



PANORAMA  
ISSN: 1909-7433  
ISSN: 2145-308X  
ednorman@poligran.edu.co  
Politécnico Grancolombiano  
Colombia

# LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR. UNA MIRADA AL CASO COLOMBIANO 2010-2020

**Fernández Fonseca, Edgar**

LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR. UNA  
MIRADA AL CASO COLOMBIANO 2010-2020

PANORAMA, vol. 16, núm. 31, 2022

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343971615015>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Editorial

# LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR. UNA MIRADA AL CASO COLOMBIANO 2010-2020

The teaching-learning of Human Rights in the school context.  
A look at the Colombian case. 2010-2020

O ensino-aprendizagem dos direitos humanos no contexto  
escolar. Um olhar para o caso colombiano. 2010-2020

Edgar Fernández Fonseca edferfon@gmail.com  
*Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia*

PANORAMA, vol. 16, núm. 31, 2022

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 07 Octubre 2021  
Aprobación: 15 Junio 2022

Redalyc: [https://www.redalyc.org/  
articulo.oa?id=343971615015](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343971615015)

**Resumen:** **Objetivo:** El presente artículo presenta una caracterización de las principales travesías que se han realizado en el contexto escolar colombiano alrededor de la enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos entre los años 2010-2020. **Método:** Se recurre a la investigación documental tipo Estado del Arte, con enfoque hermenéutico. El corpus documental estuvo conformado por artículos de revista, libros y algunos documentos institucionales. **Resultados:** Se destacan investigaciones donde los abordajes de los derechos humanos están orientados por pedagogías críticas o alternativas, las cuales se esfuerzan por asegurar un aprendizaje a partir del desarrollo de iniciativas que en ocasiones desbordan el aula de clase, promueven un pensamiento crítico y un rol más protagónico de los estudiantes, aunque también prevalecen estudios de iniciativa institucional direccionados hacia su promoción y divulgación. La mayoría de las investigaciones fueron de tipo documental, por lo que se requiere ampliar el despliegue de iniciativas que involucren los estudios empíricos y su posterior sistematización. **Discusión y Conclusiones:** La revisión a la literatura permitió ampliar el espectro comprensivo de los derechos humanos en la escuela, al considerarlos como prácticas culturales de orden instituyente en las que son constitutivos a su ejercicio las relaciones de saber y poder, el despliegue de la subjetividad y la formación ciudadana. **Palabras clave:** Derechos Humanos, Escuela, investigación documental, pedagogía, prácticas culturales..

**Abstract:** **Objective:** This paper is a characterization of the main journeys that have been made in the Colombian school context around the teaching-learning of human rights between the years 2010-2020. **Method:** State-of-the-art type documentary research is used, with a hermeneutic approach. The documentary corpus was made up of magazine articles, books, and some institutional documents. **Results:** Research is highlighted where human rights approaches are guided by critical or alternative pedagogies, which strive to ensure learning from the development of initiatives that sometimes go beyond the classroom, promote critical thinking and a more leading role. of the students, although studies of institutional initiative directed towards its promotion and dissemination also prevail. However, most of the investigations were documentary, so it is necessary to expand the deployment of initiatives that involve empirical studies and their subsequent systematization. **Discussion y Conclusion:** A review of the literature allows the comprehensive spectrum of human rights in schools to be broadened, considering them as cultural practices of an instituting

**order in which the relations of knowledge and power, the deployment of subjectivity and the formation of citizenship are constitutive of their exercise**

**Keywords:** Human Rights, School, documentary research, pedagogy, cultural practices.

**Resumo:** Objetivo: Este artigo faz uma caracterização das principais jornadas que foram feitas no contexto escolar colombiano em torno do ensino-aprendizagem dos direitos humanos entre os anos 2010-2020. Método: Utiliza-se pesquisa documental do tipo estado-da-arte, com abordagem hermenêutica. O corpus documental foi composto por artigos de revistas, livros e alguns documentos institucionais. Resultados: Destacam-se pesquisas onde as abordagens em direitos humanos são pautadas por pedagogias críticas ou alternativas, que buscam garantir o aprendizado a partir do desenvolvimento de iniciativas que, por vezes, extrapolam a sala de aula, promovem o pensamento crítico e um protagonismo mais dos alunos, embora estudos de iniciativa institucional orientados para a sua promoção e divulgação também prevalecem. No entanto, a maioria das investigações foi documental, por isso é necessário ampliar a implantação de iniciativas que envolvam estudos empíricos e sua posterior sistematização. Discussão e Conclusões: A revisão da literatura permitiu ampliar o espectro compressivo dos direitos humanos na escola, considerando-os como práticas culturais de ordem instituinte em que as relações de saber e poder, o desdobramento da subjetividade e a formação cidadã são constitutivas de seu exercício.

**Palavras-chave:** direitos humanos, escola, pesquisa documental, pedagogia, didática, práticas culturais.

## INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos como objeto de estudio no deja de suscitar dilemas y tensiones en la comunidad académica, en las ciencias sociales sobresalen los enfoques orientados por estudios histórico- jurídicos, y socio-económicos (Estévez & Vásquez, 2019), en las que prevalecen las perspectivas centradas en considerar los mecanismos de promoción, regulación, restitución y aseguramiento de los derechos en las personas, ya sea como política de Estado o iniciativas sociales que en alguna medida se encuentran al margen. No obstante, en los últimas décadas se ha visto el despliegue de otros estudios sociales que han favorecido un clima interdisciplinar, en los que se pueden evidenciar preocupaciones por ahondar en la comprensión de los derechos y su alcance en el ámbito de las nuevas identidades y procesos de subjetivación (Martínez, 2016; Orejudo et al., 2018), las disyunciones que al respecto propician las tecnologías de la información y la comunicación (Del Rio, 2009; Pérez et al., 2010) y los encuentros y desencuentros de actores colectivos: mujeres, jóvenes, infancias, migrantes, minorías étnicas, etc. (Rald, 2010; Lacamprette, 2013). Enfoques pisco- sociales, antropológicos, de género e interseccionales, han nutrido el debate en torno a los derechos humanos y sus posibles implicaciones en el ámbito cultural y educativo.

Por su parte, la filosofía, sin estar exenta de los debates al interior de las ciencias sociales, se ha volcado hacia una comprensión un poco más histórica y ético-política de los derechos. Sus reflexiones ahondan en los aspectos fundacionales que los soportan a nivel epistemológico, contribuyen ampliando las fronteras argumentativas que refieren los aspectos axiológicos, teórico- políticos y hermenéuticos. En este horizonte se desvelan las miradas de defensores y críticos de los derechos. Autores como (Ignatieff, 2003; Lefort, 2004), Magendzo, 2006; Maldonado,

2010; Menke y Pollmann, 2010; Hunt, 2010; Žižek, 2011; Espinel, 2013 y MacIntyre, 2013), han enriquecido el debate desde diversas posturas defendiendo su constitución como baluartes ético-políticos de la racionalidad occidental, fundamentos del orden democrático y la expresión jurídica que configura al Estado, por lo que, son el asidero de los dispositivos de promoción y protección de los ciudadanos. En consecuencia, son comprendidos como imperativos globales con amplia incidencia en los contextos locales (Sen, 2019), que puedan ser abordados como exigencias racionales que por sus características deben ser positivizadas para recibir protección del ordenamiento jurídico (Cortina, 2018).

