países, es importante destacar que, dentro de cada país, la década pasada condujo a una evolución muy positiva en el abordaje educativo de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Aumentan los contenidos escolares específicos sobre el tema y aparecen en más grados escolares; el tratamiento de estos contenidos se hace más extenso y profundo.

Se aprecia un mayor reconocimiento y valorización de la *diversidad étnica y la multiculturalidad* de la población nacional y del continente en general, pero como tendencias fuertes iniciativas nacionales dirigidas a poblaciones indígenas procuran dar vigencia a su derecho a recibir una educación que respete su propia lengua y cultura. Son aun muy escasos los desarrollos relativos a las comunidades afro descendientes, objetivos curriculares más explícitos, enfáticos y antidiscriminatorios, contenidos más extensos y que abordan problemas actuales.

*Sobre sociedad civil* se constatan variaciones muy significativas durante la década pasada que indican un aumento de la presencia y valorización de múltiples actores civiles que interactúan con el Estado en la vida social: tanto en los procedimientos para preparar e implementar currículo educativo en los países como en las representaciones simbólicas que la educación transmite a niños, niñas y jóvenes como síntesis interpretativas de la realidad -los contenidos del currículo explícito y los textos de aula.

## Sección III

### Análisis de los resultados de la investigación

#### Las normas sobre la formación de educadores

Para el año 2004, las constituciones vigentes en dieciocho de los diecinueve países a que se refiere este informe establecen principios y/o contenidos de EDH. Al igual que ocurre con los textos constitucionales, durante la década de los noventa las leyes generales de educación incrementan significativamente la incorporación de tales principios y contenidos, de modo que a esta fecha los grandes lineamientos de la EDH están presentes en las leyes de educación de prácticamente todos los países objeto de este estudio (cfr. *I Informe, 2002*).

Aunque se observan diferencias en los términos y la profundidad con que se plantean algunos conceptos, todas las leyes de educación reconocen a la educación como un derecho humano fundamental cuya cobertura debe alcanzar a toda la población en igualdad de oportunidades; incorporan el conocimiento de los derechos humanos y los principios de la democracia como contenido de los programas de educación formal, y expresan que el sistema educativo debe orientarse por los valores de tolerancia, justicia, paz, igualdad y solidaridad.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, esta investigación examinó en qué medida las leyes de educación, las de carrera docente, otras leyes y normas administrativas conexas, los planes de educación, de educación en derechos humanos y de derechos humanos en general, así como otros documentos que reflejan voluntad y orientación política del Estado, establecen de manera explícita que los educadores deben conocer y/o deben ser entrenados - en la formación inicial y/o en la capacitación en servicio - en el conocimiento de temas relativos a los derechos humanos y en las destrezas necesarias para enseñar estos temas.

El primer examen mostró que las referencias explícitas son muy escasas. Para 1990 únicamente la *Constitución de El Salvador* (1983) contenía esta indicación. Para 2003 también lo hacen de diversas maneras la *Ley del Profesorado* de Perú (1984), el *Decreto Supremo de Educación N° 220* de Chile (1998) y la *Ley sobre Infecciones de Trasmisión Sexual, el Virus de la Inmunodeficiencia Humana y el SIDA*, de Panamá (2000).

Las leyes de educación de Argentina (1994) y Costa Rica (1957) establecen que la formación de profesionales docentes deberá inspirarse en los principios democráticos y promover la participación.

Otras referencias explícitas a derechos humanos y democracia fueron encontradas en los Planes y Programas Nacionales de Educación (Brasil, Colombia, Costa Rica, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y Uruguay), así como en varios documentos que proponen objetivos y acciones de los

#### El Salvador

##### Constitución de la República (1983)

Art. 60. Para ejercer la docencia se requiere acreditar la capacidad en la forma que la ley disponga en todos los centros docentes, públicos o privados, civiles o militares, será obligatoria la enseñanza de la historia nacional, el civismo, la moral, la Constitución de la República, los derechos humanos y la conservación de los recursos naturales.

ministerios de educación en relación con la formación de los educadores o describen lineamientos curriculares y perfiles para la formación inicial de los docentes (Panamá, Paraguay) y en los Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos de Brasil y Colombia.

### **Brasil**

#### **Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2003)**

##### **Acciones previstas:**

- Trabajar cuestiones relativas a los derechos humanos y los temas sociales en los procesos de formación continuada de educadores, teniendo en cuenta como referencia fundamental las prácticas educativas presentes en el cotidiano escolar;
- Promover y producir materiales pedagógicos orientados para la educación en derechos humanos, así como su difusión e implementación;
- Introducir la perspectiva de la educación en derechos humanos como componente de la formación inicial de los educadores;
- Proponer la creación de metodologías pedagógicas para educación en derechos humanos en las Instituciones de Enseñanza Superior;
- Fomentar una cultura de educación en derechos humanos con atención para la enseñanza fundamental y media/secundaria, además de los profesionales egresos;
- Introducir la temática de derechos humanos como tema transversal en los cursos de licenciatura de todas las áreas del conocimiento.

### **Colombia**

#### **Plan Nacional de Formación, Respeto y Práctica de los Derechos Humanos**

(en construcción)

Estrategia de formación de formadores: es necesario primero formar docentes con perspectiva de derechos humanos

Lineamientos de política para la modificación de los programas universitarios de formación de docentes para la incorporación de la perspectiva de derechos humanos.

### **El Salvador**

#### **“Desafíos de la educación en el nuevo milenio” (2000-2005)**

En el área laboral: comprensión y aprendizaje relacionado con los ejes transversales del currículo nacional considerando que estos contribuyen a la formación personal e integral de los futuros docentes y consecuentemente a la consolidación de una sociedad democrática

### **Paraguay**

#### **Delineamientos Curriculares para el Sistema de Formación Docente (1994)**

La Educación Democrática (...) impregna todo el currículo de la Formación Docente y pretende estimular y garantizar que todos los alumnos y alumnas logren transformar su experiencia cotidiana en una vivencia democrática. La incorporación de los Derechos Humanos propende a la creación de una cultura de respeto a la dignidad de la persona humana. En el contexto universal de los Derechos Humanos, busca educar en la verdad con honestidad, formar actitudes de perseverancia y entereza para enfrentar las dificultades y desarrollar la creatividad para proponer alternativas de solución

Son más abundantes, explícitas y reiterativas las referencias a la necesidad de asegurar la formación en valores éticos, cívicos y científicos de los educadores. Así lo hacen diversas normas y documentos en Costa Rica, Paraguay y Perú para 1990, a los que se adicionan Brasil, Chile, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay para el 2003.

Representan importantes novedades en la documentación de carácter normativo vigente para 2003 las menciones al adiestramiento que deben recibir los educadores para impartir conocimientos sobre la problemática nacional, especialmente la relacionada con cuestiones económicas, sociales y culturales, para vincular estos temas con la promoción de valores como la justicia social, la solidaridad y la preservación del medio ambiente, y para promover la reflexión de los estudiantes sobre desarrollo humano y desarrollo social.

Ahora bien, tal como se señaló en el *I Informe* una buena cantidad de leyes nacionales, por lo general las reformadas recientemente, avanzan más y consagran los principios de la *no discriminación*, la *valorización y defensa de la diversidad étnica y cultural* del país y la *participación de los actores del proceso educativo en la formulación de políticas y en la toma de decisiones educativas*. En estos principios de incorporación más tardía se aprecian distintos grados de elaboración en la normativa. Muchas leyes enuncian el principio en general, pero algunas hacen desarrollos particularizados, fijando pautas operativas y creando programas y/o instancias específicas para llevarlo a la práctica.

A partir de esta constatación, en la preparación de este informe se rastrearon indicaciones - en la legislación, los planes y otros documentos - acerca de la formación de los educadores para observar y para enseñar temas relacionados con la equidad de género y el reconocimiento de la diversidad.

La temática de la diversidad étnica, incluyendo aspectos de bilingüismo y valoración de las culturas, ya estaba presente en 1990 en documentos normativos de México, Panamá y Perú. No ocurría lo mismo con la equidad de género.

Para 2003 las cuestiones de equidad de género están profusamente tratadas en la legislación y en documentos de política sobre formación de educadores en Brasil, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú. Y los temas sobre diversidad étnica, multiculturalismo y plurilingüismo aparecen para Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, México, Panamá, Paraguay y Perú. En términos generales estas referencias destacan la necesidad de desarrollar destrezas de los educadores para manejar la cuestión de la equidad de género como un contenido transversal de los procesos educativos, tanto en la trasmisión de conocimientos, como en el trato dentro del aula y la organización de actividades escolares. La temática de la diversidad étnica está más estrechamente vinculada con la preparación de

**Argentina:**

Ley de Educación (1994)

**Brasil:**

Plan Nacional de Educación

**Colombia:**

Ley de Educación (1994),

Estatuto de profesionalización docente (2002),

Decreto 3012 sobre organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores (1997)

**Costa Rica:**

Plan Nacional de Desarrollo Profesional, recursos didácticos y mejoramiento cualitativo de los docentes

**El Salvador:**

Ley de Carrera Docente

**México:**

Plan Nacional de Educación 2001-2006

**Nicaragua:**

Plan Nacional de Educación (2000-2015)

**Panamá:**

Ley de Educación (1995)

**Perú:**

Ley del Profesorado (1984)

**República Dominicana:**

Ley de Educación

Ordenanza del Estatuto Orgánico de Instituto de Formación Superior Docente



maestros para los programas de educación bilingüe y, solo de manera referencial, con la promoción del conocimiento y la tolerancia de todos los educandos con los pueblos y comunidades indígenas. No se han encontrado referencias explícitas (de carácter normativo) al tema de las comunidades de afro descendientes y de otras identidades.

Una novedad muy importante de los últimos años es la adopción en México de la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* (2003) y la inclusión en ella de indicaciones expresas relativas a la capacitación y actualización de los funcionarios públicos, entre ellos los educadores, que hagan posible este propósito.

“Los órganos públicos y las autoridades federales, en el ámbito de sus competencias, llevarán a cabo, entre otras, las siguientes medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades para la población indígena:... III: Crear programas permanentes de capacitación y actualización para los funcionarios públicos sobre la diversidad cultural” (Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Artículo 14 fracción III).

La siguiente tabla ilustra los resultados acumulados de la inclusión, en instrumentos normativos de varios niveles, de las diversas categorías explícita e implícitamente referidas al campo de los derechos humanos y la democracia y a las perspectivas transversales de equidad de género y reconocimiento de la diversidad étnica y cultural.

Tabla 2: Establecimiento de EDH en las Normas y Planes sobre la formación de los educadores																					
Menciones al establecimiento de temas relacionados con EDH para educadores:		Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	R.Dominicana	Suriname	Uruguay	Venezuela	Totales ✓
Ley de Educación	1990	∅	✓	∅	o	✓	∅	✓	∅	o	∅	∅	o	∅	∅	✓	∅	o	∅	✓	5
	2003	✓	∅	∅	✓	✓	∅	✓	✓	✓	∅	✓	∅	✓	✓	✓	✓	o	∅	✓	12
Ley de carrera docente	1990	∅	∅	∅	✓	✓	∅	o	∅	∅	∅	∅	✓	∅	∅	✓	∅	o	∅	∅	4
	2003	∅	o	o	✓	✓	∅	o	∅	o	o	o	✓	o	∅	✓	∅	o	o	o	4
Otra legislación	1990	∅	o	o	∅	∅	o	o	∅	∅	o	o	✓	o	∅	∅	∅	o	o	o	1
	2003	∅	✓	✓	✓	∅	∅	o	✓	✓	∅	✓	✓	∅	∅	∅	✓	o	o	o	8
Planes de Educación y otros	1990	∅	∅	∅	∅	∅	o	∅	✓	∅	∅	✓	∅	∅	∅	∅	∅	o	∅	∅	2
	2003	∅	∅	✓	✓	✓	o	∅	✓	✓	∅	✓	✓	✓	✓	∅	✓	o	∅	∅	10
Menciones vigentes	✓	1	2	2	5	5	-	2	4	3	-	4	5	2	2	4	3	-	-	2	

**Notación:** ✓ Ley o documento examinado incluye explícitamente, ∅ Ley o documento no incluye, o Ley o documento no fue reportado

## Los contenidos en los planes de estudio de las carreras docentes

Los resultados que se exponen a continuación dan cuenta de las variaciones registradas en los planes de estudio de las Escuelas Normales, los Institutos Superiores, las carreras de Educación o Pedagogía de las Universidades y de otras instituciones que forman educadores. Los datos corresponden a los años 1990 y 2003. El registro de información tomó en cuenta aquellas asignaturas que implican la inclusión de destrezas para la enseñanza de materias relacionadas con la temática de los derechos humanos, tal como ésta se construyó en tanto el objeto de estudio. Por tanto, las informaciones corresponden al estudio y análisis de una muestra de asignaturas correspondientes a distintas carreras que forman docentes en los países suscriptores del Protocolo de San Salvador, con excepción de Haití, para el cual no se reportaron datos suficientes y Suriname donde no se realizó la investigación.

Cabe destacar que la información recopilada para 1990 fue menor en cantidad que la recopilada para 2003, esto se debe fundamentalmente a las dificultades materiales para conseguir programas de asignaturas de 1990. Para 1990 se analizaron 75 asignaturas y para la situación actual un total de 207. El siguiente cuadro da cuenta de la cantidad y la diversidad de informaciones que alimentan el presente informe, en lo que se refiere a la formación inicial de los educadores.

La información de las tablas 3 a 16 corresponde a las asignaturas reportadas por los consultores locales, una lista de las mismas por país se encuentra al final del Informe.

**Tabla 3: Cantidad de instituciones, carreras y asignaturas analizadas**

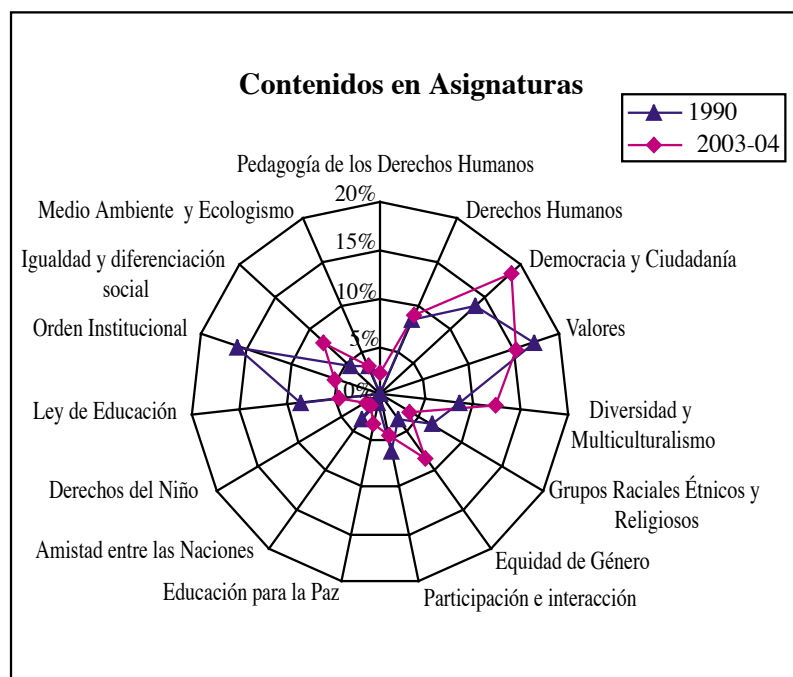
País	1990			2003			País	1990			2003		
	Instituciones	Carreras	Asignaturas	Instituciones	Carreras	Asignaturas		Instituciones	Carreras	Asignaturas	Instituciones	Carreras	Asignaturas
Argentina	3	9	33	3	8	66	Haití	sd	sd	sd	sd	sd	sd
Bolivia	sd	sd	sd	1	sd	1	México	3	4	23	3	8	32
Brasil	2	2	6	7	10	18	Nicaragua	1	1	sd	2	2	3
Colombia	sd	sd	sd	3	4	2	Panamá	1	1	2	2	2	2
Costa Rica	1	3	6	1	4	8	Paraguay	sd	sd	sd	2	2	1
Chile	sd	sd	sd	1	2	sd	Perú	2	2	4	2	2	7
Ecuador	sd	sd	sd	1	2	7	R. Dominicana	3	5	4	4	7	8
El Salvador	na	na	sd	(*)	2	6	Uruguay	1	1	1	2	3	sd
Guatemala	sd	sd	sd	1	1	2	Venezuela	sd	sd	sd	1	1	1

**Notación:** sd: No se ha reportado datos; na : No se aplica para el país; (\*): El MINED elabora "Normas y orientaciones curriculares para la formación inicial de maestros", de adopción obligatoria para todas las instituciones de educación superior que, a partir de 1998 mantengan programas de formación docente.

Como se indicó en la sección II, los contenidos encontrados en los programas de asignaturas fueron agrupados en quince categorías, significando cada una un nivel de aproximación a los temas que constituirían el campo ideal de la pedagogía de derechos humanos. Tales categorías son las siguientes:

Pedagogía de los derechos humanos	Derechos humanos en general	Democracia y ciudadanía
Valores	Diversidad y multiculturalismo	Grupos raciales, étnicos y religiosos
Equidad de género	Participación e interacción con la comunidad	Educación para la paz
Amistad entre las naciones	Derechos del niño	Ley de educación
Orden institucional	Igualdad y diferenciación social	Medio ambiente y ecologismo

El resultado del examen de la cantidad de los contenidos relacionados con derechos humanos registrados, organizados en las categorías indicadas y comparados entre 1990 y 2003, se expresa en el siguiente gráfico:



En 1990, los contenidos asociados con derechos humanos se ubicaron prioritariamente en cuatro conjuntos: valores, democracia y ciudadanía, orden institucional y ley de educación. Para 2003 se incrementan los contenidos relacionados con democracia y ciudadanía y crecen de un modo importante los relacionados con equidad de género, diversidad y multiculturalismo y con estudios sobre igualdad y diferenciación social, relacionados principalmente con situaciones de pobreza y otros problemas sociales. Disminuyen sensiblemente contenidos sobre orden institucional y sobre ley de educación, que incluyen temas relativos a justicia, orden público y régimen laboral docente.