Sin embargo, no deja de suscitar controversia el modelo fundacional que los orienta, ya sea la preminencia del enfoque aristotélico- hegeliano que justifica la perspectiva comunitaria o los aportes del iusnaturalismo y contractualismo prevaleciente en la tradición liberal. O las miradas que ajustan el espectro de los derechos a las concepciones sobre la libertad, por lo que esta se constituye en el hilo conductor que determina su clasificación (Papacchini, 2016). Las anteriores controversias tienen sus raíces en la trayectoria histórico y política, y han dado lugar a una cadena de expresiones discursivas y retóricas que en ocasiones encubre su verdadero alcance en el trasegar de la existencia humana. El cumplimiento instrumental de los aspectos normativos de los derechos o su reducción al ámbito de lo moral, limitan la comprensión de estos como una práctica cultural de carácter holístico e instituyente (Infante, 2007; Sánchez, 2018).

La educación en derechos humanos ha sido un discurso con amplia resonancia entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Autores como Magendzo (2002, 2003, 2006; Galvis, 2008; Gallardo, 2009; Espinel, 2010, 2016; Muñoz & Rodríguez, 2015; Sánchez, 2018; Simón, 2019; Martínez, 2018, 2020 y Neubauer, 2020), han mostrado los despliegues, tensiones y dilemas que arrastran al interior del sistema educativo y las formas en que atraviesan tanto a la sociedad como al Estado. Al respecto se pueden señalar tres grandes escenarios problemáticos que dentro del contexto del postconflicto en Colombia motivan el presente estudio: en primer lugar, aquellos relacionados con la puesta en práctica entre la formulación y desarrollo de las políticas educativas orientadas a favorecer planes y programas que permitan de forma efectiva una adecuada construcción de una cultura de los derechos. ¿De qué forma las políticas educativas promueven ambientes para la comprensión de los derechos humanos en la escuela? La segunda, implica pensar la forma cómo se deben orientar los procesos relativos a la educación en derechos, desde las dificultades en la selección y construcción de los contenidos y temáticas que direccionan los aprendizajes, hasta las estrategias y acciones realizadas dentro y fuera del aula para promover procesos de enseñanza que impacten de manera positiva la vida de las personas. ¿Cómo desarrollar estrategias pedagógicas que favorezcan una educación de los derechos humanos contextual y pluralista? Y finalmente, los interrogantes alrededor de quién debe propiciar una educación en

derechos humanos, con qué propósito y cuál es su alcance en la vida sociopolítica del Estado. ¿Qué papel desempeña la sociedad civil en la educación de los derechos humanos dentro del contexto escolar? Estos interrogantes exigen pensar la educación en su relación con la existencia misma del ser humano, más allá de los dispositivos y regulaciones institucionales.

Por consiguiente, se presentan los resultados de la investigación documental orientada a caracterizar las travesías alrededor de la enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos entre los años 2010-2020 en el contexto escolar colombiano. La primera parte hace un breve acercamiento conceptual que brinda un horizonte de sentido sobre el cual se articula la educación con los derechos humanos en el ámbito de la cultura escolar. Seguido del abordaje metodológico apoyado en la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*). Lo anterior, con el propósito de demostrar la hipótesis según la cual, el despliegue de los derechos humanos en la vida social no está supeditado al orden del Estado, debido a que su configuración como vivencias y movilizaciones colectivas incluso puede desbordarlo. Pese a la supeditada relación entre la escuela y el Estado existen mecanismos e iniciativas desplegados en la cultura escolar provenientes de la sociedad civil que rebasan el ámbito hegemónico de lo regulado institucionalmente y generan nuevos modos de comprender los derechos humanos.

#### **¿Por qué educar en derechos humanos?**

Se entiende la educación como un proceso que atraviesa la existencia humana. Es la estrategia que usa determinada sociedad para transmitir o dar a las nuevas generaciones el cúmulo de saberes y prácticas culturales que la identifican (Durkheim, 2013). Estas implican el conocimiento del mundo social, el cual se adquiere en las tramas de significación producidas a través de las interacciones cotidianas que las personas construyen entre sí y las instituciones sociales que los afectan (Berger & Luckmann, 1995; Piaget, 1999). Además, las interacciones que realizan los seres humanos en el entramado de la vida cotidiana no operan de forma diáfana, en ellas se favorecen prácticas sociales llenas de sentido que permiten la construcción del universo simbólico (Bourdieu & Passeron, 2018).

Dichas interacciones se manifiestan a través del lenguaje, práctica social por excelencia por la que se produce, socializa, asimila, adapta y transforma el sistema social, gracias a este las acciones se constituyen en el conjunto de enunciados con los que se escribe el orden que configura la gramática de lo social, a partir del despliegue del atolladero entre lo instituido y lo instituyente (Retamozo, 2010). En la dialéctica entre la preservación y la transformación, el individuo como unidad biológica deviene en sujeto a partir de los procesos de socialización y se incorpora al útero de la vida social. En estos se produce la naturalización del orden social, gracias al lenguaje, por lo que el conocimiento del mundo se devela como algo dado o cristalizado, no obstante, y pese a los esfuerzos para que dicha naturalización provoque un cierre hermético en la configuración de la subjetividad, esta escapa a dichos esfuerzos gracias a las adaptaciones o

dislocaciones que los sujetos en proceso de configuración realizan sobre el cúmulo de sus propias prácticas de acomodación. En este proceso las afecciones son protagonistas ya que inciden en la capacidad de los sujetos para adaptarse, debido a que, favorecen el actuar, ya sea hacia la preservación o la transformación, en tanto logran acrecentar o disminuir la potencia de obrar en el cuerpo (Spinoza, 2007).

En este sentido, un acercamiento comprensivo a los derechos humanos como prácticas culturales de producción y transformación simbólica implica reconocer que estos se encuentran insertos en las tensiones entre lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 2006; Sánchez, 2018) y, por ende, hacen parte de las disputas por la conformación del orden social. Por consiguiente, abordar los derechos humanos desde este horizonte comprensivo permite realizar dos lecturas, tal y como lo sugiere Sánchez (2018). Por un lado, la mirada desde lo instituido centra su interés en la fuerza ideológica y dogmática de la razón gubernamental sobre el estatus de la vida social, donde se busca reproducir de forma imperativa un determinado tipo de derechos caracterizados por su consideración como verdades evidentes: universales, naturales e iguales para todos (Hunt, 2010). Mientras que, por otro lado, desde lo instituyente, se potencian espacios para iniciativas que en ocasiones desbordan la misma razón de Estado y las posibilidades de transformación proyectan nuevas reivindicaciones alrededor de la vivencia de los derechos.

Los derechos humanos encuentran sus raíces en la existencia humana, más allá de las discusiones de su naturaleza o lineamiento positivo y jurídico, se constituyen como elementos fundamentales que inciden en la conformación del orden social, hacen parte del tejido simbólico que favorece la estructuración de los modos de comprensión de la realidad social. Su trasegar está inherente a las interacciones sociales relativas a la cooperación, la protección y el cuidado. No obstante, su configuración está supeditada a los regímenes de verdad de cada época histórica y los procesos de subjetivación que estos propician (Foucault, 2011). El orden social se presenta como una tensión dentro de lo instituido y lo instituyente, es decir en el cúmulo de prácticas discursivas que realizan los sujetos en el trasegar de sus vidas, van desde aquellas que buscan reproducir el sistema como algo dado o naturalizado y aquellas iniciativas orientadas a su transformación.