En el decenio analizado no cambian los porcentajes de asignaturas que contienen referencias explícitas y directas a derechos humanos en general, pero si aparecen, por primera vez, los relacionados con pedagogía y didáctica de los derechos humanos y otras materias afines.

De conformidad con las observaciones de los consultores a cargo de la recolección de datos para este informe, las modificaciones introducidas por la Reforma Educativa se vienen concretando en los currículos de las asignaturas que se imparten en la educación en general, pero llegan muy lentamente a los planes y programas de las instituciones y carreras dedicadas, de manera especializada, a la formación de educadores.

**Contenidos sobre pedagogía de los derechos humanos**

El adiestramiento de los educadores para impartir asignaturas relacionadas con derechos humanos representa uno de los más bajos porcentajes de dedicación en el universo de 207 asignaturas analizadas para la actualidad. Tres de las cinco asignaturas registradas están relacionadas con la enseñanza de educación cívica y ética, una con derechos humanos en general y, solamente una, con pedagogía de los derechos humanos.

**Tabla 4: Asignaturas con contenidos sobre pedagogía de los derechos humanos**

1990: 0/75 = 0%	2003: 6/207 = 2.89%					
El tema no aparece en ninguna asignatura reportada para 1990	Pedagogía de los DDHH	Formación Cívica y Ética. Enfoque Didáctico	Formación Cívica y Ética III. Estrategias y Recursos	Formación Cívica y Ética IV. Estrategias y recursos	Derechos Humanos y Derechos Sociales	Didáctica General I

Las orientaciones desde la ética incluyen los asuntos de derechos humanos desde la perspectiva de “los temas moralmente controvertidos y su comprensión conceptual” y proponen recursos didácticos para la enseñanza de estos temas y estrategias de comunicación y diálogo para abordarlos. Desde cívica, se propone la enseñanza de habilidades comunicativas y cooperativas para la resolución no violenta de los conflictos.

La asignatura de pedagogía de los derechos humanos declara el siguiente propósito:

**La enseñanza de los Derechos Humanos en los adolescentes de la escuela secundaria**

Con las actividades y la reflexión y análisis de las lecturas del bloque, se pretende que los estudiantes normalistas:

- Reflexionen sobre el significado que tiene la escuela en la promoción de los derechos humanos entre los adolescentes.
- Analicen a partir de sus experiencias personales, el significado que proporcionan los derechos humanos acerca del valor del ser humano.
- Comprendan que la escuela es la única institución que se plantea deliberadamente educar en derechos humanos bajo los valores de la tolerancia, la libertad, la igualdad y la responsabilidad.
- Destaquen que la escuela es un espacio donde, a partir de las vivencias de sus integrantes, se puede promover la capacidad de respetarse a sí mismo y a otras culturas, de ponerse en el lugar de los demás y de percibir las consecuencias sociales y personales de nuestro comportamiento.

En la asignatura Didáctica General I se encuentra la siguiente declaración de objetivo:

Profundizar en los conocimientos teóricos-metodológicos de los Derechos Humanos, en sus aspectos histórico-filosóficos jurídicos y pedagógicos que permitan vincular la teoría con la práctica educativa. Desarrollar la creatividad para diseñar estrategias y materiales para la educación de los Derechos Humanos. Incorporar intelectual y afectuosamente los contenidos de derechos humanos para mejorar la calidad de vida de su entorno.

***Contenidos sobre derechos humanos en general***

Aun cuando el incremento del porcentaje de asignaturas que abordan expresamente temas de derechos humanos entre 1990 y 2003 es relativamente bajo (0.84%), el análisis de los contenidos propuestos en los programas de las asignaturas - provenientes de Argentina, Costa Rica, Guatemala, México, Paraguay y Perú - muestra una ampliación significativa de los temas y de las perspectivas de su desarrollo didáctico.

**Tabla 5: Asignaturas con contenidos de derechos humanos en general**

1990: 8/75=10.75%		2003: 24/207=11.59%					
Iniciación en las Ciencias Sociales	Derecho Internacional Público	Perspectiva Filosófica Pedagógica II y III	Filosofía del Derecho	Derechos Humanos	Filosofía de la Educación	Ética y Responsabilidad Social	Ciudadanía y Realidad Brasileira
Estudios Sociales	Educación para la Práctica Social	Derechos Humanos y Ciudadanía	Estudios e Investigación para la Paz	Que son los Derechos Humanos	Educación en DDHH y Desarrollo Sostenible	Principios de la Legalidad y Garantías Individuales	Educación y Sociedad
Sociología de la Educación	Programa de Ciencias Sociales II	Desarrollo Curricular de Estudios Sociales	La Práctica de los DDHH Promueve la Democracia	Sociología Educativa	Ética y Religión	Cultura de Paz	Valores de la Convivencia Social
Seminario de Especialización en Derecho	Programa de Ciencias Sociales III	Temas Selectos de la Reflexión Ética I	Temas Selectos de la Reflexión Ética II	Derechos Humanos	Formación cívica y ética IV. Estrategias	Educación para la Diversidad	Los Derechos Humanos y la Paz

Las asignaturas que se dictaban hace doce años ponen énfasis en la presentación de los instrumentos internacionales de los derechos humanos, en la clasificación de los mismos por generaciones o tipos de derechos y en los organismos internacionales relacionados con la protección. Solamente una asignatura presenta el *habeas corpus* como un recurso para la defensa de los derechos.

Los objetivos y contenidos sobre derechos humanos declarados en los programas de las asignaturas analizadas para 2003 tienden a enraizar el aprendizaje en problemáticas de la realidad social como el trabajo, la salud, la educación y la vida en la escuela; a contextualizarlos en el marco de la legalidad y el Estado de Derecho; a asociarlos con el ejercicio de la democracia y con el reconocimiento de la diversidad y de la interculturalidad. Se mantienen los contenidos descriptivos sobre el derecho internacional de los derechos humanos, pero se enfatiza más en los sistemas de protección nacional que en los internacionales. Una asignatura estudia el rol de las organizaciones no gubernamentales en este campo.

En las asignaturas de Argentina destaca el tratamiento, extenso, de la temática de la discriminación; en las de Costa Rica la asociación de derechos humanos con medio ambiente y paz. En las asignaturas de México cabe destacar la reflexión - desde los derechos humanos - acerca de las cuestiones sociales y culturales nacionales más importantes y, en particular, de la diversidad étnica; atiende además, muy expresamente, a la importancia que se debe asignar a la enseñanza de los derechos humanos a los niños y adolescentes y al rol de la escuela en este proceso. Como se puede leer en el ejemplo siguiente, las asignaturas reportadas están dirigidas, muy directamente, a los estudiantes normalistas, esto es a quienes se preparan para el ejercicio del magisterio escolar.

### Contenidos sobre derechos humanos

A partir de la lectura y análisis de los materiales del bloque, se pretende que los estudiantes normalistas: Consideren a los derechos humanos como el marco ético-jurídico que regula su comportamiento ante el resto de los integrantes de la sociedad y garantiza el respeto a la dignidad humana. Identifiquen la relación que existe entre la declaración universal de los derechos humanos y la protección que le brinda la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en algunos artículos, para garantizar a los integrantes de la sociedad el derecho al trabajo, a la cultura, a tener un nivel de vida adecuado, a escoger el tipo de educación que habrá de darle a sus hijos y al uso de los avances de la ciencia y la tecnología, entre otros.

Temas:

La universalidad de los Derechos Humanos.

La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y la protección de los derechos humanos.

Los derechos económicos, sociales y culturales de los mexicanos.

El progreso que se puede reportar en este indicador está asociado, principalmente, a la ampliación de los contenidos de las asignaturas y a su integración en la malla curricular. Sin embargo este es un fenómeno que incide únicamente en la tercera parte de los países analizados. En los demás países no se han registrado asignaturas que de manera directa e intencionada aborden la temática de los derechos humanos como una materia en sí misma.

### Contenidos sobre democracia

Tanto para 1990, como para 2003, las asignaturas que cuentan con algún contenido sobre democracia en su mayoría forman parte de un Plan de Estudios de alguna carrera de educación con énfasis a Historia, Ciencias Políticas y Filosofía. Hace doce años estos contenidos ocupaban el tercer lugar de importancia entre las quince categorías seleccionadas para el análisis. En la actualidad ocupan el primer lugar. Este incremento ocurre, en buena medida, por el traslado de temas relacionados con las categorías *orden institucional* y *ley de educación*, que describían instituciones y normatividad del sector público, hacia asignaturas que reciben un tratamiento desde la perspectiva de la teoría del poder, del Estado y el régimen político.

En 1990 los contenidos de las asignaturas dan cuenta de la perspectiva política e histórica de la democracia, con énfasis en el análisis de las ideologías, los partidos políticos y los “movimientos” sociales; así como a los contrastes entre “democracia-dictadura” y “participación-autoritarismo” en la constitución de los regímenes políticos de los países de la región. No obstante, este énfasis sí se encuentran para esos años referencias sobre democracia y educación, centrados en la democratización de la educación, la educación popular y la transformación democrática de la sociedad. Se puede inferir que el espíritu de estos contenidos está relacionado principalmente con la igualdad de oportunidades en el acceso al derecho de educación.

**Tabla 6: Asignaturas con contenidos sobre democracia**

<b>1990:</b> 13/75 = 17.33%	<b>2003:</b> 52/207 = 25.72%
-----------------------------	------------------------------

Para 2003 se observan asignaturas con clara referencia al civismo y a la ciudadanía como lo sugieren, por ejemplo, las siguientes denominaciones: *Ciudadanía y Realidad Brasileira*, *Educación Moral y Ciudadana*, *Formación Cívica y Ética*, *Principios y Valores de la Democracia y Derechos Humanos y Ciudadanía*.

Los programas de estas y otras asignaturas registradas para 2003 evidencian la variación del concepto de democracia. En efecto, se pasa de una comprensión de la democracia como sistema político o régimen de gobierno a una democracia entendida como atributo y derecho de la ciudadanía, que se materializa en la participación en la toma de decisiones y que se debe fomentar desde la educación. El rol del educador es propuesto, por tanto, como el de un formador de ciudadanía y se ofrecen recursos didácticos para conseguir este propósito.

Este campo de la formación docente es uno de los que mejor y más rápidamente ha adecuado sus contenidos a los principios incorporados en las normas constitucionales y a los objetivos de las leyes de educación adoptadas después del retorno a los regímenes democráticos, lo que generó también importantes variaciones en el currículo general, tal como se hizo constar en el *II Informe*.

El siguiente cuadro sintetiza algunos enunciados encontrados en los programas de las asignaturas analizadas para esta categoría, que ilustran la vinculación entre los conceptos de democracia y ciudadanía y entre éstos y el proceso educativo:

Asociación entre educación, ciudadanía y ética pública,	Valores constitutivos de la vida democrática
Democracia y educación	Valores democráticos y participación ciudadana.
Características del enfoque de la formación cívica y ética en la escuela secundaria: formativo, laico, democratizador, nacionalista, universal, preventivo y comunicativo	Los aportes de la educación a la constitución de una nueva ciudadanía que permita institucionalizar una democracia pluralista
La contribución de la educación a la democratización de la sociedad	El papel de la educación en la formación de la ciudadanía
La educación como medio para fortalecer la identidad y conciencia nacional	La participación de la escuela y del Estado en la formación de la ciudadanía popular

### **Contenidos sobre valores**

La educación como medio de transmisión de valores y por tanto el desarrollo de éstos en el currículo es una constante tanto en la educación general como en la formación de educadores. Para 1990, esta categoría de contenidos ocupaba el primer lugar de frecuencia, que ha sido superado en 2003 únicamente por los contenidos relacionados con democracia y ciudadanía, debido, en gran parte, a que las asignaturas de educación cívica han absorbido parte de los contenidos de las asignaturas de ética.

Las asignaturas de ética y otras relacionadas con ésta, continúan siendo el lugar privilegiado para el aprendizaje sobre valores y el entrenamiento para enseñarlos. En 1990 y en 2003 estas asignaturas aparecen bajo denominaciones como *Ética*, *Ética y Educación*, *Formación Cívica y Ética*, *Ética y Responsabilidad Social* y sus contenidos principales se encuentran también en las asignaturas *Valores de la convivencia social* e *Importancia de la formación en valores*. Otros valores que se imparten a los educadores, aparecen también en asignaturas como: *Filosofía General*, *Teoría de la Educación*, *Fundamentos de la Educación*, *Educación Moral y Ciudadana*, *Sicología y cultura en la educación*.

Como se señala en la tabla siguiente, la variación en el porcentaje de asignaturas con contenidos sobre valores ha disminuido ligeramente a lo largo del período de estudio:

<b>Tabla 7: Asignaturas con contenidos sobre valores</b>	
<b>1990:</b> 16/75 = 21.3%	<b>2003:</b> 42/207 = 20.28%

Ahora bien, para 1990 la formación en valores se limitaba a los valores éticos y morales, la familia, la justicia y el bien común. La temática de la ética profesional y de las responsabilidades del docente ocupaba un lugar importante. Para 2003 continúa la tendencia de incorporar contenidos sobre valores éticos y morales relativos a la ética profesional, pero se observa un progreso hacia la incorporación de contenidos relacionados con la dignidad de la persona, el sentido de pertenencia, el combate a los prejuicios, los valores sociales y los valores escolares. Más aun, se observan contenidos relacionados a la jerarquización de los valores como presupuestos de las diferentes formas de organizar la vida social y personal y se aborda el tratamiento de valores y contra-valores en el contexto sociocultural.

En un balance entre los hallazgos del *II* y el *III Informe* observamos un desequilibrio en el tratamiento de estos temas para la formación de alumnos y la formación de maestros. Mientras que en el primer caso - y tanto para 1990 como para 2002 - el tema de los valores en los programas de estudio de los diversos niveles escolares tiene un marcado énfasis en la solidaridad, la dignidad humana, la paz, la tolerancia y la comprensión entre las naciones; en la formación de los educadores el tratamiento de los valores se encuentra más restringido a la ética personal y profesional. Solamente en programas muy recientes hay una tendencia de vincular el tema de los valores a los derechos humanos, a la democracia, a la justicia y a la solidaridad; así como a asociar el tema de la ética con el tema de la ciudadanía.

### **Contenidos sobre grupos raciales, étnicos y religiosos**

El artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador señala que la educación debe favorecer “la tolerancia y la amistad entre (...) todos los grupos raciales, étnicos y religiosos”. El informe ha examinado los contenidos referidos a este tema en las asignaturas impartidas a los educadores durante su formación inicial.

Este examen se propuso diferenciar, hasta donde fuera posible, los contenidos generales de carácter fundamentalmente histórico sobre el tema de aquellos referidos específicamente al reconocimiento de la diversidad étnica y la multiculturalidad actuales, que se tratan en otra sección del informe.

El resultado se muestra en la siguiente tabla:

<b>Tabla 8: Asignaturas con contenidos sobre grupos raciales, étnicos y religiosos</b>				
<b>1990:</b> 6/75 = 8.00%		<b>2003:</b> 9/207 = 4.34%		
Iniciación en las Ciencias Sociales	Historia Social Latinoamericana	Ciencia Sociales y su Enseñanza	Sociología	Historia del Brasil
Prehistoria y Etnohistoria Argentina y Americana	Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana	Espacio de Practica Docente I	Historia de la Educación	Persona Cultura y Sociedad
Historia de la Educación Argentina y Americana	Historia Americana Ciclo Historia Americana I	Perspectiva Espacio Temporal de Argentina y América	Desarrollo Curricular de Estudios Sociales	Historia de El Salvador



Para 1990 estos contenidos se presentan con un carácter eminentemente histórico y aparecen fundamentalmente en asignaturas que hacen parte de planes de estudio de carreras con énfasis en profesorado de Historia. Los contenidos se refieren a la educación en los períodos precolombinos, la herencia colonial, la conquista y la colonización, el impacto conquistador y los procesos de transculturación.

Para 2003 se reduce el porcentaje de asignaturas en que se tratan estos temas, en beneficio del tratamiento de la diversidad étnica y la multiculturalidad. Los contenidos aparecen con más frecuencia en las áreas de sociología y ciencias sociales, aunque permanece la orientación histórica de su tratamiento. De todas maneras, en la actualidad se identifica la introducción de un enfoque cultural y se rescata el aporte de estos grupos en la formación de los estados contemporáneos.

Llaman la atención a este respecto el amplio tratamiento que se da en Brasil a la historia y a la integración de la población de origen africano y la ausencia de referencias, en casi todos los países, a otros grupos no indígenas que constituyen minorías al interior de las naciones. No se reportaron contenidos significativos relacionados con la diversidad religiosa.

Algunos ejemplos de contenidos de las asignaturas reportadas sobre el tema son los siguientes:

Identificación de las culturas institucionales diferentes	La cultura criolla, Nacionalidades y razas
Espacio tiempo, cultura y sociedad en América Aborígen	Composición de la sociedad colonial
Primera inmigración de razas blancas, Las razas en América durante el siglo XIX	Brasil colonial ...la esclavitud.. sus regiones principales.. la diversidad racial y cultural...la abolición de la esclavitud: sus consecuencias
	Dstrucción de la cultura y de las instituciones sociales de los aborígenes

### ***Contenidos sobre participación e interacción con la comunidad***

El examen de las asignaturas para la formación de educadores puso en evidencia la existencia de un porcentaje importante de contenidos relacionados con la interacción entre la escuela y la comunidad educativa y con el papel de los maestros en la promoción de la participación. Estos contenidos se encontraron principalmente en asignaturas relacionadas con la organización y la administración escolar (1990) y con algunas asignaturas de ciencias sociales o sobre la democracia (2003).

Si bien estos hallazgos pueden aparecer alejados de la búsqueda de referencias a la EDH, se reportan en este informe en la medida que constituyen indicios de una condición o entorno favorable al reconocimiento de la alteridad, base del reconocimiento y respeto de los derechos y las obligaciones.

**Tabla 9: Asignaturas con contenidos sobre participación e interacción con la comunidad**

1990: 6/75 = 8.00%		2003: 12/207 = 5.79%			
Organización y Administración Escolar	Legislación, Organización y Administración Escolar	Psicología y Cultura del Alumno de EGB 3 y Polimodal	Perspectiva Político-Institucional	Perspectiva Pedagógica-Didáctica	Didáctica de las Ciencias Sociales
Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana	Metodología de la Educación Básica II	Formación Orientada en Educación, Sociedad e Institución Educativa	Administración y Gestión de Programas Educativos	Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	Principios y Valores de la Democracia
Diseño y Planeamiento de Currículum	Comunidad y Desarrollo	Educación para la Democracia	Articulación Escuela Familias Comunidades	Educación Comunitaria y Práctica Curricular	Desarrollo Comunitario

Algunos enunciados sobre objetivos y contenidos de las asignaturas seleccionadas contribuirán a destacar la importancia que éstas pueden tener en la construcción de una pedagogía que favorezca la EDH.

Antecedentes y origen del enfoque participativo. Principios pedagógicos del enfoque participativo. Papel del maestro, el niño, el grupo y la comunidad en el enfoque participativo. *(Costa Rica)*

Relación del educador con la institución y como vehiculizador de los principios de socialización. La docencia como profesión de riesgo: la escuela como escenario de estallido de conflictos sociales, alteraciones de conducta como síntomas, la contención. Relación entre comunidad educativa y escuela. Presencia de la sociedad civil en la construcción de alternativas, agregación de demandas y gestión de la educación. *(Argentina)*

Metodologías para lograr la participación comunitaria en la elaboración de programas y proyectos educativos. Programas y proyectos educativos comunales. Promoción y sistematización del trabajo en instituciones, aula y centro educativo. *(Costa Rica)*

La participación social en la educación como un medio para la observancia, la promoción y el apoyo del desarrollo del proceso educativo. Los sujetos e instancias reconocidos por la ley, sus niveles de participación, derechos y obligaciones. *(México)*

Los gobiernos estudiantiles en Nicaragua: pretende preparar a los docentes para su impulso en las escuelas donde ejercerán, Sus contenidos hacen un recorrido histórico sobre la formación y objetivos de los gobiernos Estudiantiles en Nicaragua y brinda los elementos básicos para conformarlos. *(Nicaragua)*

### **Contenidos sobre educación para la paz**

Los contenidos registrados para este indicador son poco numerosos. Para 1990 este indicio fue encontrado únicamente para Costa Rica, como un enunciado muy general. En 2003 aumenta el número de asignaturas que lo contienen y se enriquece el sentido del enunciado. Se encontraron datos para Colombia, Guatemala y Perú que permiten asociar estas asignaturas con las necesidades propias de una sociedad confrontada con la violencia, en el primer caso, y con el reestablecimiento de las relaciones

sociales después de prolongados períodos críticos. En el caso de Guatemala se registró la existencia de un *Diplomado en Derechos Humanos y Cultura de Paz para el fortalecimiento de la comunidad educativa*, dirigido a estudiantes de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. Únicamente una asignatura (Brasil) desarrolla contenidos explícitos sobre la paz y sobre sus amenazas en el contexto internacional.

**Tabla 10: Asignaturas con contenidos sobre educación para la paz**

1990: 1/75 = 1.33%	2003: 9/207 = 4.34%		
<p>Prioridades de la Educación Actual:</p> <p>Retos de la educación en el presente: educación para el desarrollo, educación para el medio ambiente, <b>educación para la paz</b>, y educación para la calidad de vida. <i>(Costa Rica)</i></p>	Estudios e Investigación para la Paz	Retos de la Educación Contemporánea	Educación en DDHH y desarrollo sostenible
	La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	Los Derechos Humanos y la Paz	Cultura de Paz
	Didáctica General I	Cultura de Paz y Desarrollo Humano	Educación Social Integral VIII

Algunos ejemplos de los enunciados de las asignaturas analizadas:

Incluye temas como: derechos humanos, paz, violencia, democracia, dominación, libertad, desarrollo, conflictos sociales, exploración, represión, armamentismo, conflictos internacionales *(Brasil)*

Derechos humanos y conflictos violentos ¿Cuáles fueron las causas de la violencia política en el Perú de 1980 a 1994 y cómo se desarrolló ¿Qué reformas políticas deben hacerse en el Perú para que nunca más reaparezca la violencia política? *(Perú)*

Educación para la paz,

Educación para la paz y el futuro.

La educación para la paz, base de una democracia ética, modelo integral de educación para la paz, la democracia y el desarrollo sostenible.

Fundamentos de una cultura de paz desde la perspectiva de los derechos humanos.

La tolerancia como un modelo de comunicación social para la paz.

Consenso y promoción de valores para una cultura de paz y democracia. Derechos a la libertad, a la justicia social, a la democracia y a las sociedades, al desarrollo y a la paz. *(Perú, 2003)*

### **Contenidos sobre amistad entre las naciones**

Se identificaron contenidos sobre este indicador para 1990 en asignaturas de Argentina, Panamá y Perú y para 2003 en Argentina, Brasil y Perú. En ambos momentos estos contenidos están enunciados desde una perspectiva histórica, política o jurídica, pero no desde una perspectiva educativa o pedagógica. En algunas asignaturas se presenta la información sobre los organismos internacionales responsables por temas de derechos humanos.

**Tabla 11: Asignaturas con contenidos sobre amistad entre las naciones****1990:** 3/75 = 4.00%**2003:** 4/207 = 1.93%**Contenidos sobre derechos del niño**

Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

*Convención Internacional sobre los Derechos del Niño: Artículo 29*

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

*Convención Internacional sobre los Derechos del Niño: Artículo 30*

No se encontró ningún contenido sobre este tema en las asignaturas registradas para 1990.

Para 2003, se registraron cinco asignaturas referidas al tema, en Argentina y Costa Rica. Este bajo nivel de inclusión contrasta con la importancia y trascendencia que tuvo la suscripción y ratificación de la Convención de los Derechos del Niño por parte de casi todos los países miembros de Naciones Unidas.

**Tabla 12: Asignaturas con contenidos sobre derechos de los niños****1990:** 0/75 = 0%**2003:** 5/207 = 2.47%

La baja frecuencia con la que aparecen estos contenidos en los Programas y Planes de Estudio de las carreras que forman docentes, evidencian un asunto pendiente en el cumplimiento de los compromisos por parte de los Estados de reconocer los derechos de los niños y adoptar políticas para protegerlos.

La obligación expresada en el artículo 30 está bien cubierta, como se verá más adelante, en las disposiciones sobre educación indígena (intercultural y bilingüe) en el caso de México.

**Contenidos sobre legislación educativa**

La enseñanza de los contenidos de la ley de educación es particularmente interesante en el contexto de este informe si se recuerda que las leyes vigentes tanto en el período de 1990 como en el 2003,

contemplan contenidos sobre la educación en derechos humanos (*I Informe, tabla 10*) que deben ser cubiertos por los docentes. Se trata de un espacio de enseñanza que puede resultar muy útil para el adiestramiento de los futuros docentes como un actor fundamental para el desarrollo de la EDH tal y como lo plantean las leyes nacionales de educación.

<b>Tabla 13: Asignaturas con contenidos sobre legislación educativa</b>	
<b>1990:</b> 8/75 = 10.76%	<b>2003:</b> 12/207 = 5.79%

Como se observa en la tabla anterior, la cantidad de asignaturas que cubren los contenidos disminuyó en el 2003 en relación a los contenidos de asignatura sobre este tema en 1990.

En 1990 los contenidos de las asignaturas privilegiaron el conocimiento del régimen legal sobre la educación, con un mayor énfasis sobre los derechos y obligaciones de los educadores. Para el 2003 estos contenidos se enuncian de una forma que dan la idea de un sistema, con varios actores (Estado, maestros, educandos, comunidad escolar) y determinadas condiciones financieras, organizativas y administrativas del sistema mismo.

Los contenidos pedagógicos más próximos a la EDH, registrados en estas asignaturas, tienen que ver con el derecho a la educación y con el conocimiento de los planes nacionales de derechos humanos.

#### ***Contenidos sobre orden institucional***

<b>Tabla 14: Asignaturas con contenidos sobre orden institucional</b>	
<b>1990:</b> 15/75 = 20.00%	<b>2003:</b> 14/207 = 6.76%

Estos contenidos se refieren a las instituciones del Estado, su funcionamiento y a su organización. Se encuentran incluidos en asignaturas que en su mayoría son parte de Planes de Estudio de profesorado especializado en alguna de las áreas de las Ciencias Sociales. Proporcionalmente los contenidos reportados sobre estos temas es mayor en 1990 que en 2003.

En el 2003 se observa un avance cualitativo en tanto se introduce el examen de las relaciones entre la institución pública y la educación.

Los siguientes enunciados, provenientes de programas de asignaturas en México, dan cuenta de los propósitos y temas priorizados en el estudio del orden institucional.

Bloque I: Con el desarrollo de las actividades de este bloque, se pretende que los estudiantes normalistas: Reafirmen el concepto de Estado de Derecho y sus ventajas, el origen y supremacía de las leyes, identifiquen algunos valores que fundamentan la organización del Estado Mexicano. Analicen el proceso de institucionalización de nuestro Estado - Nación, así como la estructura y funciones en su organización. Distingan las características del Estado en sus diversas etapas desde diferentes posturas.

Bloque II: A través del desarrollo de las actividades de este bloque, se espera que los alumnos normalistas: Analicen la actuación federal, sus relaciones con los gobiernos locales y el impacto que ha tenido en el desarrollo de los mismos. Identifiquen los elementos que contribuyen al fortalecimiento de los gobiernos locales. Comenten la importancia de la participación ciudadana en el cumplimiento de las funciones de los ayuntamientos.

Bloque III: Con el desarrollo de las actividades, se espera que los normalistas: Analicen la actuación de los partidos políticos y los espacios que brindan de participación a los jóvenes. Explore el comportamiento de los jóvenes en la política y en la vida civil, así como su identificación en los procesos de participación. Reflexionen sobre los tipos de organización y participación alternos a la política que se han desarrollado entre los jóvenes. Propongan acciones por parte de las instituciones y de la juventud para contrarrestar la creciente incapacidad de la sociedad para absorber e incorporar a los jóvenes en los circuitos formales de socialización.

### **Contenidos sobre igualdad y diferenciación social**

La exploración de contenidos relacionados con derechos humanos y democracia en el currículo de estudios de quienes se preparan para el ejercicio del magisterio escolar, puso en evidencia la existencia de un conjunto importante de asignaturas que abordan cuestiones relacionadas con la estructura y la composición de las sociedades, que ponen énfasis en el conocimiento y discusión de la estratificación social, sus causas y sus efectos sobre los procesos educativos.

Estas asignaturas por lo general privilegian la consideración de factores económicos y políticos en la determinación de la desigualdad social y asocian esto con fenómenos de discriminación y exclusión. Algunas asignaturas abordan esta problemática a partir de marcos conceptuales sobre clases sociales y distribución del poder para plantear una reflexión acerca de la relación entre “los sistemas educativos nacionales y el modo de dominación social”.

El examen reveló que estos contenidos han aumentado entre 1990 y 2003. En la muestra de asignaturas analizadas, esta categoría ocupa actualmente un lugar apenas por debajo de la categoría sobre derechos humanos en general.

Según han comunicado algunos de los consultores que hicieron la recolección de la información para este informe, el aprendizaje de este tipo de contenidos contribuye a que los educadores cuenten con una base crítica sobre la cual construir un discurso pedagógico promotor de la igualdad, la inclusión y el respeto de los derechos humanos.

**Tabla 15: Asignaturas con contenidos sobre igualdad y diferenciación social**

**1990:** 4/75 = 5.33%

**2003:** 22/207 = 10.62%

Los contenidos reportados para 1990 se encuentran por lo general en asignaturas como *Sociología General* y *Economía* reflejando la problemática de la desigualdad y, en programas sobre didáctica o sociología de la educación, en cuanto a la relación entre educación y clases sociales.

Para 2003 los contenidos sobre estos temas se dispersan en asignaturas sociológicas, filosóficas, pedagógicas y sobre la realidad nacional. Además de las cuestiones de la desigualdad de clase, introducen nuevos criterios de análisis como la inequidad de género y la discriminación étnica y cultural. Problemas como la pobreza y la marginalidad empiezan a ser considerados como obstáculos de los procesos educativos y retos a vencer.

### **Contenidos sobre medio ambiente y ecologismo**

**Tabla 16: Asignaturas con contenidos sobre ecologismo y medioambiente**

<b>1990:</b> 3 /75 = 4.00%	<b>2003:</b> 9/207 = 4.34%
----------------------------	----------------------------

Como se puede apreciar en la tabla anterior, las asignaturas sobre educación ambiental y ecologismo en 1990 y 2003 representan un porcentaje semejante entre las analizadas para cada período. Tampoco han variado significativamente los contenidos impartidos en estas asignaturas y, en términos generales - con una sola excepción - su tratamiento no hace referencias explícitas al derecho a un ambiente sano consagrado en los instrumentos internacionales. La orientación dominante hasta ahora está relacionada con la conservación y la ubicación de los contenidos es cercana a las asignaturas de ciencias naturales (Ecología, por ejemplo).

El siguiente ejemplo de enunciado de programa de asignatura, aborda de manera conjunta el patrimonio natural y el patrimonio cultural:

En esa medida, el curso contribuye a que los alumnos normalistas aprendan a analizar el plan de estudios de la educación primaria desde la perspectiva del patrimonio cultural y natural; los forma para que en el trabajo profesional que desempeñen sepan utilizar didácticamente los recursos del patrimonio más cercanos a la comunidad donde esté ubicada la escuela, mediante actividades y estrategias propias de la enseñanza de asignaturas como Geografía, Historia, Ciencias Naturales y Educación Cívica; les brinda herramientas y experiencias para poder identificar el patrimonio local y regional y amplía sus conocimientos a partir de comprender que el legado cultural y las reservas naturales son testimonios de la vida de la gente, de las épocas pasadas, del hombre y su relación con el medio, etcétera. Es decir, este patrimonio permite saber más de la historia local y regional, de la geografía de la entidad, de los valores y actitudes que practica la gente y por último, el curso ayuda a los normalistas a considerar en la enseñanza lo que los niños son y saben, como un principio pedagógico que norma el trabajo del aula (...)

### **Contenidos de equidad de género y diversidad étnica en la formación inicial de los educadores**

La presente investigación, lo mismo que las dos anteriores, puso un interés especial en el estudio de las variaciones - entre 1990 y 2003 - en las normas, orientaciones pedagógicas, planes de estudio, asignaturas, materiales didácticos, preparación de tesis de graduación, actividades extracurriculares y cursos de capacitación en servicio, relacionados con el aprendizaje de contenidos sobre equidad de género y diversidad étnica, y de destrezas para su enseñanza. Esta opción se corresponde con la conveniencia de realizar siempre una relectura de la información, desde la perspectiva de dos actores - las mujeres y los pueblos indígenas - que son claves en la conquista y ampliación de la ciudadanía por medio de la promoción de una plataforma de derechos que les concierne de un modo específico. Los siguientes párrafos dan cuenta de los resultados obtenidos en el examen de contenidos de las asignaturas de las carreras docentes. Al final de la sección se examina esta temática en la capacitación en servicio.

### Contenidos sobre equidad de género

Como se puede apreciar en la tabla siguiente, entre 1990 y 2003 se experimenta un incremento importante en la inclusión de contenidos relacionados con la equidad de género en las asignaturas que hacen parte del currículo de la formación de educadores. Más aun, mientras en 1990 tales contenidos están estructurados, fundamentalmente, en torno a propósitos de educación sexual, en 2003 se encuentran distribuidos en varias asignaturas relacionadas con varios campos como ética, sociología, valores y educación.

**Tabla 17: Asignaturas con contenidos sobre equidad de género**

<b>1990:</b> 3/75 = 4.00%	<b>2003:</b> 23/207 = 11.11%					
Programa de Ciencias Sociales II	Antropología Filosófica	Sociología de la Educación	Ciencias Humanas I	Educación Sociedad y Comunidad Escolar	Retos de la Educación Contemporánea	Educación y Sociedad
Pedagogía Sexual	La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	Temas Selectos de la Reflexión Ética I.	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación	Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo	Valores de la Convivencia Social	Educación, Sociedad y Comunidad Escolar
Educación Sexual	Desarrollo Infantil I	Mujer Cultura y Sociedad	Antropología del Género	Género y Desarrollo	Programa de Educación social Integral VI	Seminario: Una educación no sexista
	Didáctica General I	Educación para la Sexualidad	Desarrollo Infantil I	Estudios Sociales	Ciencias Sociales	

Si bien en la actualidad existen algunas asignaturas específicamente relacionadas con la equidad de género, pocos programas llevan esto hacia consideraciones relativas a la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la comprensión de la equidad como un derecho que se puede hacer valer ante la justicia y ante los sistemas internacionales de protección, como se podría esperar dada a la influencia que tienen actualmente las plataformas de los movimientos de mujeres y el tenor de los instrumentos internacionales como la CEDAW y la Convención de Belem do Pará.