En el ámbito del poder esta lectura da cuenta de una dualidad interpretativa de los derechos humanos, por un lado, la mirada ideológica, en la que se constituyen en dogmas inherentes a la configuración del Estado haciendo posible el ejercicio de la ciudadanía instaurada en un régimen jurídico que vela por la promoción, la regulación y la protección del Estado. Por ello operan como prescripciones legales, éticas y normativas sobre el deber ser (De Zan, 2004). Se convierten en lo sagrado dentro del orden secular moderno, en el sentido en que son ritualizados en aspectos como las acciones declarativas, proclamas, fallos internacionales e incluso las comisiones de verificación con sus burocráticos informes. Mientras que, por otro lado, se pueden comprender como potencias, es decir aspectos inacabados que están en continua transformación o

construcción permanente. Esta otra lectura es detonante para pensar la utopía como posibilidad de abrirse a lo instituyente en iniciativas que impregnan la conciencia de cada época.

Un acercamiento a la tradición filosófica e histórica de los derechos humanos da cuenta de lo afirmado anteriormente. Los estudios de autores como Papacchini (1998), Hunt (2010), Feinmann (2019), permiten hacer una lectura en dicho sentido. En sus aportes se pueden reconocer que los derechos no son el producto de dádivas entregados por parte de los gobernantes hacia sus súbditos o ciudadanos. Por el contrario, para que se propicie la instauración de un orden institucionalizado de los derechos, en la historia se han presentado una serie de iniciativas que irrumpen como prácticas socio- culturales que dislocan el orden establecido y favorecen la construcción de una nueva conciencia social que direcciona las energías para su institucionalización. El estudio realizado por Hunt (2010), describe que en la historia social y política de los derechos humanos se fueron configurando un conjunto de prácticas culturales como la lectura de novelas epistolares o el auge de los retratos en la pintura que permitieron crear un ambiente propenso a la empatía, así mismo sirvió de punto de partida para impregnar de fuerza discursiva la autonomía como valor político y mitigar las ideas que legitimaban la crueldad y el uso de terror en el sistema legal.

En este sentido los hitos históricos que marcan el inicio de la conformación de un orden institucionalizado de los derechos humanos son el resultado de un proceso socio- histórico más complejo y dinámico, por lo que se fueron configurando en el ámbito de la imaginación humana repercutiendo en los aspectos afectivos de las personas, para luego ser cimentados en la lógica constitutiva de la ley. Y no al contrario, como suele creerse, en el que las proclamas y declaraciones fueron abriendo la posibilidad de su despliegue por la esfera social de la conciencia humana.

#### **El papel de la escuela en la educación en derechos humanos.**

Reconocer esta disyunción en los procesos de enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos en la escuela, permite reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de su comprensión en el ámbito de la vida colectiva. Desde lo instituido, la escuela se convierte en un sistema de reproducción de las desigualdades sociales y la ideología del Estado. La lectura posmarxista de autores que van desde Althusser (2003), Giroux (2001) y Freire (2011), o pensadores críticos cercanos a la sociología como Bernstein (1988) y Bourdieu & Passeron (2009, 2018) han mostrado cómo la escuela se constituye en un aparato que reproduce un determinado orden simbólico. Pero también se convierte en un escenario que desborda lo institucional al propiciar espacios de interacción que quiebran los cierres herméticos anclados a la reproducción del orden social.

La escuela es un campo de luchas y tensiones entre lo instituido y lo instituyente. Viejas y nuevas generaciones se encuentran y desencuentran en la vida escolar. Allí los conocimientos del mundo social son aprehendidos en la trama de las adaptaciones que los sujetos realizan en sus vivencias y experiencias dentro y fuera del aula. Se configura en

una comunidad de aprendizaje que favorece la socialización, a partir de la interacción entre pares y la experiencia propia. En esta medida es un escenario de formación para la construcción de la identidad moral (Echeverría, 2003) como una institución donde se realiza, ordena y cumple la educación (Crespillo, 2010) o como un sistema complejo organizado en niveles que van de lo macro a lo micro (Zayas & Rodríguez, 2010).

Una mirada que se limite a destacar la escuela como un lugar para la preservación del régimen hegemónico se encuentra limitada por el sesgo que la reduce al ámbito de la reproducción. Se limita a comprenderla como una *techné* (Heidegger, 1994) en la que el saber asociado a esta se configura en las prácticas pedagógicas y administrativas orientadas a la transmisión instrumental del conocimiento del mundo social. A su vez, una mirada más amplia que la considere como *poiesis* (Lledó, 2010) la sitúa como un ámbito de vivencias donde proliferan iniciativas que irrumpen más allá de lo instituido posibilitando la construcción de nuevos modos de comprender e instituir el entramado social. Los saberes son resignificados en iniciativas que despliegan estrategias y acciones creadoras de nuevos sentidos y, por ende, de prácticas discursivas que potencian la transformación de lo establecido.

Los procesos de enseñanza- aprendizaje vivenciados por los niños en la escuela se constituyen en uno de los múltiples modos que favorecen la socialización política de los individuos. En este sentido la educación es un acto político, por ello no se puede desconocer que la indiferencia y apatía también son formas de socialización. El problema radica en que estos procesos no solo son responsabilidad de los docentes de ciencias sociales o filosofía, la comunidad educativa sirve de crisol que aporta a la socialización política de las nuevas generaciones. Pensar cómo deben ser compartidos en la escuela los derechos humanos es uno de sus mayores problemas, entre organizarlos como doctrina o reflexionar el marco de complejidades que los atraviesan. Exige no olvidar que estos nacieron precisamente como reivindicaciones dentro de los procesos revolucionarios y de resistencia; su materialización estuvo referenciada por la discriminación y exclusión hacia quienes creyeron en estos como modelos y principios para la vida en sociedad.

Ser consciente de estas tensiones y luchas en el ámbito escolar favorece un pensamiento crítico sobre los enfoques pedagógicos y didácticos relacionados con los modos, recursos, formas y contenidos utilizados para la enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos. ¿Cómo enseñar los derechos humanos? ¿Qué aspectos didácticos y de evaluación se deben considerar para su aprendizaje? ¿Cuál debe ser el alcance de un marco regulador sobre qué y cómo abordar los derechos humanos en las instituciones educativas? Estos interrogantes son recogidos en las discusiones que abrigan los estudios relativos a considerar, por un lado, el tipo de enseñanza donde prima una directriz curricular de los derechos humanos, como lo suele ser la instauración de una cátedra para su enseñanza, a partir de la construcción de un programa rígido o flexible, no exenta a debates sobre cómo desarrollar los procesos de evaluación;

¿Quién determina qué se enseña?, ¿Cuál es el criterio de selección de los contenidos? ¿Quién los debe enseñar?, entre otros. Por otro lado, existen discusiones que abordan los derechos humanos en la escuela desde una perspectiva transversal, especialmente aquellas en las que prevalece el trabajo por proyectos o iniciativas que no se reducen al espacio del aula de clase. Las experiencias desarrolladas en este sentido involucran una comunicación más cercana con el entorno escolar, aquí categorías como territorio, corporalidad, inclusión, género e interculturalidad toman mayor relevancia, debido a que acercan a la escuela con sus propios contextos.

La enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos en la escuela ha tenido una enérgica acogida en la segunda mitad del siglo XX, a partir de las convenciones, declaraciones y proclamas que se iban sumando desde las Naciones Unidas. En 1950 la Unesco invitaba a fomentar y facilitar la enseñanza de los derechos humanos en las escuelas, los programas de educación para adultos y los medios de comunicación. Entre las décadas de los sesenta y principio de los noventa se construyó el sistema legal y jurídico que conforma el sistema de los derechos humanos en el mundo. Particularmente en la década de los ochenta tomó más fuerza el impulso de una educación en derechos humanos (Espinel, 2013), en parte debido a las experiencias de las organizaciones sociales y populares en los territorios (Castro, 2017), de ahí que, los países influenciados por la esfera de la ONU hayan gestionado dentro de sus sistemas educativos iniciativas y programas orientados a promover su enseñanza.