En el siguiente recuadro se inserta un ejemplo de enunciado de programa sobre equidad de género, que refleja acertadamente las tendencias actuales en este campo:



**Propósito:**

Formar profesionales de la educación capaces de generar conocimientos que permitan avanzar en el análisis de las relaciones de género en el ámbito educativo; problematizar la categoría de género como una herramienta analítica de las relaciones de poder; reconocer a la institución educativa como reproductora de diferentes formas de discriminación social (género, etnia, clase social); identificar las prácticas y procesos educativos que favorecen la discriminación de género; analizar los sesgos genéricos en la enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos (Historia, Español, Ciencias Naturales y Matemáticas); y diseñar propuestas educativas que favorezcan la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

**Ejes:**

- I. Teoría del género;
- II. La escuela como reproductora del género;
- III. Género y Currículo;
- IV. Propuestas educativas para la igualdad de oportunidades.

**Asignaturas:**

Eje I: Género y Poder, Género e Identidad; Eje II: Cultura Escolar I, Cultura Escolar II; Eje III: Género y diseño curricular, Diversidad cultural e instrucción; Eje IV: Métodos y Técnicas de Investigación Educativa, Programación y diseño de materiales educativos.

***Diversidad étnica y multiculturalismo***

La incorporación de contenidos sobre diversidad étnica y multiculturalismo en las asignaturas de las carreras docentes como una cuestión específica, atinente a los pueblos indígenas contemporáneos - más allá del reconocimiento genérico de la diversidad racial, religiosa y cultural tratadas en un párrafo anterior - viene incrementándose en los países con importante presencia indígena desde mediados de la década de 1980. Este fenómeno está ligado en su origen al establecimiento y desarrollo de la educación intercultural - bilingüe, en tanto esta medida requirió desde muy temprano la formación de educadores especializados que, a más de conocer y dominar la lengua, desarrollaran algunas destrezas para conducir la enseñanza bilingüe y, en algunos casos, bicultural. Países como Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México y Perú crearon instancias administrativas - como Direcciones en los Ministerios de Educación -, instituciones docentes y programas especiales dedicados al desarrollo pedagógico y al entrenamiento de docentes para la educación bilingüe.

**Tabla 18: Asignaturas con contenidos sobre diversidad étnica y multiculturalismo**

1990: 8/75 = 10.66%

Iniciación en las Ciencias Sociales	Historia de las Ideas Sociales, Políticas y Filosóficas en la Argentina	Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana	Pedagogía Diferenciada
Tronco Común: Matemática Español y Teoría Educativa	Seminario: Identidad y Valores Nacionales (línea social)	Programa de Ciencias Sociales II	Antropología de la Educación

Este primer impulso se refleja en los contenidos de algunas asignaturas registradas para 1990, implicando de una parte los aspectos pedagógicos de la educación bilingüe, y de otra la comprensión de la diversidad como un fenómeno histórico y social.

La introducción de reformas constitucionales que reconocen los derechos específicos de los pueblos indígenas a lo largo de la década de 1990, los renovados esfuerzos por instalar y/o fortalecer los programas de educación intercultural-bilingüe y el incremento de la importancia social y política que adquieren los movimientos indígenas al final del siglo XX y principios del XXI profundizan esta tendencia, con el resultado de un incremento de los contenidos sobre diversidad étnica y multiculturalismo en las asignaturas de las carreras docentes.

**Tabla 19 Asignaturas con contenidos sobre diversidad étnica y multiculturalismo**

2003: 35 /207 = 16.90%

Sicología y Cultura en la Educación	Ciencias Sociales y su Enseñanza II	Perspectiva Filosófica Pedagógica III	Espacio de la Práctica Docente II	Perspectiva Filosófica y Pedagógica I	Espacio de las Definiciones Institucionales
Política y Legislación de la Educación	Pedagogía I	Pedagogía de la Diversidad	Geografía II	Derechos Humanos	Seminarios sobre sociedad cultura y educación
Enseñanza Religiosa	Retos de la Educación Contemporánea	Diversidad Cultural en Educación Básica y Currículum	Educación y Sociedad	Persona Cultura y Sociedad	Didáctica General
Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo I	Desarrollo de los Adolescentes I. Aspectos Generales	Cultura de Paz y Desarrollo Humano	Necesidades Educativas Especiales	Valores de la Convivencia Social
Geografía y su Enseñanza	Temas selectos de la reflexión ética I.	Derechos humanos y derechos sociales	Formación Humana, Integral y Religiosa	Ciencias Sociales	Atención a la Diversidad
Estudios Afro Brasileños	Educación para la Diversidad	Programa de Educación Social Integral III	Lineamientos Generales para el Diseño de los Programas de Estudio de la Asignatura Regional I y II		

Las asignaturas registradas en la tabla anterior se corresponden, por iguales partes, a carreras docentes de carácter general y a carreras especializadas para la educación indígena. Si bien buena parte de ellas desarrollan contenidos estrechamente ligados a la cuestión de la educación bilingüe y bicultural, el tratamiento de estos asuntos no escapa a la necesidad de incluir el reconocimiento de los derechos específicos de los pueblos y comunidades indígenas, al menos en el nivel que estos han sido reconocidos en el *Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (N° 169)* de la Organización Internacional del Trabajo y en las constituciones nacionales<sup>8</sup>. Esta dinámica conduce a introducir de manera sistemática un punto de vista o una perspectiva de derechos humanos sobre las

<sup>8</sup> En la actualidad las constituciones de 18 países contienen algún nivel de reconocimiento de la diversidad étnica y, por lo menos, la mitad de ellas garantizan derechos específicos para los pueblos indígenas.

cuestiones indígenas y/o a la inversa, a desarrollar una perspectiva de reconocimiento de la diversidad en el tratamiento de los asuntos asociados a temas de derechos humanos, democracia, valores y otros.

De manera congruente con la importancia social y política que estos asuntos han tomado en los últimos años en varios países de la región, cabe señalar que el diseño curricular, la organización de la enseñanza y la formación de maestros bilingües, es un área densamente documentada en varios países, muchos de los cuales cuentan con abundante material pedagógico, inclusive en lenguas indígenas. La contribución de la cooperación internacional no ha sido ajena a este desarrollo, que implica uno de los logros más importantes de los movimientos indígenas y un progreso importante para los derechos humanos.

Entre los numerosos ejemplos sobre contenidos desarrollados en las asignaturas que se imparten a los estudiantes de educación indígena, el siguiente es una selección meramente ilustrativa, tomado del amplio y detallado programa de una asignatura del Plan de la Licenciatura en educación primaria de las escuelas normales de México:

#### **Factores lingüísticos y culturales de la enseñanza en zonas indígenas**

El propósito fundamental de este programa es ofrecer a los futuros maestros herramientas para diseñar estrategias de enseñanza que permitan atender en el aula a los niños y niñas indígenas que asisten a la escuela primaria, ya sea que éstas se localicen en las comunidades y zonas indígenas o en cualquier parte del país.

Para lograrlo, es necesario que los estudiantes reconozcan y valoren la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas de México, en especial las particularidades de estos grupos en la entidad, e identifiquen las necesidades educativas de los niños de estas poblaciones y los retos que enfrentan la escuela y el maestro.

La formación inicial que reciban los estudiantes normalistas, para estar en condiciones de trabajar en cualquier tipo de escuela a la que asistan niños y niñas indígenas, estará centrada en aspectos como los que a continuación se señalan:

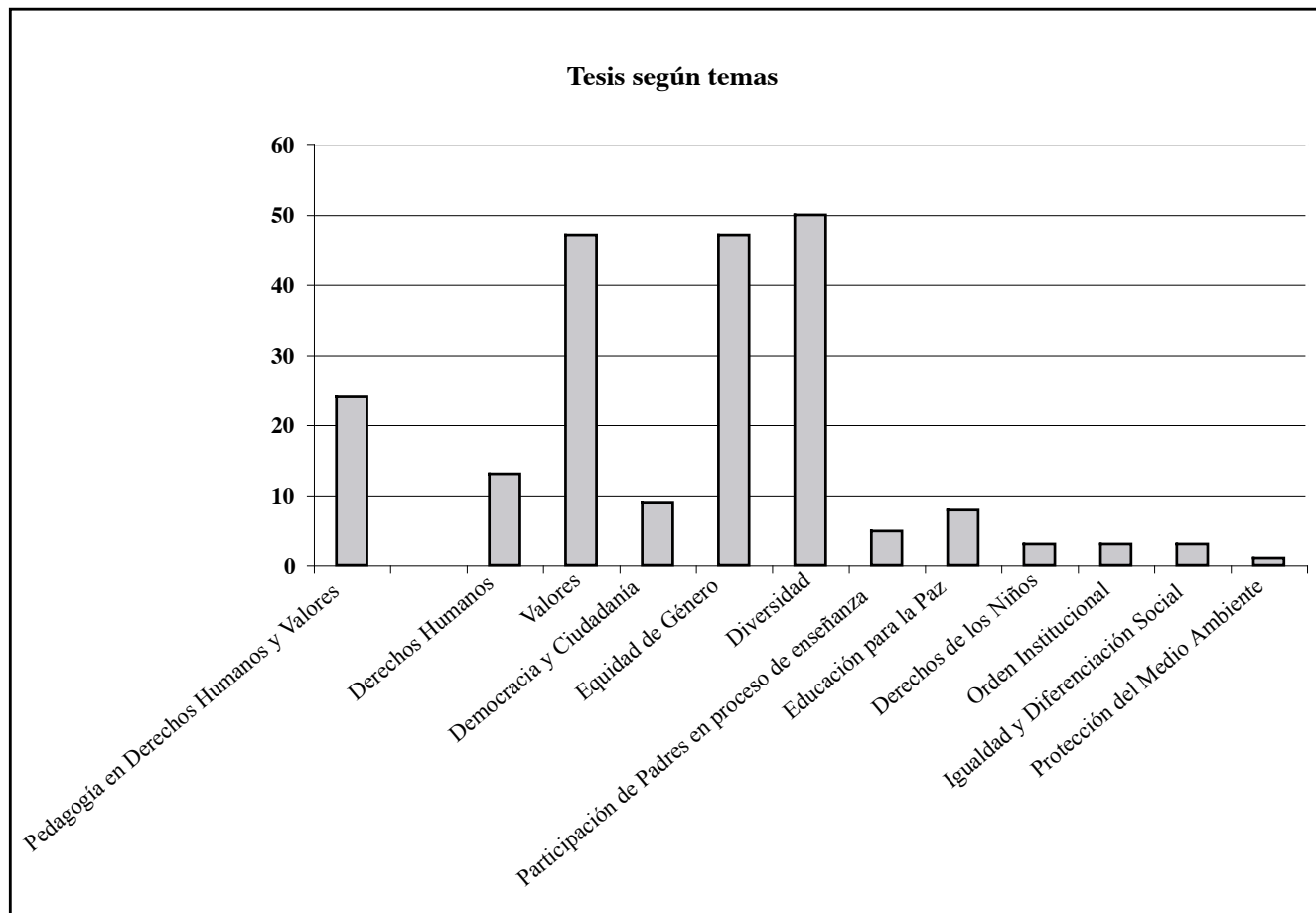
1. Las características de la población indígena de la entidad y de los servicios educativos que se ofrecen.
2. Los retos pedagógicos que enfrentan los maestros para atender a niños y niñas indígenas.
3. La organización de la enseñanza en el aula y el aprovechamiento de los materiales en lengua indígena y en español para favorecer en los niños el aprendizaje de los contenidos básicos.

## **Tesis y trabajos de investigación en Derechos Humanos de estudiantes de carreras docentes**

El plan de investigación para este *III Informe* solicitó información sobre la existencia (en las bibliotecas institucionales y universitarias) de tesis o trabajos de investigación, preparados por estudiantes de carreras docentes, que tuvieran como tema principal o colateral la enseñanza de derechos humanos y de otros contenidos asociados, tal como se ha propuesto para este trabajo. En total se reportaron títulos de 207 tesis correspondientes a Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

A pesar que la muestra es pequeña, no considera todos los países, ni cubre a todas las instituciones que forman docentes, esta información ofrece indicios del interés de los alumnos de realizar una investigación sobre temas relacionados con la EDH; ese interés indica además que muy probablemente recibió contenidos sobre ese tema en el transcurso de su formación y que contó con al menos un profesor especialista sobre esos contenidos que podrá fungir como tutor de su trabajo.

Los contenidos principales de estas tesis y trabajos de investigación se repartieron según muestra el siguiente gráfico:



## La Educación en Derechos Humanos en la capacitación en servicio

### **Implementación de actividades de capacitación para educadores en servicio por parte de los Ministerios de Educación**

La información recogida para este dominio de la investigación no alcanza a cubrir todos los países, ni es exhaustiva, debido a los persistentes problemas de ausencia de registros o de archivos incompletos en las dependencias ministeriales. No obstante, es suficiente para trazar una panorámica del dominio y sus variaciones durante el período en estudio. (Cfr. Tabla 20).

<b>Tabla 20: Capacitación de educadores en servicio por los Ministerios de Educación</b>		
<b>País</b>	<b>Curso de Capacitación</b>	
	<b>1990</b>	<b>2003</b>
Argentina	---	√√√
Bolivia	---	---
Brasil	---	√√√
Colombia	---	√√√
Costa Rica	√	√√
Chile	---	√√√
Ecuador	sd	sd
El Salvador	---	√√
Guatemala	---	√√√
Haití	---	√
México	√	√√√
Nicaragua	---	√√
Panamá	√	√√√
Paraguay	√	√√
Perú	---	---
R. Dominicana	---	√√√
Suriname	sd	sd
Uruguay	√	√√
Venezuela	---	√√

**Notación:** sd Sin datos; --- No se registran datos pertinentes al indicador; √ Hay por lo menos una actividad de capacitación con contenidos de EDH; √√ Hay más de una actividad de capacitación con contenidos de EDH; √√√ Hay algún programa de capacitación sobre, o que incluye, contenidos de EDH.

En más de las dos terceras partes de los países estudiados, los datos del 2003 muestran un avance notorio respecto a 1990 en cuanto a la incorporación de temáticas de EDH en las acciones de capacitación que ejecutan los Ministerios de Educación. A la fecha, por lo menos quince países registran acciones oficiales de capacitación docente que abordan explícitamente temas de derechos humanos, frente a sólo cinco países en los que se localizaron datos similares en 1990. Y en estos últimos casos, la oferta actual es significativamente más amplia que la de una década atrás en cantidad y variedad de acciones de capacitación, y en los contenidos de derechos humanos que se tratan. En líneas generales, hay una tendencia creciente a incorporar el tema. Si en 1990 se registraban escasos datos pertinentes al indicador, desde mediados de los noventa las actividades de capacitación con temas de derechos humanos empiezan a aparecer, van aumentando año a año, y se amplían y diversifican del 2000 en adelante.

La tendencia de progreso se corresponde con la observada en el desarrollo normativo, del currículo y de los textos de estudio (cfr. *I y II Informe*), aunque en la capacitación

de docentes, como analizaremos enseguida, se observan todavía limitaciones importantes y grandes diferencias entre países.

El paralelismo entre las macro-tendencias reportadas en los dos *Informes Interamericanos* anteriores y el presente se explica porque las mismas causas e influencias afectaron todos los componentes de los sistemas educativos de la región en la década pasada. La causa directa de las variaciones está los procesos nacionales de reforma en las leyes de educación que ocurrieron en dos tercios de los países estudiados. Los cambios introducidos en la normativa incorporaron nuevos contenidos curriculares de EDH, lo cual hizo urgente empezar a capacitar a los educadores que debían llevarlos a las aulas.

De manera mediatizada reconocemos otros impactos. Entre las corrientes que permearon las reformas educativas latinoamericanas, a la par de las propuestas de modernización tecnológica y de descentralización de la gestión educativa promovidas por los organismos financieros internacionales, incidieron también el desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos, los procesos nacionales de transición o fortalecimiento democrático, y fuertes movimientos civiles en pro de la inclusión social y cultural. Así, es reconocible la influencia de (i) los nuevos consensos internacionales que fijaron compromisos para los Estados en materia de educación (por ejemplo la *Convención de los derechos del niño*, de 1989, y la *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer, “Convención de Belém do Para”*, de 1994)<sup>9</sup>, (ii) varios acuerdos nacionales de paz (como los suscritos al concluir conflictos internos en Centroamérica, por ejemplo), y (iii) la promoción de la EDH impulsada por entidades de la sociedad civil que buscan incidir en las políticas educativas nacionales, y por organismos internacionales que asesoran y dan asistencia técnica a los Ministerios de Educación (UNESCO, UNICEF, OHCHR, PNUD y, con gran presencia regional, el IIDH).

La tendencia general de progreso tiene, no obstante, sus limitaciones. Con respecto al tratamiento temático de los derechos humanos en la actualización docente hoy en la región, existen disparidades importantes entre los países y, en gran parte de ellos, dista de ser completo o profundo. Los temas que se abordan de manera más recurrente se recogen en el recuadro adjunto.

**Ejemplos de temas frecuentes abordados en las capacitaciones y materiales para docentes**

*Los derechos humanos. Concepto y características. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Derechos políticos y Derechos sociales.*  
*El derecho a la vida y a la integridad personal.*  
*El derecho a la igualdad. Igualdad de oportunidades.*  
*Derecho a la libertad.*  
*Derechos del niño y del adolescente. Convención de los Derechos del Niño. Código (nacional) de la Niñez y la Adolescencia.*  
*Derechos humanos y ciudadanía. Estado social y democrático de derecho. La Constitución Política.*  
*Derechos económicos, sociales y culturales. Derecho a la salud y a la educación.*  
*Derechos colectivos. Protección del medio ambiente.*  
*Democracia. Origen y características. Participación democrática. Desarrollo de competencias para la vida democrática.*  
*Gestión escolar democrática. Derechos humanos y convivencia escolar. Disciplina, autoridad y derechos humanos.*  
*Principios pedagógicos de la educación en derechos humanos y democracia. Formación en valores. La práctica de los valores en el aula. Formación cívica y ética.*  
*Aprender a vivir juntos. Cultura de paz. Resolución de conflictos*  
*Equidad de género.*  
*Diversidad e interculturalidad. Igualdad y diferencia. El reconocimiento del otro y la tolerancia. Discriminación, prejuicios y estereotipos.*  
*Niñez, mujer y familia. Violencia intrafamiliar. Maltrato infantil y su abordaje*  
*Desarrollo de proyectos educativos en derechos humanos: en el aula y el establecimiento escolar.*

Los derechos humanos se presentan por lo general de manera explícita, se citan y comentan. Predomina el análisis de los derechos civiles y políticos, asociados a los conceptos de democracia y estado de derecho. Los económicos, sociales y culturales también se contemplan, aunque no en su totalidad (los ejemplos que encontramos aluden solamente a salud, educación y medio ambiente). También tienen preminencia los derechos del niño, de las mujeres, la formación ética y ciudadana, la valoración de la diversidad y los pueblos indígenas, y la lucha contra la discriminación y el racismo. Se percibe un esfuerzo importante por abordar problemas de actualidad desde una perspectiva de derechos, sobre todo

<sup>9</sup> Precisamente, una fuente de abundante información para 2003 fueron los informes presentados por los países a organismos internacionales de derechos humanos, en cumplimiento de los compromisos adquiridos al suscribir las citadas convenciones.

problemas familiares, escolares y comunitarios - por ejemplo, la violencia intrafamiliar contra mujeres y niños, el abuso infantil, las consecuencias del consumo de alcohol y drogas, y los conflictos en el ámbito escolar.

En cambio, encontramos poca referencia a los instrumentos internacionales de derechos humanos (más allá de la Declaración Universal y la Convención de los Derechos del Niño); a las instancias y mecanismos legales de protección de derechos, a nivel nacional y supranacional; a los casos de violaciones masivas de derechos humanos ocurridos en el mundo y en la región (en un pasado lamentablemente cercano), y a la responsabilidad colectiva para prevenir su repetición. Cuando se trata la diversidad étnica, casi siempre se abordan las culturas indígenas, con escasa referencia a las poblaciones afro-descendientes (a excepción de Brasil, Uruguay y República Dominicana) y ninguna a grupos en situaciones especiales de vulnerabilidad como los migrantes, refugiados y desplazados, que representan un fenómeno cada vez más generalizado en la región y sufren graves problemas de desconocimiento o abuso de derechos.

Las consideraciones metodológicas tienden a estar presentes en las capacitaciones, según se desprende de los casos donde se encontró información sobre los programas de talleres y cursos, que no son todos. Las referencias apuntan a un enfoque constructivista, participativo y dialógico, pero en este ámbito es difícil decir más sin hacer observación directa o, por lo menos, un análisis de las actividades y ejercicios prácticos de los materiales que se usan durante las capacitaciones.

En otro orden, los datos disponibles en los Ministerios no permiten apreciar cuál es la cobertura de esta capacitación docente, ni su regularidad o sostenimiento en el tiempo. Predominan los encuentros, talleres y cursos unitarios, de participación opcional para los educadores interesados. En alrededor de la mitad de los países se reporta que los Ministerios co-auspician estos cursos con otras instituciones que tienen experiencia en asuntos de derechos humanos - sobre todo ONG u Oficinas de Ombudsman. Son cursos cortos, de entre 16 y 40 horas de duración, concentradas en varios días seguidos o repartidos en sesiones separadas. En algunos casos se indica que tales actividades se organizan siguiendo un esquema de “capacitación en cascada”, es decir, se forma a un grupo inicial para que los participantes multipliquen después lo aprendido con otros colegas de su establecimiento o región educativa. Sin embargo, no se reportan acciones de seguimiento de las capacitaciones por parte de las autoridades educativas.

Sin contar con números fidedignos de beneficiarios es difícil establecer a qué porcentaje de educadores en servicio llegan en realidad estas capacitaciones. En cualquier caso, la modalidad de talleres y cursos cortos no puede tener impacto masivo, a menos que sea parte de un programa integral más extenso, articulado y de cierta regularidad. Esta limitante parece ser la razón de que, en años recientes, se hayan comenzado a adoptar modalidades complementarias a los cursos cortos aislados. Por lo menos en 8 países, los Ministerios o Secretarías Nacionales de Educación empezaron a ofrecer *Programas de Formación* centrados en EDH o que incluyen contenidos de EDH y de enfoques afines como educación para la paz, educación en valores y en convivencia democrática.

Estos *Programas* son más prolongados (en algunos casos llegan a durar varios meses y equivalen a diplomados universitarios), suelen ser periódicos y se ofrecen en conjunto con otra u otras instituciones nacionales, que pueden ser de dos tipos, a veces combinados: o bien instituciones que trabajan en DDHH, como las Defensorías del Pueblo, o bien instituciones de formación docente inicial, como escuelas normales o universidades.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Así ocurre por ejemplo en Colombia, mediante convenio de la autoridad educativa de nivel nacional con varias universidades y la Defensoría del Pueblo; en Guatemala, con la Procuraduría de Derechos Humanos; en República Dominicana, con la Fiscalía del Distrito Nacional; en México, con las entidades federativas de todos los Estados; en Brasil, con las Secretarías Estaduales y Municipales de Educación; en Panamá, con una Escuela Normal Superior, por citar algunos casos particulares.

La perspectiva del presente Informe, cuya mirada se centra en el panorama regional global, no permite establecer conclusiones definitivas sobre la profundidad e impacto que hoy tienen estos programas en la formación de educadores en cada país. Será necesario hacer estudios nacionales sobre su cobertura real, sus contenidos, su propuesta metodológica, acompañados de una evaluación de resultados. Sin duda es altamente recomendable que los Ministerios de Educación, las escuelas o facultades de formación de educadores, u otras entidades vinculadas al quehacer de la EDH lleven a cabo estas investigaciones.

Pero aún sin disponer de estudios nacionales detallados, creemos que la corriente creciente de organizar programas para la formación continua de docentes en servicio en DDHH y temas afines es un significativo paso adelante. Demuestra que, en los sistemas educativos de la región, la temática está oficialmente legitimada, que se empieza a abordar con sistematicidad, y que convoca la cooperación entre diversos actores sociales con responsabilidades complementarias unos, en la formación de educadores y otros, en la promoción de los derechos humanos.

### **Convenios entre Ministerios de Educación y otras organizaciones**

La información sobre convenios ministeriales con otras organizaciones confirma la tendencia creciente a establecer acuerdos de cooperación interinstitucional que contemplan la capacitación docente en EDH y campos afines.

Los Ministerios de Educación suscriben con regularidad convenios de cooperación, tanto bilaterales como multilaterales, sobre problemas y objetivos de interés para el país. A 1990 se reportaron en la región distintos acuerdos orientados a mejorar la gestión educativa, el desarrollo de nuevas tecnologías, los vínculos con el mundo laboral y la cooperación económica y técnica en la preparación de recursos humanos en general. El énfasis estaba puesto en lo administrativo-tecnológico.

<b>Tabla 21: Convenios relacionados con capacitación docente en EDH entre Ministerios de Educación y otras organizaciones</b>		
<b>País</b>	<b>Convenios</b>	
	<b>1990</b>	<b>2003</b>
Argentina	---	√√√
Bolivia	---	sd
Brasil	√	√√√
Colombia	---	√√
Costa Rica	sd	√
Chile	sd	√√
Ecuador	sd	sd
El Salvador	---	√√
Guatemala	---	√√
Haití	sd	sd
México	---	√√
Nicaragua	---	√√
Panamá	---	√√√
Paraguay	sd	√√√
Perú	---	√
R. Dominicana	√	√√
Suriname	sd	s/d
Uruguay	√	√√
Venezuela	---	√√

**Notación:** s/d Sin datos; --- No se registran datos pertinentes al indicador; √ Hay por lo menos un convenio relacionado con capacitación docente en EDH; √√ Hay más de un convenio relacionado con capacitación docente en EDH; √√√ Hay más de cinco convenios relacionados con capacitación docente en EDH

Al concentrarnos en acuerdos relacionados con la capacitación de educadores en derechos humanos, en 1990 se localizaron en sólo tres países, mientras que en 2003 se encuentran en quince países. Y estos últimos países son todos aquellos sobre los cuales logramos obtener datos, por lo que no podemos descartar la posibilidad de que existan otros en los países donde la información no fue accesible. Además, casi la totalidad de los ministerios que en la actualidad cuentan con este tipo de convenio han suscrito no uno, sino varios, con muy diversos organismos nacionales y supranacionales. (Cfr. Tabla 21)

Aparte del aumento numérico de convenios, hay diferencias cualitativas importantes entre los que se identificaron a 1990 y los actuales. Los convenios ubicados en 1990 fueron antecedentes innovadores y valiosos, pero muy limitados para promover una verdadera EDH. Dos de ellos ni siquiera aludían de manera explícita a los derechos humanos, sino que



simplemente le daban alguna cabida en el marco de otros temas y objetivos (en Brasil, dentro de un programa nacional de alfabetización y ciudadanía, y en República Dominicana, dentro de un programa para combatir el uso del alcohol y el tabaco entre los jóvenes como apoyo al eje educativo de educación en valores). El tercero, en verdad pionero y muy específico (suscrito en 1986 entre el Ministerio de Educación del Uruguay y el IIDH para ofrecer seminarios de capacitación a docentes en EDH), aspiraba a impulsar un plan piloto de formación en todo el país, pero no tuvo continuidad una vez que concluyó la asistencia técnica del IIDH.

En contraste, la mayoría de los convenios identificados a 2003 se refieren concretamente a la EDH como objetivo y como contenido de la formación docente - a veces asociada a corrientes afines, como la educación para la paz, la democracia, la ciudadanía, el bilingüismo y la diversidad. Varios de ellos prevén acciones sistemáticas y prolongadas en el tiempo, así como elaboración de materiales de apoyo para los educadores.

Llama la atención que las contrapartes de los convenios, además de aumentar, se diversifican. A los organismos internacionales que desde tiempo atrás venían cooperando con los ministerios -UNESCO, UNICEF, PNUD, OEA e IIDH -, desde mediados de los noventa se empiezan a sumar otros - OEI, Save the Children y la Universidad para la Paz -, así como cada vez más organizaciones del propio país. (Cfr. Tabla 22) Las organizaciones nacionales que acuerdan realizar acciones en EDH con los ministerios del ramo pueden ser instituciones públicas (en por lo menos doce de los catorce países que registran

información para este indicador); entidades de la sociedad civil (en por lo menos siete de los catorce países), y universidades (en por lo menos seis países).

Entre las instituciones públicas, el primer lugar en frecuencia lo ocupan las oficinas de Ombudsman (Defensorías del Pueblo o de los Habitantes, Procuradurías y Comisiones de Derechos Humanos, según se denominen en cada país), y sus dependencias especializadas en asuntos de la infancia, la mujer y los pueblos indígenas. A la fecha, estos convenios existen en por lo menos siete países. Aparecen también como contrapartes las dependencias provinciales o estatales de educación, en el caso de los países federales

**Tabla 22: Contrapartes en los convenios de los Ministerios de Educación relacionados con capacitación docente en EDH a 2003**

País	Organizaciones contrapartes			
	Entidades civiles nacionales	Instituciones públicas nacionales	Universidades	Organismos internacionales
Argentina	√	√	sd	√
Bolivia	sd	sd	sd	sd
Brasil	sd	√	√	√
Colombia	sd	√	sd	√
Costa Rica	sd	sd	√	sd
Chile	√	√	sd	sd
Ecuador	sd	sd	sd	sd
El Salvador	sd	sd	√	√
Guatemala	sd	√	sd	√
Haití	sd	sd	sd	sd
México	sd	√	√	√
Nicaragua	√	√	sd	√
Panamá	√	√	√	√
Paraguay	√	√	sd	sd
Perú	---	√	---	---
R. Dominicana	sd	√	√	sd
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguay	√	√	sd	√
Venezuela	√	sd	sd	√

**Notación:** sd: Sin datos --- : No se registran ninguna organización de este tipo como contraparte. √ : Hay por lo menos una organización contraparte de este tipo

(por ejemplo, Brasil y México), el correspondiente organismo electoral nacional (Panamá y México), el Ministerio de Justicia (Argentina), el Ministerio de Salud (Panamá), el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Argentina), el Comité Coordinador de Programas para Personas con Discapacidad o Entidades similares (Argentina y Brasil) y la Comisión de la Verdad y Reconciliación (Perú), sin que la lista sea exhaustiva.

Particularmente novedoso es encontrar, desde finales de la década en adelante convenios ministeriales con entidades de la sociedad civil, en especial con ONG y/o redes de ONG que promueven los derechos humanos, en general o de colectivos particulares - por ejemplo, niños y niñas, mujeres e indígenas. El fenómeno refleja que el trabajo de las entidades civiles en América Latina ha venido ganando legitimidad y reconocimiento público, y que empieza a comprenderse la importancia de su interacción con el Estado para avanzar hacia metas valiosas para el conjunto social. Respecto a los convenios con universidades, los datos recogidos son genéricos, por lo cual es difícil entrar en más detalles. Sin embargo, queda claro que la tendencia a suscribir acuerdos va en aumento y que abarca tanto a universidades públicas como privadas.

El crecimiento de las alianzas entre Ministerios y Secretarías de Educación Pública y otras organizaciones para formar docentes en EDH es un indicio auspicioso, porque supone concertación de voluntades, suma de esfuerzos y aporte de conocimientos y experiencias especializadas que los Ministerios no tienen. Pero para que las formas de colaboración mutua sean productivas, habría que garantizar que se cumplan ciertas condiciones y prevenir algunos problemas que ya se perfilan en los datos recogidos. A menudo las acciones derivadas de los convenios no guardan correspondencia con todos los cambios introducidos en el currículum (por ejemplo, tocan unos temas pero ignoran otros); no tienen cobertura geográfica generalizada (por ejemplo, se concentran en ciertas zonas del país y descuidan otras); tienen duración limitada (por lo general reducida al período de un proyecto específico de pocos años) y no reportan evaluación de resultados. Acordar por separado acciones particulares con contrapartes particulares corre el riesgo de conducir a una sumatoria de actividades aisladas, dispersas, muchas veces superpuestas y de impacto restringido, si no se insertan en un plan macro, una estrategia unitaria dentro de la cual distintos actores asuman responsabilidades específicas con objetivos complementarios - es decir, en un Plan Nacional de EDH.

### ***Contenidos en educación en derechos humanos en los materiales de las capacitaciones***

Este indicador identificó los materiales para capacitación de docentes disponibles y en uso en los Ministerios de Educación - ya fueran de producción propia o bien producidos por otras organizaciones y adoptados o recomendados por los Ministerios. Los datos numéricos aportados por los informes nacionales, sintetizados en la tabla 23, deben ser tomados con cautela, pues la cuantificación es aproximativa. Varía mucho la información entre los países, tanto respecto a las fuentes a las que pudo accederse para ubicar materiales (catálogos de bibliotecas ministeriales, informes de gestión, bibliografías de programas de formación particulares, entrevistas a funcionarios, etc.), como respecto a los criterios con que los materiales son reportados (en algunos casos aparecen citados en forma genérica, como series o colecciones, mientras que en otros se citan títulos individuales). En consecuencia, los cómputos no son exhaustivos ni suficientemente homogéneos para permitir comparaciones cuantitativas.

Aunque el cómputo fuera completo, no nos diría mucho sobre la pertinencia y calidad de los materiales en sí, por ejemplo, sobre la rigurosidad de sus contenidos respecto a la doctrina de los derechos humanos, su adecuación a la realidad nacional y a los destinatarios, la metodología didáctica que emplean con los

**Tabla 23: Materiales docentes sobre la enseñanza de los derechos humanos**

País	Materiales	
	A 1990	A 2003
Argentina	√	√√√
Bolivia	---	√
Brasil	---	√√√
Colombia	---	√√√
Costa Rica	sd	√√
Chile	sd	sd
Ecuador	sd	sd
El Salvador	---	√√√
Guatemala	sd	sd
Haití	---	√
México	√	√√√
Nicaragua	---	√√
Panamá	√√	√√√
Paraguay	---	√√
Perú	---	√√√
R Dominicana	---	√√
Suriname	sd	sd
Uruguay	---	√√
Venezuela	---	sd

**Notación:** sd: Sin datos ---: No se registran datos pertinentes al indicador, √: Hay por lo menos un material docente relacionado con EDH, √√: Hay más de un material para docentes relacionado EDH, √√√: Hay más de diez materiales docentes relacionados con EDH

crecido en cantidad y variedad. En 1990 se localizaron materiales de este tipo en apenas un 20% de los países estudiados y, en cada caso, unos pocos. A la fecha, por lo menos el 70% de los países registran existencia de materiales y con mayor cantidad de títulos. Lo que no se puede establecer por falta de información es si existen en número suficiente para todos los educadores en servicio, y si les resultan accesibles.

Los materiales existentes se han diversificado en varios sentidos. En cuanto a su procedencia, ahora los hay elaborados nacionalmente por los ministerios y sus delegaciones en provincias y estados federales, así como por organizaciones civiles y por otras instituciones del Estado, en gran parte financiados con recursos de la cooperación internacional dentro de proyectos de apoyo a las reformas educativas. Se utilizan además algunos textos producidos para la región por organismos internacionales, en especial UNESCO, UNICEF y el IIDH.