No es de extrañar que a mediados de la década de los 90's y principios del presente siglo, se hayan incrementado las políticas públicas en este sentido, como, por ejemplo la resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994 de las Naciones Unidas que luego de la Conferencia Mundial de Viena en 1993, proclamaba los derechos a la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos como indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades. Dando origen al Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos.

A nivel nacional estos esfuerzos se fueron configurando a partir del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (MEN, 2009), el Programa de Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos (MEN, 2010), el Sistema Nacional de derechos humanos y DIH, creado mediante el Decreto 4100 de 2011. Y particularmente en la ciudad de Bogotá el Acuerdo No125 de 2004, por el cual se crea la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación (Concejo de Bogotá, 2004). Sumado a lo anterior, políticas educativas como la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014) y los Lineamientos de Formación de Educadores para la Ciudadanía (MEN, 2018), junto con el Plan Nacional de Educación para la Paz - Educapaz-, impulsada por la sociedad civil. Han servido de herramientas de promoción de los derechos humanos que incluyen la formación ciudadana y la educación para la paz en el escenario del postconflicto. En consecuencia, la escuela se convirtió en el objeto para el despliegue

de las energías institucionales movilizadas hacia esta finalidad. No solo se buscaron mejorar los sistemas educativos para asegurar el derecho a la educación, sino que se estructuró un suelo discursivo que hizo de estos un dispositivo de propaganda del Estado. Pese a ello, las estadísticas nutrieron los informes sobre la vulneración, protección, promoción y aseguramiento, ampliando las discusiones sobre sus alcances y limitaciones. En parte debido a que, la realidad escolar en los territorios de mayor presencia histórica del conflicto armado, aún están afectadas por la presencia de bandas criminales y grupos armados ilegales que atentan contra la vida de los defensores de derechos humanos, líderes sociales y comunidades.

La escuela ha favorecido el debate al mostrar el contraste entre la disposición de la política pública con los esfuerzos institucionales y la realidad escolar dentro de los territorios (Pérez, 2013). No obstante, el conflicto armado se ha apropiado de la escuela como centro de confrontación, el incremento del asesinato a líderes sociales y defensores de derechos humanos, ha ampliado el margen de vulnerabilidad de los derechos, especialmente por las discrepancias entre el acceso a mecanismos de protección de los derechos en el ámbito de las regiones y los grandes centros urbanos. Esta situación, ha expuesto lo vulnerable y complejo al momento de fomentar una educación en derechos entre las diversas poblaciones. Las limitaciones del sistema escolar, a nivel administrativo, de preparación de los docentes y agentes externos que influyen en la vida escolar, como grupo armados, también ha permitido evidenciar, los retos y dificultades para acceder a una educación en derechos humanos de calidad. Intensificando la anacronía entre lo enseñado y lo vivenciado. Esta situación ha llevado al Estado a reconocer la necesidad de formar agentes educadores en derechos que contribuyeran a la construcción de propuestas didácticas sobre el tema (Trimiño & Amézquita, 2018), pero a su vez, la escuela tuvo que reinventar desde las potencialidades del territorio escenarios para impulsar iniciativas cimentadas en la utopía para la enseñanza- aprendizaje de estos (Quintero & Molano, 2010).

## MÉTODO

Se recurrió a la construcción de un estado del arte apoyado en una revisión sistemática de la literatura como estrategia metodológica dentro de la investigación documental. Porque permite el acceso al conocimiento acumulado al interior de un campo de saber específico (Guevara, 2016). Su preeminencia obedece a que fortalece la formación en investigación al acercar al aprendiz al conocimiento de un objeto de estudio a través de lo ya realizado. Además, favorece conocer las discusiones teóricas y metodológicas que existen sobre determinado problema de la realidad social. Como modalidad de investigación documental, permite una lectura crítica de los estudios que se han realizado sobre un objeto de estudio, al servirse de las herramientas cualitativas y cuantitativas en el análisis de la información. De ahí que,

Los estudios documentales, parten del conocimiento acumulado, lo organizan, lo contrastan con las distintas tendencias del área objeto de investigación y con las comunidades vinculadas a él para encontrar nuevas comprensiones; facilitan el acceso y el avance del conocimiento; contribuyen a la consolidación de comunidades académicas y a la constitución de redes, (...) finalmente se infiere como resultado de esta actitud investigativa permanente, que los estados del arte son fuente de aprendizaje permanente. (Vélez y Galeano, 2002, p.194).

Entre sus aportes promueven un pensamiento epistémico, donde el recurso teórico emerge del abordaje metodológico, de este último florecen categorías sin contenidos específicos. Lo que facilita que la información hallada no sea reducida al espectro anacrónico de la teoría, sino que, por el contrario, las categorías que emergen de la apuesta metodológica se constituyen en horizontes de sentido que son teorizados. Por consiguiente, el pensar epistémico favorece un cambio de actitud frente a las circunstancias que se quiere conocer, lo que exige que la teoría sea resignificada, es decir, revisada a la luz de las realidades históricas y no reducir la realidad a los marcos y límites que establece la teoría. Como señala Zemelman, (2021) “la invitación es a dejar de lado la tendencia que lleva a ponerle nombre siempre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿Cuántos nombres puede tener?” (p. 236). De esta forma el análisis e interpretación de la información más que un ejercicio de construcción teórica busca ser un ejercicio de pensamiento epistémico. Desde esta postura el reto está en la forma cómo se problematiza y aborda el objeto de estudio, la construcción de los problemas no puede ser encajonada en términos de contenidos ya conocidos, sino aportar a la construcción de aquello que no se conoce.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, el despliegue operativo de la investigación se apoyó en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses). Se llevó a cabo durante los años 2020 y 2021 y se organizó en las siguientes fases, en primer lugar, se procedió a la identificación y selección del corpus documental, en bases de datos como: Jstor, Scielo, Redalyc y Scopus debido a su relevancia internacional y su importancia en la publicación científica del país. Así como la facilidad de ubicación digital de los manuscritos. Se utilizaron identificadores claves como: “derechos humanos” AND “educación”, “enseñanza de los derechos humanos”, “escuela” AND “derechos humanos”, pedagogía de los derechos humanos” AND “formación en derechos humanos”. Y se tuvieron como referentes de agrupación e identificación de la información publicaciones realizadas en Colombia entre 2010- 2020. En algunos casos se recurre a la exploración de otras publicaciones como libros de investigación y trabajos de grado de doctorado y maestría debido a que su especificidad y aporte al campo de conocimiento amplían la posibilidad reflexiva. La información recopilada fue sistematizada en resúmenes analíticos especializados, los cuales contenían en su descripción la identificación del documento, su abordaje metodológico y el sistema de categorías que orientaban la revisión.

Tabla 1. Corpus documental revisado

Tipo de documento	Cantidad
Artículos de revista	28
Libros	5
Capítulos de libro	7
Trabajos de grado (Maestría- doctorado)	8
Documentos institucionales	4
Total, Publicaciones revisadas	52

Fuente: elaboración propia

**Tabla 1**  
Corpus documental revisado  
elaboración propia

Para la organización y posterior análisis del corpus documental se retoman los aportes de Habermas (2015), a la comprensión del conocimiento del mundo social, dado que muestra cómo los procesos de investigación y producción del conocimiento científico están vinculados a los intereses que orientan el mundo de la vida. Desde esta postura los referentes de sentido que guían los enunciados científicos están regulados por un conjunto de reglas lógico- metódicas unidas a esferas de interés técnico, práctico y emancipatorio. Las cuales constituyen las ciencias empírico- analíticas, las histórico- hermenéuticas y las de orientación sociocrítica. Un acercamiento a estos referentes para la comprensión de las estrategias metodológicas realizadas en las investigaciones y producciones académicas sobre los derechos humanos permite la construcción de un mapa que puede brindar elementos para ampliar la reflexión.