Los temas de los materiales producidos en los países y su tratamiento son, en líneas generales, similares a los que ya observamos en el caso de las capacitaciones presenciales. (Ver recuadro en página 45).

Respecto a los medios empleados, predomina el medio impreso, tradicionalmente el más usado. Pero lo novedoso al presente es la diversificación de tipos y formatos de materiales: se citan manuales de asignaturas dirigidos a docentes primarios y secundarios como complemento de los respectivos libros de texto de los alumnos; revistas especializadas para maestros; guías de orientación curricular y de

docentes-usuarios y la que proponen emplear con los destinatarios finales, o sea los escolares. Tampoco nos informa sobre su distribución (si los materiales llegan efectivamente a manos de los docentes, a cuántos y cuáles), ni sobre su uso (si los maestros en verdad los utilizan y cómo). Tales aspectos son cruciales para un diagnóstico completo de la capacitación docente y deberían ser objeto de estudios nacionales específicos.

Los resultados de nuestra investigación aportan a una lectura cualitativa, que ilustra sobre tendencias regionales de política y de planificación hacia los docentes en servicio. Revelan en qué medida existe (o no) y cómo se materializa (o no) una preocupación de las autoridades educativas por brindar a todos sus educadores oportunidades de actualización y apoyos didácticos a través de distintas vías, aparte de capacitaciones presenciales que tienen obvias restricciones de cobertura, duración y sostenibilidad.

Comparando los datos actuales con los de una década atrás, la oferta ministerial de materiales para educadores referidos a objetivos, contenidos y metodologías sobre EDH o materias afines ha

estrategias didácticas; cuadernillos de ejercicios y actividades de aula; bibliografías temáticas; antologías de estudios teóricos; módulos sobre tópicos específicos (por lo general como refuerzo de temas que se definieron como ejes transversales del currículo en las reformas educativas), etc.

En buena parte de los países los materiales impresos para educadores son publicaciones unitarias, que cubren una asignatura, tema o problema particular de actualidad. Pero en varios casos se encuentran series o colecciones amplias de formación docente, de publicación regular y crecimiento constante—por ejemplo en México, Argentina, Brasil, Colombia y El Salvador. Estas líneas de materiales sugieren que detrás existe una propuesta articulada de formación docente, y una planificación de mediano o largo alcance, lo que ya en sí representa un avance frente a materiales elaborados individualmente para atender necesidades puntuales

Durante los últimos años también se diversifican de los medios empleados para transmitir principios y contenidos de EDH a los docentes. Sin abandonar los impresos, algunos países reportan producción de cassetes de audio y videos; programas de radio y de televisión que se transmiten por emisoras y canales educativos; multimedios, videoconferencias y, muy recientemente, creación de sitios web o de secciones temáticas dentro del sitio web de Ministerio con materiales en línea, los cuales pueden reproducirse también “fuera de línea”, en discos compactos, para enviar a bibliotecas, escuelas, organizaciones de maestros, etc. Un par de países disponen de cursos a distancia por Internet.

El uso de la tecnología informática y de Internet por los Ministerios de Educación es todavía incipiente y minoritario (por ahora sólo fue reportada en México, Brasil y Argentina), pero es previsible que vaya creciendo a medida que los países de la región amplíen su conectividad electrónica, el equipamiento tecnológico de sus escuelas y la inversión en educación pública. Este medio tiene el potencial de multiplicar las ofertas de capacitación porque puede llegar a públicos muy vastos, salvando distancias geográficas y constreñimientos temporales, y reducir costos de producción y logística, por lo que los Ministerios deberán esforzarse por ampliar su utilización. Algunos de ellos reportan proyectos en este sentido dentro de sus agendas de desarrollo.

En síntesis, el panorama actual, aunque más desarrollado que en 1990, no es homogéneo ni está exento de riesgos. Existen disparidades notorias entre los países, que se ven bastante más pronunciadas en este campo de la capacitación docente que en el de los programas de estudio y los materiales para los alumnos (cfr. *II Informe*).

Los riesgos están en producir materiales de manera dispersa o “ad-hoc” para responder por separado a cada nueva incorporación curricular, como también en no indagar si los materiales llegan a los destinatarios y se aplican. Cuando se lanzan a los educadores en servicio, contenidos o metodologías innovadores, que no fueron parte de su formación sistemática inicial, en forma desarticulada, simplemente acumulativa, se corre el riesgo de que incorporen esos contenidos en forma superficial y las metodologías, mecánicamente. En el peor de los casos pueden causarles confusión, o no modificar sus prácticas tradicionales, lo que es contradictorio con el sentido transformador de la EDH. Con los materiales para docentes, igual que con las acciones de capacitación directa, es necesario superar la visión cortoplacista y reactiva, e insertarlos en un plan macro que responda a una estrategia bien definida.

Dadas las diferencias entre los países, se requerirán esfuerzos especiales para apoyar a los que revelan carencias importantes, en especial cuando éstas muestran que la capacitación docente queda rezagada frente al avance normativo y curricular en materia de EDH, o que se está abordando sin planificación integral.

## Las perspectivas transversales en la capacitación de educadores en servicio

### Equidad de género:

Entre 1990 y 2003, el eje temático de *equidad de género* se va incorporando gradual y crecientemente dentro la capacitación ministerial a docentes en servicio (cfr. Tabla 24). De los países sobre los cuales hay datos disponibles, en 1990 ninguno incluía esta perspectiva en sus actividades oficiales de capacitación a educadores, y sólo dos la contemplaban en materiales para estos destinatarios. En 2003, más del 40% de los países la incluyen en sus actividades de capacitación y otro tanto, en los materiales docentes.

Aunque visible como tendencia general, el avance durante la década no tiene la magnitud ni la generalidad que cabría esperar si se lo compara con los avances producidos en igual sentido en las políticas curriculares, los planes de estudio y los textos escolares, según demostró el *II Informe*.

En tales componentes del sistema educativo público la perspectiva de equidad de género se introdujo masivamente y con fuerza, al punto que a la fecha es “objetivo prioritario” o “eje transversal del currículum escolar” en por lo menos 7 de

los países estudiados (Bolivia, Brasil, Colombia, El Salvador, México, Nicaragua y Panamá). Es entre estos últimos países (aunque todavía ni siquiera en todos ellos) donde se aprecia un esfuerzo relativamente mayor por capacitar a los educadores activos en el eje de género, con acciones ya en marcha o bien en preparación, como es el caso de Brasil.

En virtud de la disparidad observada entre los países, seleccionamos ejemplos de dos tipos (ver recuadros). Un recuadro ilustra los contenidos más frecuentes en el conjunto estudiado; el otro señala algunos ejemplos más integrales e innovadores. Estos últimos son muy recientes, de 2000 en adelante, y se reportan como experiencias en proceso.

**Tabla 24: Perspectivas transversales: Equidad de género**

País	Cursos de capacitación		Materiales	
	1990	2003	1990	2003
Argentina	--	--	√√	√√
Bolivia (*)	---	--	-	--
Brasil (*)	---	--	√	--
Colombia (*)	---	√	--	√
Costa Rica	sd	√	sd	√
Chile	--	--	--	--
Ecuador	sd	sd	sd	sd
El Salvador (*)	--	√√	--	√√
Guatemala	--		sd	sd
Haití	sd	sd	sd	sd
México (*)	--	√√	--	√√
Nicaragua (*)	--	--	--	--
Panamá (*)	--	√√	--	√
Paraguay	--	√√	--	√
Perú	--	--	--	√
R. Dominicana	--	√	--	--
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	--	√	--	--

(\*) País que ha establecido la equidad de género como objetivo o eje transversal o prioritario del currículum escolar.

**Notación:** sd Sin datos; --- No se registran datos pertinentes al indicador; √ Hay por lo menos un dato pertinente al indicador, √√ Hay más de un dato pertinente al indicador

### Ejemplos de temas frecuentes sobre equidad de género abordados en capacitaciones y materiales para docentes

*Derechos de las mujeres*  
*Derecho a la igualdad*  
*La protección jurídica y asistencial de la mujer*  
*Discriminación en razón del sexo*  
*Mujeres y hombres en la escuela y la familia. ¿Diferentes o desiguales?*  
*Género y educación*  
*La equidad de género en la escuela*  
*Educación sexual, equidad de género y prevención de adicciones*

### Ejemplos de capacitaciones y materiales docente novedosos sobre equidad de género

*Serie de seminarios-talleres y jornadas para maestros/las, supervisoras/las y directivos/las de escuelas sobre “La escuela en la construcción de nuevas relaciones de género”. 2000-2004. Algunos contenidos:*

- *Sistema sexo-género. Teoría de género*
- *Socialización y relaciones desiguales de pareja*
- *La prostitución infantil desde una perspectiva de género*
- *El sexismo en la comunidad y en la escuela. Sus manifestaciones reales y simbólicas*
- *Ideología sexista, currículum explícito y oculto. Instrumentos de observación*
- *Roles y estereotipos de género. Cambios de roles*
- *Usos sexistas del lenguaje verbal y escrito*
- *Modelo metodológico y diseño de proyectos de centro sobre equidad de género. (Panamá)*

*Talleres para docentes. 2003:*

- *“Perspectiva de género”. Convenio Ministerio de Educación y Cultura y Secretaría de la Mujer*
- *“Educación para la sexualidad y promoción de la salud sexual y reproductiva en la comunidad” Ministerio de Educación y TAVA, organización de investigación, promoción y producción de las Artes Escénicas y Desarrollo Social*
- *“Abordaje en el aula de la salud sexual en el marco de los derechos sexuales y reproductivos”. Ministerio de Educación y ONE (Base educativa y comunitaria de apoyo). (Paraguay)*

*Libro: Equidad y Complementariedad de género en la educación primaria. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de educación Primaria o Básica. Volumen 15. Coordinación educativa y Cultural centroamericana (CECC). 2003*

*Módulos: Educación con equidad - Normas de convivencia y equidad en los centros educativos. Investigación-acción hacia la equidad. MINED/ APREMAT/ Unión Europea. 2002.*

*Video: Equidad de género en el aula. MINED. Creative Associates International, Inc. / USAID. 2003*

*Investigación: Diagnóstico del sexismo en 8 Institutos Nacionales de Innovación educativa del Proyecto de Apoyo al Proceso de la Reforma de la Educación Media en el Área Técnica (APREMAT). 2002. (El Salvador)*

*Módulo impreso “Propuestas para el aula”, con actividades para trabajar el tema de los derechos y la resolución de conflictos a partir de un caso concreto: “las chicas que querían, pero no podían jugar al fútbol”. 2003*

*Guías didácticas para:*

- *la película nacional “Yo la peor de todas”, sobre Sor Juana Inés de la Cruz, con énfasis en los temas: mujeres, la elección y desarrollo del plan de vida, el estudio, el placer por el conocimiento y algunas formas de discriminación por razón de género, y*
- *el video documental “No sé por qué te quiero tanto”, con especial referencia a la violencia contra las mujeres, a la discriminación en razón del género, y a la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer o Convención de Belem do Pará 2003. (Argentina)*

El análisis focalizado en la perspectiva de equidad de género nos confirma la percepción que ya se perfilaba en los resultados globales del este dominio: en materia de EDH, la capacitación a maestros en servicio va retrasada en relación con el desarrollo que actualmente presentan los otros componentes del sistema educativo. Ello no deja de ser comprensible si pensamos que la tarea tiene grandes requerimientos logísticos y financieros, pues exige llegar hasta una enorme cantidad de educadores repartidos a lo largo y ancho del país, con características y en condiciones muy disímiles entre sí. Resolverla plenamente sin duda lleva tiempo. Pero sin dejar de reconocer las dificultades, tampoco se pueden ignorar los peligros del desfase. ¿Cuál será el efecto de modificar normas y políticas educativas, planes de estudio y textos escolares si esas modificaciones no llegan a los actores docentes, encargados de revertirlas en nuevas prácticas cotidianas en las aulas, escuelas y comunidades?

### **Diversidad étnica**

Entre 1990 y 2003 se produce también un avance considerable de los esfuerzos ministeriales por formar a los docentes activos en el reconocimiento, valorización y enseñanza de la diversidad étnica-cultural, según se desprende de la creciente cantidad y variedad de acciones dirigidas a este grupo profesional, tanto de capacitación directa como de elaboración de materiales de apoyo. Mientras en 1990 encontramos datos pertinentes al indicador en alrededor de un 10% de los países estudiados, en 2003 más del 50% de los países reportan actividades oficiales de capacitación en la temática y más del 80%, materiales didácticos alusivos (cfr. Tabla 25).

Aún haciendo salvedad sobre la insuficiencia de la información disponible para 1990, la tendencia es clara. En todo caso, la propia ausencia de datos a inicios de la década pasada sugiere que entonces el tema no ameritaba todavía suficiente consideración oficial como para incluirlo en los informes nacionales o internacionales sobre los desarrollos educativos del país.

La mayoría de las acciones ministeriales para docentes que se identificaron en la actualidad están insertas dentro de los *programas regulares de educación bilingüe y bicultural /intercultural* que nacieron (o se fortalecieron) durante la década pasada en los países fuertemente multiétnicos (cfr. *II Informe*). Su objetivo es capacitar a los maestros indígenas que enseñan las lenguas maternas y la cultura de las poblaciones aborígenes a los alumnos que pertenecen a esas etnias.

#### **Ejemplos de contenidos sobre diversidad étnica en capacitaciones y materiales para docentes de educación intercultural bilingüe**

*La enseñanza del español como segunda lengua.*

*La sistematización de la escritura de la lengua hñahñú.*

*Educación intercultural bilingüe.*

*La función directiva en la educación para la diversidad.*

*El papel de la escuela y el maestro en la atención a la diversidad.*

*Estrategias para una comprensión lectora en primaria indígena.*

*Importancia del uso de las lenguas indígenas para favorecer aprendizajes significativos.*

*La interculturalidad para transformar y mejorar la práctica docente*

*Materiales de apoyo, herramienta indispensable para el maestro de educación indígena.*

*Reflexiones y elementos gramaticales de las lenguas tzeltal, tzotsil, chol y tojolabal.*

(México, Secretaría de Educación Pública)

**Tabla 25: Perspectivas transversales: Diversidad étnica**

País	Cursos de Capacitación		Materiales	
	1990	2003	1990	2003
Argentina	---	√√	--	√√
Bolivia	---	√√	---	---
Brasil (*)	---	√√	---	√√
Colombia	---	√	---	√
Costa Rica	sd	√√	sd	√
Chile	---	---	---	√
Ecuador (*)	sd	sd	sd	sd
El Salvador	---	---	---	√√
Guatemala (*)	sd	sd	sd	sd
Haití	sd	sd	sd	sd
México (*)	√	√√	√√	√√
Nicaragua (*)	---	---	---	√
Panamá	sd	√√	√	√√
Paraguay (*)	---	√	---	√
Perú (*)	sd	sd	---	√√
R. Dominicana (*)	---	---	---	√
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguay	---	√	---	---
Venezuela	---	---	---	√√

(\*) País que ha establecido la diversidad étnica como eje, tema o contenido transversal del currículum escolar.

**Notación:** sd: Sin datos, --- :No se registran datos pertinentes al indicador  
√ :Hay por lo menos un dato pertinente al indicador, √√:Hay más de un dato pertinente al indicador

Muchas capacitaciones y materiales son coauspiciados con otras organizaciones del país, públicas y civiles, que trabajan asuntos de diversidad, equidad e inclusión social. Por ejemplo, con los departamentos especializados en materia indígena de las Defensorías, Procuradurías o Comisiones de Derechos Humanos (Colombia y México), las universidades (Colombia, El Salvador, México y Nicaragua), y con entidades que representan a poblaciones nacionales étnicamente diversas y luchan contra la discriminación racial o cultural. Entre estas últimas predominan las organizaciones indígenas (en Brasil, El Salvador y México), pero también hay por lo menos un caso de convenio con una organización de afrodescendientes (en Uruguay, con Mundoafro) y otro con una organización judía (en Argentina, con la Fundación Memoria del Holocausto). La enseñanza de este eje educativo sin duda reclama estrecha colaboración interinstitucional y participación de entidades civiles, porque responde al reclamo de derechos muy sentidos por sectores específicos de las poblaciones nacionales - derechos que incluyen el de participar en las decisiones que los afectan - y porque involucra contenidos lingüístico-culturales especializados.

Subsiste el interrogante sobre cuánto se está haciendo para capacitar en materia de diversidad, igualdad y respeto a las diferencias a todos los maestros, no solamente a los maestros indígenas. Los ejemplos reportados fuera de los programas de educación intercultural bilingüe son ocasionales, no provienen de la generalidad de los países, y tienen mucho menos contenido. Al respecto hay que insistir en que la comprensión de la diversidad (en sus distintas manifestaciones) desde una perspectiva de derechos, debe ser asumida por el conjunto de los actores docentes, independientemente de la etnia a la que pertenezcan o la asignatura que enseñen. Sólo la conciencia y sensibilización masiva de los educadores puede revertirse en una formación acorde de los alumnos y sus familias, capaz de movilizar al colectivo social hacia el rechazo de todas las formas de discriminación, racismo e intolerancia, lamentablemente todavía muy arraigadas en nuestra región.



**Ejemplos de contenidos sobre diversidad étnica  
en capacitaciones y materiales para docentes en general (\*)**

*La/s población/es aborígen/es. Atención a sus necesidades*  
*Cuestiones de educación escolar indígena*  
*Combate a los prejuicios y la discriminación racial*  
*Los problemas sociales y la escuela*  
*Comprensión y amistad entre distintos grupos étnicos. Convivencia en la diversidad cultural*  
*Educación en y para la diversidad*  
*La interculturalidad para transformar y mejorar la práctica docente*

(\*) No se incluyen contenidos de la capacitación especializada para maestros de los programas de educación intercultural bilingüe.