## RESULTADOS

La información recopilada en el archivo documental se organizó en dos momentos que brindaron herramientas para su análisis, el primero centrado en una lectura descriptiva de los manuscritos y textos en la que se seleccionó el problema de investigación y objeto de estudio indicado por los autores y posteriormente la perspectiva metodológica usada por los mismos. Esta última fue cruzada con los tres estilos de trabajo en ciencias sociales que fundamentan las reglas lógico- metodológicas de la investigación científica (Habermas, 2015). Los resultados del primer acercamiento se presentan a continuación. En un segundo momento de revisión más profunda se organiza la información en tres ejes de articulación, en correspondencia con las categorías de investigación, a saber; 1) Forma y contenido de la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos. ¿qué y cómo enseñar los derechos humanos? 2)

Actores que participan en el proceso. ¿Quiénes y para qué enseñar los derechos humanos? 3) Contexto en el que se produce la educación en derechos humanos. ¿Cuáles son los nuevos escenarios para la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos? Los elementos reflexivos de este último momento analítico se presentan posteriormente en la discusión.

En razón a lo anterior, el primer acercamiento metodológico a los documentos permite señalar que muy pocos estudios se ajustan a la mirada empírico-analítica, ya que son escasas las investigaciones que recurren al uso exploratorio o descriptivo, especialmente por la naturaleza del objeto de estudio y su estrecho vínculo con las complejidades y dinámicas en el devenir de la vida social. Sin embargo, se evidencia el uso de algunos instrumentos como encuestas y análisis estadísticos para complementar la recopilación de información en las otras esferas de comprensión.

La gran mayoría de publicaciones se pueden organizar dentro de la esfera de las ciencias histórico-hermenéuticas, prevalecen los estudios cualitativos de tipo interpretativo que usan como elemento comprensivo la reflexión sobre el conjunto de datos recopilados, los cuales provienen de diversas fuentes, principalmente documentales, entre las que se destacan las revisiones bibliográficas, tipo estado del arte, junto con aquellas que ahondan en profundizar en los elementos teóricos, sobre la fundamentación ética y filosófica de los derechos; y en algunos casos acompañadas de la revisión sistemática de políticas educativas relacionadas con los derechos humanos. Los estudios asumen una postura valorativa sobre cómo ha sido el despliegue de la educación en derechos humanos ya sea por parte del Estado, las organizaciones no gubernamentales o su impacto en la escuela. Asumen reflexiones sobre las diversas tradiciones e historicidad de los derechos con el propósito de recrear un esquema teórico que oriente el desarrollo de la pesquisa.

Muchas de estas deliberaciones están cercanas a los postulados y tensiones entre el liberalismo democrático y los esfuerzos por favorecer la construcción de una ciudadanía mucho más activa y aquellos cercanos a las miradas del comunitarismo en sus concepciones sobre las virtudes y valores. Se evidencia una creciente preocupación por superar las tensiones entre los saberes y contenidos de los derechos y los modos en que deben ser apropiados en el contexto escolar, ya sea a partir de la reorganización curricular o su transversalización a través de proyectos.

Los estudios de orientación crítica han tenido despliegue considerable dentro de los procesos de investigación que involucran el desarrollo de iniciativas y experiencias dentro del aula escolar. Se evidencia una inquietud por tomar distancia de las perspectivas tradicionales y de orden institucional. Los docentes reconocen la necesidad de ampliar el espectro de las prácticas pedagógicas que permitan la construcción de una escuela y unos saberes escolares sobre los derechos humanos que potencien la emancipación; existe un compromiso para desarrollar iniciativas que tienden a generar un impacto transformador. El rol del estudiante asume una postura más protagónica en su proceso formativo mediante el fomento de las habilidades comunicativas que sirven de estrategia para favorecer el empoderamiento. La investigación educativa

alrededor de los derechos humanos se acompaña de recursos metódicos como la etnografía crítica, la sistematización de experiencias y la pedagogía crítica.

El análisis a partir de las categorías permite reconocer algunas preocupaciones alrededor de la enseñanza aprendizaje de los derechos humanos. En primer lugar, las relacionadas con las estrategias curriculares, la organización de los contenidos y su evaluación. En algunos de los manuscritos publicados entre 2010- 2014, existe una tendencia a formalizar la cátedra de derechos humanos desde una perspectiva que implique el conocimiento del sistema normativo que los regula y los componentes éticos que lo componen, por ende, los derechos humanos se constituyen en reglamentaciones establecidas que deben ser socializadas por maestros y apropiadas por estudiantes. Su abordaje en el aula implica una apropiación cristalizada de la información, los manuales incluyen el conocimiento histórico de la configuración del sistema internacional de los derechos, así como su reglamentación y los mecanismos de promulgación que los legitiman, entre las que se incluyen estrategias que derivan en formación ciudadana. Estos contenidos provienen en su mayoría de instituciones públicas en convenio con organismos internacionales como la ONU o la Unicef. Entre los años 2014- 2016 emergen algunas publicaciones caracterizadas por la implementación de proyectos de tipo transversal que unidos a iniciativas relacionadas con la formación ciudadana, el cuidado del medio ambiente, las emociones morales, el empoderamiento femenino y la prevención de la violencia de género, fortalecen desde una perspectiva interdisciplinar el aprendizaje de los derechos humanos teniendo como eje de acción el territorio. En esta misma línea, los estudios publicados entre 2016- 2020, se caracterizan por implementar en las estrategias de aprendizaje, los procesos relacionados con el posconflicto, la memoria histórica y la educación para la paz.

En segundo lugar, los actores involucrados en la enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos se reconocen como agentes que potencian procesos de transformación. Los educadores muestran interés por generar espacios de formación continua y permanente, no solo en el conocimiento de los aspectos normativos, sino también en las estrategias pedagógicas que favorezcan su aprendizaje. Pese a ello, se reconoce la limitada inversión del Estado en este aspecto, así como la producción y el acceso a recursos didácticos que faciliten el proceso de enseñanza, especialmente en ambientes mediados por las tecnologías de la información y la comunicación. Se destacan los trabajos de sistematización y reflexión de experiencias en el aula escolar que utilizan las narrativas y el cultivo de las emociones públicas como mecanismos de acceso a la comprensión de los derechos humanos. Se muestran algunos esfuerzos por reconocer a los estudiantes como actores centrales en el proceso formativo, por ello su rol no es solo de receptor de los contenidos, sino que su voz es escuchada y valorada en las experiencias que tienen un contenido transversal. No obstante, algunas dinámicas de la vida escolar que dependen de su relación con la institucionalidad como: acceso a recursos, oferta de convocatorias

y estímulos afectan el fortalecimiento de los vínculos entre docentes y estudiantes.