## **Capacitación de educadores por parte de las oficinas del Defensor del Pueblo**

Esta variable examina otra posible acción capacitadora hacia los docentes en materia de EDH, independiente de la que realizan de suyo los Ministerios y Secretarías de Educación Pública en virtud de su función reguladora de la educación nacional de niños, niñas y jóvenes. Interesa en particular observar la labor de las *Defensorías del Pueblo* (también llamadas, según los países, oficinas del Ombudsman, Defensorías de los Habitantes, o Procuradurías o Comisiones de Derechos Humanos), porque su mandato incluye invariablemente, entre otras funciones, “divulgar y promover los derechos humanos”. En algunos casos se les asigna de manera explícita la labor de “capacitar” en la materia, pero en términos generales, sin señalarle destinatarios específicos.

Las Defensorías del Pueblo son una institución novedosa en el hemisferio americano. La primera en establecerse es la Procuraduría de Derechos Humanos de Guatemala, en 1987, seguida por la Comisión Nacional de Derechos Humanos de México, en 1990. Las demás van creándose gradualmente durante la década de los 90. A la fecha, la mayoría de los países estudiados en este informe cuentan con esta institución, con excepción de Brasil, Chile y Uruguay, donde todavía no existe, y de República Dominicana, donde ya ha sido creada por ley pero aún no se ha puesto en funcionamiento. A diferencia de lo que ocurre con los Ministerios y Secretarías de Educación, su corta vida no permite todavía realizar un análisis de progreso comparando datos de 1990 y 2003, aunque sí permite estimar cómo se perfilan algunas tendencias dentro de su labor educativa.

A medida que las Defensorías se van estableciendo en los países, comienzan de inmediato a realizar actividades de divulgación y capacitación en derechos humanos, asumiendo en tal sentido un rol muy proactivo. Algunas incluso designan funcionarios o unidades para dedicarse con exclusividad a esta tarea. En la gran mayoría de los casos organizan actividades puntuales para difundir los derechos humanos; los derechos de colectivos específicos (por ejemplo, de la infancia, las mujeres, las poblaciones indígenas y las personas con discapacidad, todos estos por lo general departamentos especializados dentro de la institución); y las instituciones y mecanismos nacionales de protección de derechos, con énfasis en la propia misión de la Defensoría y cómo pueden acceder a ella los ciudadanos.

Tienden a ser cursos breves, seminarios, talleres y charlas, de convocatoria abierta o dirigidas a grupos específicos, sobre todo de funcionarios públicos. Entre estas actividades se encuentran ejemplos de capacitaciones especializadas para educadores, organizadas por iniciativa propia o en respuesta a

solicitudes concretas de instituciones cuya misión central es educativa, tales como universidades, escuelas de formación de docentes u otros funcionarios públicos (por ejemplo, fuerzas de seguridad) y, en menor medida, Ministerios de Educación. Es frecuente encontrar reportes de capacitaciones a autoridades, maestros y alumnos de establecimientos escolares particulares que han acudido a la Defensoría para asesorarse sobre derechos humanos en general, o sobre problemas y situaciones que los afectan donde están en juego los derechos humanos — por ejemplo, tratamiento de personas con discapacidad y enfermos de VIH-SIDA, drogadicción, violencia intrafamiliar, intraescolar y comunitaria, maltrato a mujeres, niñas y niños, y acoso o abuso sexual.

La frecuencia y alcance de estas acciones son muy variadas, pues dependen de muchos factores que diferencian a unas Defensorías de otras. Entre ellos, las dimensiones de cada oficina, la cantidad de funcionarios disponibles para estas tareas y sus recursos financieros. Por regla general son acciones puntuales y con un número restringido de beneficiarios, que se realizan principalmente en la ciudad capital y, en ocasiones, en otros centros urbanos importantes del país.

A medida que las Defensorías se fortalecen, típicamente comienzan a agregar a las capacitaciones directas la producción de materiales sobre derechos humanos y ciudadanía, sobre todo cartillas, módulos y folletos divulgativos. En los últimos años ya encontramos algunos registros de materiales más extensos y complejos, tales como manuales educativos, producidos generalmente en colaboración con otras instituciones nacionales o con organismos internacionales. El crecimiento de este tipo de acciones suele ir de la mano con el aumento en la firma de convenios de cooperación interinstitucional.

Los datos recogidos sugieren que en nuestra región las Defensorías se están desarrollando no solamente como instituciones de protección y defensa frente casos particulares de violación de derechos, sino también como instancias de consulta y asesoría frente a problemas actuales que involucran cuestiones de derechos humanos. Si bien su acción educativa no tiene alcance masivo, y puede no ser muy sistemática, las Defensorías parecen haberse convertido en un referente importante y en un espacio especializado al cual diversas personas, en especial funcionarios públicos, pueden acudir para adquirir conocimientos sobre derechos humanos y para aprender a manejarse en sus funciones con respeto a los mismos. Los educadores en servicio son parte de ese público que acude a ellas buscando orientación concreta.

Adicionalmente, hemos identificado por lo menos tres casos de programas para educadores auspiciados por las Defensorías, que tienen una amplitud mayor que las acciones unitarias de capacitación antes descritas.

- En Guatemala, entre 1999 y 2003, la Procuraduría de Derechos Humanos ha realizado 32 Diplomados en Derechos Humanos dirigidos a Directores de escuelas, profesores del Ministerio de Educación de cada escuela y capacitadores técnico-administrativos del Ministerio de Educación, con una duración mínima de un año.
- En Colombia, la Defensoría del Pueblo realiza un Programa de Formación Integral para la acción en derechos humanos, con nivel de Diplomado, para promotores comunitarios (educadores no formales) y un Curso de Capacitación para Profesores en Derechos Humanos conjuntamente con el Ministerio de Educación y las universidades.

- En México, la Comisión Nacional de Derechos Humanos cuenta actualmente con un Programa de Capacitación en Derechos Humanos para la Educación Básica dirigido a docentes de educación pre-escolar, primaria y secundaria, el cual incluye un sistema de evaluación y de certificación oficial para quienes lo completan.

No es casual que las defensorías que cuentan con estos programas sean las más antiguas de la región (Guatemala, 1987, México, 1990 y Colombia, 1991). Entendemos que llegar a materializar propuestas de capacitación sistemáticas en colaboración con las instituciones propiamente educativas del país y que obtengan de éstas reconocimiento oficial, exige tiempo y esfuerzos sostenidos de negociación. Por ello, no pueden hacerse realidad a poco de creada la institución de la Defensoría sino después que ésta tiene un cierto tiempo de funcionamiento regular, cuando ya está consolidada y ha ganado reconocimiento. Si es así, prevemos que en el futuro cercano se irán generando en los demás países otras acciones de este tipo, producto de la coordinación interinstitucional.

## Sección IV

### Conclusiones

#### Normas sobre formación de los educadores

El número de países que incluye actualmente disposiciones relacionadas con EDH para educadores en las leyes nacionales de educación, se duplicó a lo largo del período. A esto se debe añadir que en cuatro de esos países esta disposición es reforzada por una mención en la ley que regula la carrera docente. Sin embargo, una tercera parte de los 18 países para los que se registró información aun no cuenta con legislación específica en este sentido.

Las normas legales analizadas se refieren principalmente al diseño y operación de las instituciones y carreras que forman a los docentes, pero ninguna establece que la formación en este campo constituya un requisito para el ejercicio de la docencia o un mérito para fines de calificación en el escalafón del magisterio. Proporciones y características semejantes guarda la mención a la EDH para educadores en otros documentos de política educativa, como los Planes Nacionales de Educación y, donde existen, los Planes de Educación en Derechos Humanos, categoría en la cual se registra un incremento importante - de cinco veces - en relación con las menciones existentes en 1990.

Algunas menciones expresas han sido encontradas en normas - legislativas y administrativas - relacionadas con prevención y eliminación de la discriminación, educación indígena, atención a los pacientes infectados con VIH/SIDA y a personas sufriendo discapacidades. No se reportaron menciones a la formación especializada de los docentes en leyes recientemente adoptadas sobre igualdad de oportunidades, derechos de los niños o prevención de la violencia intra familiar.

La existencia de disposiciones de este tipo - sobre régimen docente - es comparativamente muy inferior a la de aquellas que mandan incluir la temática de los derechos humanos en los programas escolares (*I Informe*) y claramente insuficiente para asegurar la generación de un profesorado que pueda tomar a cargo el desarrollo de la multitud de propósitos que ya se encuentran establecidos en la malla curricular, los programas de asignatura y los textos escolares (*II Informe*).

La relativa debilidad de la legislación en este campo y su lenta innovación son consistentes con la paulatina pérdida o abandono de las competencias del Estado en relación con la formación de los educadores, reflejada, en la mayor parte de los países, en el virtual desaparecimiento del modelo de los Institutos Normales y su sustitución en la práctica por las carreras universitarias. Evidentemente estos asuntos se deben entender ligados, de una parte a tendencias de desregulación y descentralización que acompañan a la modernización del Estado y a la Reforma Educativa y, de otra al deterioro relativo de la inversión pública en la educación si se toma en cuenta el crecimiento constante de las tasas de matriculación.

## Formación inicial de los educadores

La existencia de asignaturas con contenidos relacionados directamente con derechos humanos y democracia, y con por lo menos once temas afines y colaterales, que en conjunto ofrecerían a los estudiantes de los institutos normales y las carreras universitarias de pedagogía y ciencias de la educación una base suficiente de conocimientos para afrontar el tratamiento de los asuntos consignados en la malla curricular de la educación primaria y secundaria, se ha incrementado en por lo menos una vez durante el período estudiado. Este incremento sin embargo se concentra significativamente en cuatro países de la región - Argentina, Brasil, México y República Dominicana - mientras en los demás es sensiblemente bajo. El conjunto, en todos los casos, es sumamente disperso.

En contraste, las asignaturas que desarrollan contenidos pedagógicos encaminados a dotar a los futuros educadores de destrezas y competencias para enseñar temas de derechos humanos apenas aparecen en los años más recientes, en proporciones muy inferiores y en muy pocos países.

Se han establecido en algunas instituciones que forman educadores asignaturas específicas sobre derechos humanos, lo cual no ocurría en ningún caso registrado para 1990. De cualquier manera el tema continua siendo tratado mayoritariamente dentro de las asignaturas de ética, cívica y ciencias sociales. En conjunto los contenidos sobre derechos humanos se han ampliado desde el campo de los civiles y políticos hacia el de los derechos económicos, sociales y culturales. Los derechos ambientales y otros de institucionalización más tardía aun no aparecen claramente registrados. Los derechos de grupos específicos - más vulnerables, por ejemplo - no son sistemáticamente abordados como asuntos de derechos humanos.

El tratamiento de asuntos relativos a los derechos políticos y de la ciudadanía ha ganado en importancia cuantitativa y cualitativa en el período. Se han adecuado rápidamente a las disposiciones constitucionales nuevas o reformadas y al rediseño de los sistemas electorales. En algunos casos evolucionan en dirección de una comprensión cada vez más amplia de la democracia, incluyendo perspectivas sobre participación ciudadana en la gestión pública, mecanismos de democracia directa e importancia de la movilización social. El tratamiento del régimen de partidos políticos no se ha modificado significativamente y no aparecen temas cruciales como la transparencia, la rendición de cuentas o el combate a la corrupción.

La educación en valores, con un amplio abanico de contenidos temáticos, continúa ocupando un lugar de privilegio en la formación de los futuros educadores. Sin embargo permanecen las ambigüedades entre un abordaje de los mismos desde la razón moral y un abordaje desde la razón ética, así como entre una comprensión de los valores como virtudes individuales y como atributos sociales. No se advierten contenidos explícitos de carácter pedagógico o didáctico ligados a la impartición o generación de valores en los educandos.

Otros contenidos analizados en este informe muestran incrementos moderados e inclusive pequeñas reducciones. Llama la atención, por el amplio desarrollo que alcanzan, las asignaturas en las que se reconocen y discuten problemáticas sobre desigualdad social, pobreza, marginalidad y acerca del impacto de estos fenómenos sobre los procesos educativos y en general sobre las condiciones del desempeño escolar y del magisterio. Por la pérdida de importancia relativa destaca, de otra parte, el decreciente tratamiento de asuntos relacionados con el orden institucional, incluyendo el estudio de la estructura del Estado y de sus instituciones, la organización de los sistemas de justicia y otros. La cuestión de los derechos de los niños - que no aparecía en ninguna asignatura registrada para 1990 - apenas ha empezado a ser incluida, lo mismo que los derechos ambientales y al desarrollo.

## Capacitación a educadores en servicio

Los datos de 2003 frente a los de 1990 constatan un aumento significativo en los esfuerzos de las autoridades educativas nacionales por introducir a sus docentes en el conocimiento de principios, contenidos y metodologías de EDH a fin de que éstos puedan integrarlos en su trabajo cotidiano de enseñar. Hace una década no existían o eran mínimas las acciones oficiales en esta materia dirigidas hacia los educadores en ejercicio (ya fueran acciones de capacitación directa o de preparación de materiales formativos). A la fecha existen en prácticamente todos los países, aunque varíen mucho de un país a otro en cantidad y profundidad. El crecimiento observado se vincula con los procesos nacionales de reforma educativa de finales de los noventa, que empezaron a incorporar componentes de EDH en las orientaciones curriculares, planes y programas de estudio de la escuela pública y, por lo tanto, hicieron necesario preparar a los educadores para llevarlos a la práctica en las aulas.

Señales de este fenómeno que sin duda constituyen aspectos muy positivos son:

- La ampliación cuantitativa de la oferta de cursos cortos, seminarios, jornadas o talleres para educadores sobre EDH.
- El inicio reciente, en algunos países, de verdaderos programas de capacitación para educadores, prolongados y sistemáticos.
- La concreción de convenios entre los Ministerios o Secretarías de Educación y otras instituciones públicas, organizaciones civiles y organismos regionales e internacionales especializados para cooperar en la capacitación de los docentes.
- La elaboración de distintos tipos de materiales de formación en EDH para los educadores, tanto teóricos como de guía didáctica.
- La variedad de medios de capacitación que se empiezan a emplear, agregando a los clásicos materiales impresos otros de tipo auditivo, visual, audiovisual y electrónico.
- El inicio, aunque todavía reducido, del uso de Internet para capacitar a distancia en EDH y hacer accesibles materiales de formación a un vasto número de docentes-usuarios.

Sin dejar de reconocer y valorar esta tendencia histórica de progreso, también es cierto el panorama de conjunto de la capacitación docente en materia de EDH que hoy tenemos a la vista muestra considerables limitaciones, inconsistencias y lagunas. Entre ellas son muy marcadas las siguientes:

- Las grandes desigualdades en la oferta de capacitación disponible en los distintos países para los educadores en servicio.
- Dentro de cada país, las considerables desigualdades en la oferta de capacitación disponible para los educadores de distintas regiones o poblaciones específicas (mucho mayor, por ejemplo, para docentes urbanos que otros de áreas rurales o poblaciones marginales; para docentes de poblaciones mayoritarias que para quienes enseñan a poblaciones étnicamente diversas o con necesidades especiales).
- Un alcance reducido en cuanto a los docentes que efectivamente logran acceder a las capacitaciones y los materiales disponibles.

- La falta de regularidad y sostenimiento en el tiempo de las actividades ministeriales de capacitación directa.
- El tratamiento a menudo incompleto o superficial de la doctrina y la práctica de los derechos humanos en los temarios de las capacitaciones y materiales para docentes.
- La falta de seguimiento y evaluación de resultados e impacto de las capacitaciones y materiales para docentes.
- La desarticulación entre las acciones oficiales de capacitación docente, que con frecuencia resultan en una sumatoria de eventos—o bien materiales— para satisfacer objetivos inmediatistas, aislados y dispersos.

En síntesis, la capacitación docente en EDH en la actualidad nos muestra una imagen ambivalente, con tendencias de progreso pero también con muchos obstáculos y desviaciones en el avance. Esto la ubica a la zaga del desarrollo que exhiben los otros componentes del sistema educativo que hemos estudiados en nuestros Informes anteriores, es decir las normas, las políticas curriculares, los planes de estudio y los textos escolares.

Al crearse en la región las oficinas del Defensor del Pueblo, a lo largo de los años noventa, y dotárselas de funciones de difusión y promoción de los derechos humanos, éstas comienzan a desplegar en sus países una labor de capacitación en EDH bastante activa. Predominantemente organizan actividades de formación puntuales, presenciales y de corta duración, y elaboran materiales divulgativos sobre la temática, ambos dirigidos a públicos diversos. Entre sus destinatarios se incluyen educadores en servicio de nivel primario, secundario y universitario, quienes se benefician de capacitaciones conjuntas con otros funcionarios públicos y a veces de capacitaciones especializadas - las cuales pueden generarse por iniciativa de las Defensorías o a pedido de las propias instituciones educativas: escuelas, universidades, institutos magisteriales y Ministerios de Educación.

Estas acciones de las Defensorías son complementarias a las que realizan de suyo los Ministerios de Educación. No pretenden (ni podrían) sustituir a los Ministerios en la función que les corresponde de actualizar y perfeccionar a los educadores en servicio de manera regular y continuada. No obstante, prestan un servicio importante que, aunque restringido en alcance numérico y geográfico, coadyuva a formar a docentes en EDH y los asesora frente a situaciones escolares cotidianas que involucran problemas de derechos humanos.

Su aporte se potencia cuando, tal como ocurre con casos recientes en algunos países, participan de programas de capacitación más prolongados y sistemáticos, organizados mediante convenios con Ministerios de Educación y/o universidades e institutos magisteriales. Es de prever que estos esfuerzos de cooperación interinstitucional irán en aumento en los próximos años. Si así ocurre, las oficinas del Defensor del Pueblo estarían no solamente brindando una contribución complementaria para formar educadores en EDH, sino que además estarían impulsando a las instituciones que de por sí tienen esta función específica para que la cumplan más y mejor, y a su vez apoyándolas en esa labor.