Finalmente, el contexto en el que se generan los procesos educativos muestra un predominio de los territorios como un factor clave en el despliegue de las iniciativas escolares, así pues, es interesante destacar como algunas de las experiencias que se presentan en instituciones educativas han estado influenciadas en su configuración histórica por procesos educativos populares. De esta forma, se reconoce cierta incidencia de las organizaciones sociales de base en la dinámica escolar. Lo anterior se explica porque, debido al papel que estas han desplegado en la defensa y promoción de los derechos humanos han sido coparticipes en la construcción de los barrios, incluso han impulsado la construcción de las escuelas que antecedieron a las instituciones educativas. La organización que promueven ha derivado en mecanismos de exigencia y movilización de la ciudadanía hacia el Estado. En consecuencia, las dinámicas de los territorios van conformando múltiples escenarios de enseñanza-aprendizaje que desbordan el aula de clase y se constituyen en redes de trabajo colectivo en el que irrumpe el poder instituyente de los derechos humanos. Pues, se entiende que su comprensión no se reduce al sistema normativo, sino que incluye la posibilidad de movilización social ante los abusos del poder, el fomento de la participación democrática y el desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla2. Matriz de análisis

			Categorías			
Ubicación del documento	Objetivo del estudio	Método utilizado	Forma y contenido de la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos.	Actores que participan en el proceso.	Contexto en el que se produce la educación en derechos humanos.	
			¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar y aprender?	¿Quién debe enseñar los derechos humanos? ¿Cuáles son las competencias del educador en derechos humanos?	¿Dónde se aprenden los derechos humanos?	

Fuente: elaboración propia

**Tabla2**  
Matriz de análisis  
elaboración propia

El corpus documental da cuenta de una variedad de experiencias dentro del aula escolar encaminados a promover el aprendizaje de los derechos humanos desde acciones que involucran, la deliberación, los grupos de discusión, la dialogicidad, el mejoramiento de la convivencia escolar, la memoria histórica, las narrativas y la autobiografía. Estas iniciativas destacan la importancia de reconocer los derechos humanos como saberes escolares donde existe una continua construcción entre docentes, estudiantes y comunidad, con el propósito de empoderar a los sujetos no solo en el conocimiento jurídico que posibilita el acceso a los derechos sino en la configuración de un *ethos* de los derechos con implicaciones en formación ciudadana, la paz y el posconflicto. Aunque no se mencionan de forma explícita en dichas investigaciones se puede inferir que las apuestas ético-políticas en la formación en derechos

humanos desde este enfoque favorece la construcción de una cultura política de los derechos humanos, enmarcada en posibilitar la ampliación del canon participativo de los sujetos más allá del espectro electoral, al ampliar el reconocimiento de otras formas de construcción colectiva y participación social que involucra romper con los esquemas tradicionales de movilidad en el sistema político.

## DISCUSIÓN

La revisión a la literatura sobre la enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos en Colombia, en el periodo comprendido entre los años 2010-2020, muestra que existe una amplia preocupación para que las nuevas generaciones accedan a un mejor conocimiento sobre el tema. Tanto desde la formulación y promoción de políticas educativas por parte del Estado, hasta la implementación de planes de programas a nivel central y en las regiones, muestran el despliegue de recursos orientados a favorecer una cultura de los derechos. No obstante, esta situación se ha visto limitada por la instrumentalización de la política al reducir las iniciativas a la expresión “se acata, pero no se cumple”, o a la simple recopilación de datos y cifras para llenar estadísticas que dan cuenta a nivel nacional o internacional de los esfuerzos institucionales.

Existen procesos para ampliar la comprensión de los derechos humanos encadenados con luchas y reivindicaciones de estos, a partir de la formación ciudadana o ético- política, el conocimiento de los valores democráticos, la educación popular y la organización en los territorios para la promoción de una cultura de paz y para el posconflicto. De esta manera, la problemática del conflicto armado se constituye en un elemento determinante para el conocimiento de los derechos humanos en la escuela, especialmente porque se convierte en herramienta que moviliza la reflexión sobre su alcance y limitaciones, pero a su vez en una estrategia formativa de las poblaciones para movilizarse ante la ausencia efectiva del Estado en los territorios.

Como resultado de la organización del corpus documental surgen tres tensiones derivadas de las categorías de análisis, que dan cuenta de algunos dilemas a destacar en el marco de la comprensión de los derechos humanos en la escuela, el primero de ellos se relaciona con los criterios para seleccionar y organizar los contenidos relativos a los derechos humanos, así como los mecanismos o estrategias pedagógicas para su despliegue en el aula escolar. El segundo reflexiona sobre los avatares de los roles entre docentes y estudiantes orientados cada vez más hacia relaciones horizontales y enriquecidas por las contradicciones y complejidades de la cotidianidad escolar. Finalmente, en la última tensión se muestra que pese al pesimismo o resignación que invaden en ocasiones la realidad escolar, existen iniciativas que movilizan prácticas instituyentes con el potencial de impregnar la vida colectiva más allá de la escuela e incluso afectar los territorios. Estas tensiones permiten reconocer las travesías alrededor de la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos en la escuela en Colombia.

Tabla 3. Tensiones relativas a las enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos en la escuela

Tensiones	Preguntas que suscitan de las categorías	Abordaje según la literatura revisada	Características
1. Selección vs construcción de contenidos	¿Qué enseñar?	Organización curricular y selección de contenidos	Centrado en el aprendizaje del sistema normativo y legal (Internacional y nacional). Formación ciudadana
	¿Cómo enseñarlos y aprenderlos? ¿Cómo debe ser la escuela que educa en derechos humanos?	Proyectos pedagógicos transversales	Aborda una perspectiva ética e histórica. Destacan derechos fundamentales como la libertad. Fomenta la sensibilidad desde las emociones morales y políticas
2. Rol de docentes vs estudiantes	¿Quién debe enseñar los derechos humanos?	Formación y preparación de educador en derechos humanos	Retos de las facultades de educación para formar en derechos humanos. Procesos de formación permanentes y de especialización.
	¿Cuáles son las competencias del educador en derechos humanos?	Capacidad de acción del estudiante en su proceso formativo	Acceso a recursos que faciliten su proceso formativo Posibilidad de participar en la construcción curricular y de evaluación
3. Realidad escolar vs Iniciativas que desbordan lo institucional	¿Dónde se aprenden los derechos humanos? ¿Cuál es el papel de la sociedad civil en la educación de los derechos humanos? ¿Cómo estrechar vínculos entre el Estado y la sociedad civil para educar en derechos humanos?	Escenarios formativos centrados en recuperación de la memoria, el conflicto, género, el territorio. La escuela como un contexto de aprendizaje.	Potencial del carácter instituyente de los derechos humanos en los procesos formativos en la escuela. Vivencia de los derechos humanos.

Tabla 3

Tensiones relativas a las enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos en la escuela  
elaboración propia

**Primera tensión: entre la selección y construcción de contenidos para la enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos.**

Se presentan dos tensiones al momento de caracterizar los derechos humanos en la escuela. El primero se relaciona con interrogantes sobre ¿qué enseñar? y ¿Cómo enseñar o aprender los derechos humanos? De los cuales se desprende la doble tensión entre la organización curricular y la selección de los contenidos, y las iniciativas orientadas a transversalizar los procesos pedagógicos mediante la promoción de proyectos. Para el primer caso, los derechos humanos y su enseñanza es un problema meramente político y jurídico más que filosófico, además amplían el espectro para la formación ciudadana y el conocimiento de valores democráticos.

Se reconocen los esfuerzos institucionales para fortalecer a la escuela desde la construcción de políticas educativas con acciones dentro del aula que redunden en empoderar a las personas para que asuman la responsabilidad de exigir sus derechos a partir del uso del diálogo y la argumentación (Vásquez, 2011). Algunos estudios sistematizan y reflexionan de forma crítica sobre los esfuerzos institucionales por implementar y desarrollar políticas educativas en este aspecto (Serna y Gómez, 2010). Pese a lo dispuesto institucionalmente, existe una retórica que limita la formación de un sujeto de derechos, por ello se debe

reconocer la crisis en la escuela actual, que si bien, en parte reconoce que es necesario abordar la educación en derechos humanos con un currículo pertinente y ajustado a las transformaciones del conocimiento, soslaya la vulneración de algunos derechos socioeconómicos y culturales, de ahí el énfasis en promover un acto pedagógico consciente de las relaciones de poder que atraviesan la escuela y empodere a los sujetos (Arias, 2010).