## Perspectivas de género y diversidad

La formación inicial de los educadores ha incorporado contenidos relacionados con la equidad de género en los pasados doce años. El paso de una formación centrada fundamentalmente en educación sexual, o de la sexualidad, a una que empieza a considerar aspectos de la relación social en razón del sexo y, más aun, que introduce el concepto de equidad, significa un avance cualitativo importante, a más de que estos temas se tratan, transversalmente en varias asignaturas, algunas de ellas del ramo de la didáctica educativa. Sin embargo, estos desarrollos son insuficientes si se considera desde los importantes avances y logros que se han conseguido en los pasados años en este campo. Hace falta, de una parte ligar, el tema de la equidad de género con la temática de los derechos humanos para comprenderlo como una ampliación de la ciudadanía y, de otra informar acerca de los mecanismos de protección nacional e internacional de estos derechos.

En cuanto a los educadores en servicio, se comprueba que entre 1990 y 2003 la perspectiva de equidad de género se va incorporando gradual y crecientemente en las actividades y los materiales de capacitación docente de los Ministerios y Secretarías de Educación. A la fecha el progreso es perceptible, pero no tiene la misma amplitud conceptual ni está tan extendido en la región como el que se constató, respecto a la misma cuestión, en el ámbito de las políticas curriculares, los planes de estudio y los textos escolares. En estos últimos componentes del sistema educativo la perspectiva de equidad de género se introdujo masivamente y con fuerza, al punto que hoy está declarada “objetivo prioritario” o “eje transversal del currículum escolar” en por lo menos siete de los países estudiados. No obstante, la capacitación docente no está marchando a la par de los desarrollos curriculares y de los textos, lo cual arroja serias dudas sobre cuántos de los maestros y maestras en ejercicio comprenden el enfoque de género que deberían estar enseñando y cuántos efectivamente lo incorporan en su trabajo del aula y sus interacciones diarias en la escuela.

Es más abundante y explícita la incorporación de contenidos relativos a la diversidad étnica y cultural en asignaturas de la formación inicial de los educadores. Sin embargo este resultado está sesgado por el hecho de que una gran parte de las asignaturas registradas en este indicador corresponde a programas para la formación de maestros bilingües que prestarán servicios en escuelas especiales y en regiones determinadas. El tratamiento de la cuestión de los derechos de los pueblos indígenas - que llegan mucho más lejos de la reivindicación de la educación en la lengua materna - es menos sistemático y aparece asociado más directamente con el estudio y discusión de problemas contemporáneos, que con temas de derechos humanos y democracia.

Entre 1990 y 2003 se observa también un avance de los esfuerzos ministeriales por formar a los docentes activos en el reconocimiento, valorización y enseñanza de la diversidad étnica-cultural, según surge de la creciente cantidad y variedad de acciones dirigidas a este grupo profesional, tanto cursos de capacitación como materiales de apoyo. La mayoría de estas acciones las encontramos hoy insertas dentro de los *programas regulares de educación bilingüe y bicultural /intercultural* que nacieron (o se fortalecieron) durante la década pasada en los países fuertemente multiétnicos, con el fin de formar a los maestros indígenas que enseñan las lenguas maternas y la cultura de las poblaciones aborígenes a los estudiantes que pertenecen a esas etnias. Muchas capacitaciones y materiales son co-auspiciados con otras organizaciones del país que trabajan asuntos de diversidad, equidad e inclusión social.

Sin embargo, fuera de esos programas de educación intercultural bilingüe, los ejemplos de capacitación docente identificados son ocasionales, provienen de pocos países, y tienen mucho menos contenido. Por lo tanto, subsiste la duda de cuánto se está haciendo en la región para capacitar en materia de diversidad, igualdad y respeto a las diferencias a todos los maestros, aparte de los que son indígenas.





## Sección V

### Recomendaciones

#### ***Legislación***

Evaluar la consistencia del nivel de desarrollo normativo sobre el régimen docente en relación con la legislación general sobre educación y con los propósitos y previsiones de los planes nacionales de educación y de educación en derechos humanos, de tal manera de crear una base legal suficientemente sólida que garantice la formación de formadores en temas de derechos humanos y democracia. La existencia de tal legislación debe incidir en una mejor captación y asignación de recursos para establecer y financiar programas especializados y la promoción de los docentes que se preparen en este campo. Esto independientemente del modelo de gestión de la educación - más o menos regulado y más o menos descentralizado - que adopte el Estado.

#### ***Formación inicial***

Armonizar los contenidos de las numerosas asignaturas que tratan - directa, colateral o complementariamente - temas relacionados con derechos humanos y democracia, de tal manera de construir un conjunto de conocimientos sistemáticos y congruentes entre sí que permitan a los profesores incorporar una perspectiva de derechos humanos en la enseñanza y, sobretodo, en la discusión y análisis de la problemática social nacional e internacional. En varios países esto requerirá incorporar contenidos que aun no están presentes en la malla curricular de las carreras docentes y, en todos, establecer cátedras especializadas en derechos humanos y educación para la democracia, aun muy escasas.

Desarrollar modelos pedagógicos apropiados para la enseñanza de los derechos humanos y para el entrenamiento de los educadores, considerando el desarrollo de habilidades para impartir asignaturas especializadas, para incorporar una perspectiva de derechos humanos en todos los ramos de la enseñanza y para desempeñarse y conducir las actividades en el aula de un modo consistente con los principios y valores claves de los derechos humanos.

Enriquecer los contenidos de las asignaturas que se ocupan de entrenar a los maestros para la educación en la democracia, para actualizarlos, introducir una visión cada vez más comprensiva de la democracia como un atributo social y no únicamente como un sistema de gobierno y, principalmente, para posicionar temas relacionados con la problemática de la corrupción, la transparencia y la rendición de cuentas. Será conveniente también considerar la inclusión de contenidos relacionados con la acción social como una forma de participación y con los gobiernos locales como un ámbito importante de la democracia directa.

Revisar el tratamiento conceptual y pedagógico que se viene dando a la formación en valores, para evitar su dispersión, resolver cuestiones de perspectiva que se vienen arrastrando hace mucho tiempo y, principalmente, para relacionarlos de mejor manera con conceptos de derechos humanos y democracia, con el imperio del Estado de Derecho y de la justicia y con el combate a la corrupción.

Diseñar y poner en práctica recursos pedagógicos que habiliten a los docentes para tratar de manera adecuada los asuntos atinentes a la justicia y los mecanismos de resolución de conflictos, principalmente frente a la necesidad de atender la problemática de la violencia y la inseguridad que afecta, cada vez

de modo más agudo, a los adolescentes y jóvenes, tanto en la misma escuela, como en la familia y la comunidad.

Incorporar de una manera clara y práctica en la formación de los docentes el manejo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, superando el nivel de la mera enunciación de los mismos y convirtiéndolos en ejes del quehacer pedagógico.

Completar el entrenamiento de los educadores sobre asuntos políticos e institucionales para que estén en capacidad de tratar adecuadamente las cuestiones relacionadas con la modernización del Estado, la integración regional y las relaciones internacionales, en un mundo en el que los educandos están expuestos - para bien y para mal - a los impactos de la globalización de las comunicaciones.

### ***Capacitación en servicio***

Superar la visión cortoplacista y reactiva que todavía predomina en el diseño de acciones de capacitación directa y de materiales para educadores en servicio, insertándolos en un plan macro que responda a una estrategia integral bien definida. Esta estrategia deberá tomar en cuenta los desarrollos logrados, así como las metas pendientes en los demás componentes del sistema educativo nacional - a saber, las normas, las políticas curriculares, los planes de estudio y los textos escolares. La mejor manera de lograrlo es insertar la problemática de la capacitación de educadores en servicio y todas las acciones que apunten a resolverla dentro del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

En los países donde no existe todavía un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, abocarse prioritariamente a su elaboración. A tal fin, las autoridades educativas convocarán a sumarse a esta tarea a todos los actores nacionales e internacionales comprometidos con la gran meta de educar en y para los derechos humanos y la democracia.

Insertar en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos todas las acciones de cooperación interinstitucional que puedan contribuir a su plena realización, entre ellas los acuerdos con instituciones públicas especializadas, entidades civiles específicas y organismos regionales e internacionales expertos en la materia.

Convocar el apoyo de organismos internacionales y regionales que trabajan en EDH, con experiencia acumulada en capacitar docentes y producir materiales didácticos de EDH para que apoyen de manera especial a los países de la región donde se registran pocos avances en estos campos, o donde son relativamente más lentos.

Desarrollar estudios nacionales de diagnóstico, de evaluación y/o de impacto sobre aquellos aspectos de la capacitación a docentes - en formación y en servicio - de los cuales no se tiene información fidedigna.

Instar a las oficinas del Defensor del Pueblo a promover activamente en los Ministerios de Educación, Escuelas Normales, Institutos Magisteriales, Facultades de Educación de universidades nacionales, públicas o privadas, y en cualquier otra institución que forme educadores (sea inicialmente o en servicio), la incorporación de la EDH en sus planes de estudio y en sus actividades regulares de capacitación docente, brindándoles a su vez la asesoría y apoyo que requieran para lograr este objetivo.

Promover acuerdos nacionales de cooperación entre las instituciones que trabajan, por un lado, en la formación de educadores y, por otro, en la promoción de los derechos humanos y la democracia, para apoyarse mutuamente en la labor de formar a los futuros maestros, así como a los que ya están en servicio, en los principios, contenidos y metodologías de EDH. Estos acuerdos deben enmarcarse en un Plan Nacional de EDH que tenga carácter integral, para garantizar acciones pertinentes, coordinadas y de desarrollo progresivo, evitando dispersión o superposición innecesaria de esfuerzos y recursos financieros.

### ***Equidad de género y diversidad étnica***

Mejorar, en dirección de una mejor sistematización, el tratamiento de los asuntos relacionados con la equidad de género y la diversidad étnica y cultural, de modo que pasen de ser contenidos reactivos a las dinámicas sociales y se incorporen plenamente como parte del reconocimiento y valoración de la realidad social contemporánea. Una perspectiva de derechos humanos y democracia sobre estas cuestiones contribuirá a lograr este objetivo.

Incrementar cuanto antes en cobertura y profundidad la capacitación docente relativa a las perspectivas de equidad de género y diversidad étnica-cultural, de modo que lleguen a la totalidad de los maestros en servicio, sin excepciones. Sólo así podrán éstos responder con sensibilidad e idoneidad profesional a las nuevas demandas curriculares de las reformas educativas – que reflejan las demandas de ciudadanía de grandes colectivos sociales y la aspiración de construir democracias más incluyentes y participativas.



## Anexo

## Matriz utilizada para la recolección de datos

DOMINIO 1: LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN EN LAS NORMAS Y EN LAS INSTITUCIONES	
VARIABLES	INDICADORES
<i>Variable 1: Cambios en los contenidos de las leyes en relación a la formación y capacitación docente</i>	<b>Indicador 1:</b> Existencia de un capítulo o sección sobre formación y capacitación docente
	<b>Indicador 2:</b> Inclusión de normas que establezcan el aprendizaje de destrezas y conocimientos para la enseñanza de los derechos humanos
<i>Variable 2: Cambios en los contenidos de los Planes Nacionales de Educación</i>	<b>Indicador 1:</b> Existencia de un capítulo o sección sobre formación y capacitación docente
	<b>Indicador 2:</b> Inclusión orientaciones o lineamientos que establezcan el aprendizaje de destrezas y conocimientos para la enseñanza de los derechos humanos.
<i>Variable 3: Cambios en la estructura del Ministerio en relación a la capacitación en la enseñanza de derechos humanos</i>	<b>Indicador 1:</b> Existencia de Dependencia encargada de capacitación de educadores en la enseñanza de los derechos humanos.
	<b>Indicador 2:</b> Existencia de Dependencia que fije los lineamientos y orientaciones pedagógicas para la formación de educadores a nivel de escuelas normales y superiores
	<b>Indicador 3:</b> Lineamientos y orientaciones pedagógicas para la enseñanza de los derechos humanos en las escuelas normales e Institutos superiores
DOMINIO 2: FORMACIÓN BÁSICA	
<i>Variable 1: Cambios en los contenidos sobre el plan de estudio en la escuelas Normales</i>	<b>Indicador 1:</b> Existencia de asignatura sobre derechos humanos
	<b>Indicador 2:</b> Existencia de alguna asignatura didáctica sobre la enseñanza de los derechos humanos
	<b>Indicador 3:</b> Existencia de trabajos de investigación, tesis, ensayos sobre la enseñanza de los derechos humanos
<i>Variable 2: Cambios en los contenidos sobre el plan de estudio en otras Instituciones superiores de Formación de Educadores</i>	<b>Indicador 1:</b> Existencia de asignatura sobre derechos humanos
	<b>Indicador 2:</b> Existencia de alguna asignatura didáctica sobre la enseñanza de los derechos humanos
	<b>Indicador 3:</b> Existencia de trabajos de investigación, tesis, ensayos sobre la enseñanza de los derechos humanos
<i>Variable 3: Cambios en los contenidos sobre el plan de estudio en la Universidades</i>	<b>Indicador 1:</b> Existencia de asignatura sobre derechos humanos
	<b>Indicador 2:</b> Existencia de alguna asignatura didáctica sobre la enseñanza de los derechos humanos
	<b>Indicador 3:</b> Existencia de trabajos de investigación, tesis, ensayos sobre la enseñanza de los derechos humanos
<i>Variable 4: Cambios en la oferta de actividades (cursos, jornadas, seminarios, mesas redondas etc) sobre la enseñanza de los derechos humanos en las instituciones que forman educadores</i>	<b>Indicador 1:</b> Existencia de alguna dependencia encargada de organizar actividades sobre la enseñanza de los derechos humanos
	<b>Indicador 2:</b> Existencia de actividades extracurriculares sobre derechos humanos.

<b>DOMINIO 3: CAPACITACIÓN DE EDUCADORES EN SERVICIO</b>	
<i>Variable 1: Cambios en la implementación de cursos y/o jornadas y/o actividades para los Educadores por parte del Ministerio de Educación</i>	<b>Indicador 1:</b> Existencia de cursos sobre Derechos Humanos. Indique contenidos del mismos quienes son los destinatarios, obligatoriedad y su duración
	<b>Indicador 2:</b> Existencia de Convenios entre los Ministerios y otras organizaciones
	<b>Indicador 3:</b> Existencia de material sobre la enseñanza de los derechos humanos
<i>Variable 2: Cambios en la organización de cursos y/o jornadas y/o actividades para los Educadores por parte de la oficina del Defensor del Pueblo</i>	<b>Indicador 1:</b> Existencia de cursos sobre Derechos Humanos. Indique contenidos del mismos quienes son los destinatarios, obligatoriedad y su duración
	<b>Indicador 2:</b> Existencia de Convenios entre la Defensoría del Pueblo y otras organizaciones
	<b>Indicador 3:</b> Existencia de material sobre la enseñanza de los derechos humanos
<b>DOMINIO 4: PERSPECTIVAS TRANSVERSALES</b>	
<i>Variable 1: Equidad de Género</i>	<b>Indicador 1:</b> Inclusión de normas que establezcan el aprendizaje de destrezas y conocimientos para la enseñanza de contenidos relacionados con la equidad de género
	<b>Indicador 2:</b> Inclusión de orientaciones que establezcan el aprendizaje de destrezas y conocimientos para la enseñanza de contenidos relacionados con la equidad de género
	<b>Indicador 3:</b> Existencia de asignatura sobre contenidos u orientaciones pedagógicas relacionadas a la equidad de género en el Plan de Estudios
	<b>Indicador 4:</b> Existencia de trabajos de investigación, tesis, ensayos sobre la enseñanza de contenidos relacionados con la equidad de género
	<b>Indicador 5:</b> Existencia de actividades extracurriculares en las Instituciones formadoras de educadores, relacionada con la enseñanza de contenidos relativos a la equidad de género
	<b>Indicador 6:</b> Existencia de cursos de capacitación en servicio sobre contenidos relacionados con la equidad de género. Indique contenidos del mismos quienes son los destinatarios, obligatoriedad y su duración
	<b>Indicador 7:</b> Existencia de material sobre la enseñanza de contenidos relacionados con la equidad de género
<i>Variable 2: Diversidad Étnica</i>	<b>Indicador 1:</b> Inclusión de normas que establezcan el aprendizaje de destrezas y conocimientos para la enseñanza de contenidos relacionados con la diversidad étnica y cultural
	<b>Indicador 2:</b> Inclusión de orientaciones que establezcan el aprendizaje de destrezas y conocimientos para la enseñanza de contenidos relacionados con la con la diversidad étnica y cultural
	<b>Indicador 3:</b> Existencia de asignatura sobre contenidos u orientaciones pedagógicas relacionadas con la diversidad étnica y cultural en el Plan de Estudios
	<b>Indicador 4:</b> Existencia de trabajos de investigación, tesis, ensayos sobre la enseñanza de contenidos relacionados con la diversidad étnica y cultural
	<b>Indicador 5:</b> Existencia de actividades extracurriculares en las Instituciones formadoras de educadores, relacionada con la enseñanza de contenidos relativos a la con la diversidad étnica y cultural
	<b>Indicador 6:</b> Existencia de cursos de capacitación en servicio sobre contenidos relacionados con la con la diversidad étnica y cultural: Indique contenidos del mismos quienes son los destinatarios, obligatoriedad y su duración
	<b>Indicador 7:</b> Existencia de material sobre la enseñanza de contenidos relacionados con la con la diversidad étnica y cultural.