Limitar la enseñanza de los derechos humanos al aprendizaje de contenidos legales, puede reducir su campo de acción a la confrontación, pues terminan siendo usados como repertorio de movilizaciones cuyos efectos sociales, políticos e institucionales se restringen al seguimiento y la rendición de cuentas (López, 2012). Además, Muñoz (2015) y Rodríguez (2015), reconocen que una de sus mayores problemáticas radica en que la educación en derechos humanos no es un saber producido en la escuela

(...) el campo simbólico que la precede se despliega con mayor fuerza en los organismos internacionales, las organizaciones no gubernamentales y los movimientos sociales. A pesar de que la política pública educativa ha pretendido introducir la EDH en el sistema educativo, aquella mantiene un lugar periférico dentro del currículo formal. De cualquier manera, se trata de una serie de saberes que no se producen dentro sino fuera de la institución escolar. (Rodríguez, 2015, p. 102)

Debido a lo descrito anteriormente, la reorganización curricular implica pensar el papel de la escuela en la educación de los sujetos. Asumiendo que esta es una tarea compleja y problemática los autores se acercan a una postura crítica orientada a renovar la pedagogía desde diseños problematizadores en la enseñanza de los derechos humanos (Candamil, Sánchez y Silva, 2014). Consolidar desde la escuela una estrategia educativa de reconocimiento y práctica de los derechos se convierte en un punto de partida para la construcción de un currículo crítico para nuevas ciudadanía (Espinosa, 2014). Esto implica ir más allá de los procesos tradicionales que hacen de la cátedra de derechos humanos solo una clase para aprender y recitar contenidos (Malagón, 2015). Situación que paradójicamente muestra como en la escuela a pesar de los esfuerzos aun se vulneran los derechos humanos, debido a que no existe una concordancia entre lo enseñado en el aula y el mejoramiento de la convivencia escolar (Calle, Ocampo, Franco y Rivera, 2016). Por el contrario, factores que inciden en la violencia escolar como la ausencia de una comunicación efectiva y los prejuicios que atacan la dignidad, impulsan la discriminación, amplían la desigualdad y limitan el poder de participación.

Esta mirada en la reorganización curricular para mejorar los derechos en la escuela hace énfasis en que su implementación afectará la convivencia, ya sea como coexistencia pacífica de los agentes que hacen posible la vida escolar, donde el conflicto es mitigado o suprimido, o, por el contrario, una convivencia que se reconoce en la capacidad para abordar los conflictos como parte de la vida escolar (Esquivel y García, 2018). En ambas posturas se reconoce el rol de la comunidad educativa en la formación en derechos, al ser pensados como pautas para garantizar

la convivencia (Cadena, 2017), las relaciones interpersonales y mitigar la violencia escolar (Calle- Álvarez et al., 2018).

El debate sobre los contenidos en la enseñanza-aprendizaje implica los abordajes de las discusiones centradas en una didáctica de los derechos humanos, especialmente en los aspectos relativos a la selección y construcción de las temáticas o su despliegue como saberes escolares. En este semblante, una mirada a los referentes sociohistóricos, de fundamentación ético-político y reconocimiento de los sistemas legales y jurídicos son ámbitos ampliamente reconocidos como elementos básicos usados en su formación. De igual manera un acercamiento desde algunos saberes propios de las ciencias sociales amplían el espectro de los contenidos que son compartidos en el aula, el reconocimiento de problemáticas de la realidad social en aspectos como las luchas por la democracia, la pobreza, la vulnerabilidad, la discriminación, las guerras, la exclusión, el racismo, la violencia de género, la trata de personas y el trabajo infantil, se constituyen en estrategias que fomentan el acceso al conocimiento de los derechos humanos. No obstante, su abordaje curricular está supeditado al interés del docente por direccionarlos dentro del aula, así como de la apertura institucional para integrarlos dentro de la dinámica escolar.

Para Muñoz y Rodríguez (2015) es destacable cuestionar algunos elementos de los derechos humanos como saberes escolares, pues estos son producidos por fuera de la escuela y su apropiación genera dislocaciones dentro de la misma. Para los autores:

La disputa entre derechos humanos escolares, esto es, en la perspectiva de los saberes escolares, y la educación en derechos humanos supone la comprensión del lugar de la escuela en el campo simbólico que da lugar a la formalización o institucionalización de los derechos humanos. (Muñoz y Rodríguez, 2015, p. 97).

Determinar qué debe ser enseñado más allá de los contenidos como su historicidad, sus fundamentos filosóficos, las declaraciones y proclamas o los ajustes normativos dentro del Estado, implica reconocer el lugar de la escuela como institución social en crisis, donde en la cotidianidad escolar irrumpen tensiones y luchas simbólicas por el reconocimiento, la resignificación de saberes que va dando forma a nuevas gramáticas de lo social, en prácticas sociales y culturales que se tejen y destejen en la tensión entre lo instituido y lo instituyente. Siendo así, es posible trazar las iniciativas realizadas dentro de la vida escolar que tienden a dislocar las retóricas de lo institucional. Para Herreño (2012), los esfuerzos de la comunidad escolar deben propiciar la construcción de una educación que desborde el suministro de información, debido a que, en un contexto como el colombiano, la vivencia de los derechos solo es posible si las personas, bajo el baluarte del respeto a la dignidad, aprenden a apropiarse de los medios y mecanismos establecidos para su protección y garantía. El despliegue de acciones pedagógicas que incluyen el aprendizaje de los derechos humanos como herramientas para resolver los conflictos y que mitiguen la discriminación por género es una iniciativa que exige fomentar el multiculturalismo y desarrollar acciones más allá del aula (Caicedo, 2014).

Lo anterior exige reconocer que la escuela es un campo de luchas y despliegue de diversos saberes, la cual poco a poco, ha permitido la transformación de docentes y estudiantes, quienes en un interés por pensar otros modos de acercarse a la construcción de conocimiento escolar alrededor de los derechos humanos desarrollan iniciativas orientadas a empoderarse como sujetos, de ahí que experiencias pedagógicas críticas y alternativas tengan amplia resonancia. Se destaca el uso de la literatura, las narrativas (Goyes, 2010) y los relatos para fomentar el aprendizaje de los derechos. Pese a ello, existen algunas reticencias de los docentes por impulsar este tipo de acciones ya que erróneamente se considera que educar en derechos humanos empodera demasiado a los estudiantes y puede revertirse al interior de la vida escolar.

Para Quintero y Molano (2010) y Cárdenas (2012) es necesario desarrollar la capacidad de despertar la sensibilidad frente al dolor del otro “como un sustrato emocional que favorezca la consolidación de una cultura de los derechos humanos” (p.11). Con el propósito de fundamentar una educación incluyente dialógica y participativa. Por eso, se deben privilegiar las acciones orientadas a incrementar una praxis de la sensibilidad, es indispensable el desarrollo de competencias comunicativas capaces de potenciar las habilidades de interpretación, argumentación y proposición, lo cual requiere comprender el “lenguaje como un sistema de comunicación que promueve la acción. Así, la conciencia moral frente a los derechos humanos puede ser formada a partir de la acción comunicativa” (Quintero y Molano, 2010, p. 11). El uso de estrategias vinculadas a la pedagogía de la literatura infantil también potencia su aprendizaje de forma lúdica (Lara, et al., 2017), al favorecer en los sujetos diálogos relacionados con su defensa y promoción, esta postura asume el rol de los infantes como gestores que los divulgan y protegen.

Formar en derechos humanos implica el despliegue de estrategias pedagógicas críticas centradas en reconocer el rol del estudiante como sujeto protagónico del proceso de aprendizaje. Fortalecer los procesos de lectura crítica de la realidad y promover una conciencia social respecto a las condiciones de vida de los más vulnerables favorece el empoderamiento de los sujetos (Novoa, 2015). Un elemento que lo posibilita es la construcción de una cultura en la que estén comprometidos los sujetos sociales desde sus prácticas, perspectivas, expresiones y relaciones (Espinel, 2014). Impulsar procesos de constitución de subjetividades que promuevan y contribuyan al sostenimiento de dicha cultura exige pensar los derechos humanos como principios que hacen parte de las relaciones humanas. “Los derechos humanos inundan toda relación social, impregnan a todos los sujetos en su existencia.” (Espinel, 2014, p. 42).

Los proyectos pedagógicos y de aula que se desarrollan en las tramas de la inconformidad y la búsqueda de otras maneras de acceder al conocimiento social del mundo, encuentran asidero en esta perspectiva, así pues, confluyen acciones de maestros y estudiantes que encuentran en los laberintos de la memoria colectiva, la reconciliación (Novoa, 2015), los

territorios, la paz, el posconflicto y las múltiples posibilidades de educar la emociones y los sentimientos morales en medios para acceder a una mejor comprensión de sus derechos. Desde una acción problematizadora se busca renovar la pedagogía de los derechos humanos. Las acciones incluyen estrechar los vínculos entre la escuela y la comunidad (Pino y Sánchez, 2017), como recorridos por el territorio o el uso de estrategias que incluyen la cartografía social, haciendo de la comunidad una escuela y de la escuela una comunidad. En esta perspectiva las acciones impulsadas por la sociedad civil han servido de promotoras para favorecer espacios de encuentro entre la escuela y comunidad, mediante la construcción de iniciativas centradas en la participación social, el cuidado del ambiente y el fortaleciendo de competencias ciudadanas con un contenido crítico.

En este horizonte, los procesos de enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos asumen una postura crítica con relaciones menos verticales entre los agentes educativos. Una escuela más cercana a la comunidad nutre las experiencias tejidas en los territorios para potenciar nuevos sentidos alrededor de la promoción y cuidado de los derechos. En las relaciones que establecen las personas alrededor de la escuela y el territorio irrumpen relatos que acercan a oyentes y hablantes en la praxis de una consciencia social que se hace más sentipensante.

De igual modo algunas experiencias investigativas de tipo documental y reflexivo se abren a la posibilidad de ampliar la lectura de los derechos humanos desde los aportes de Foucault (Espinell, 2013, 2016). Al reconocer sus aportes metodológicos como caja de herramientas para acercarse a la comprensión de la ontología del presente en “eso que nos hace ser lo que somos”, permitiendo dar cuenta de forma crítica de las condiciones de posibilidad que hicieron posible la constitución de los derechos humanos. Comprender de forma crítica el funcionamiento de la educación en y para una cultura universal de derechos es un elemento clave para la formación ciudadana a partir de ampliar los espacios y posibilidades de la pedagogía y la escuela en estos aspectos.

### **Segunda tensión: el rol de docentes y estudiantes en la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos**

La segunda tensión que caracteriza los procesos de enseñanza aprendizaje de los derechos humanos en la escuela, hace énfasis en reconocer el rol de docentes y estudiantes en la configuración de las estrategias pedagógicas que las orientan. Atiende a las preguntas que indagan sobre ¿Quiénes y para qué enseñan? ¿A quiénes se enseñan los derechos humanos? ¿Cuáles son las competencias del profesional que enseña derechos humanos? Esta situación favorece la reflexión sobre la configuración del sujeto de derechos. Por una parte, el docente se convierte en objeto de formación como agente educador desde una perspectiva institucional (Quintero y Molano, 2010), pero por otra, agencia procesos que impactan la realidad escolar más allá de lo determinado en la retórica de lo curricular (Serna y Gómez, 2010). “la EDH constituye una oportunidad muy importante para fortalecer el desempeño profesional de los maestros, a través de su compromiso ético y político” (Cadena, 2017, p. 112). Se hace evidente la necesidad de

ampliar el marco de las acciones curriculares a la vida escolar y alejarlo de la regularización del aula y los docentes de ciencias sociales. “Los docentes más allá de su campo de formación deben reconocerse como sujetos formadores en el reconocimiento y vivencia de los derechos, como un valor y saber inherente a la existencia humana” (Malagón, 2015, p. 84). Por eso, es apremiante promover una vivencia de los derechos humanos como una opción de vida (Herreño, 2012). Un punto de quiebre para ampliar una conciencia social que movilice los derechos más allá de la escuela, implica estrechar los lazos de comunicación y diálogo entre docentes y estudiantes. En este sentido se destacan los aportes de Salcedo (2017) y Herrera y Maldonado (2019), quienes resaltan el rol de los docentes como defensores de los derechos humanos, pese a la violencia política sufrida debido a su labor, especialmente en las zonas con presencia de actores armados, las prácticas pedagógicas que estos han desplegado se caracterizan por un discurso crítico de la educación en derechos mediante iniciativas orientadas a la formación de sujetos críticos. Por su parte, Rodríguez, (2014) y Luz (2015), sostienen la importancia de que el discurso de los derechos, desde la mirada de los docentes, sea congruente en la vida práctica con el reconocimiento de los estudiantes como sujeto de derechos y en un contexto socio- histórico, implica asumirlo como interlocutor válido e incluso desequilibrar las relaciones educativas alrededor de la autoridad y la convivencia escolar que han sido construidas tradicionalmente. En consonancia con lo anterior Castaño (2015), sostiene:

Para la EDH y la formación del sujeto de derechos es importante el reconocimiento de los contextos en el que estudiantes y docentes se ubican más allá del discurso que logra la promoción de los derechos, sobre todo en una institución socializadora como la escuela. Para ello es importante, reconocer no solo al estudiante en su dimensión social y política, también al docente quien en su autonomía y subjetividad moviliza el conocimiento en el aula y se permite unas relaciones de poder legítimas a partir de la relación permanente y pertinente con el estudiante. (p. 6)

Esta mirada permite incrementar la capacidad de acción de los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje, ya que al centrar la atención en sus intereses y la concienciación a partir de las exploraciones que dan cuenta de la construcción de la propia autonomía, se favorece un clima de conocimiento de los derechos propios, con los cuales se desarrollan capacidades comunicativas y ciudadanas que le permiten afrontar y reconocerse dentro de la realidad contextual (Luz, 2015). El reto consiste en potenciar el ejercicio de la propia libertad, situación que se hace problemática dentro de la realidad de la vida escolar, pues allí son evidentes, relaciones de saber y poder que atraviesan la configuración de la subjetividad. No obstante, algunas iniciativas de origen comunitario favorecen una aprendizaje de la libertad basados en la solidaridad, cuya incorporación en la vida escolar resultan interesantes al momento de abordar las problemáticas que suscita la comprensión y vivencia de la libertad.

Las relaciones tradicionales entre docentes y estudiantes privilegiaron en algunos momentos el uso de actividades que recurrían al predominio del saber sobre el hacer (Blanco, 2016), e incluso tener en cuenta que las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa tejen imaginarios contruidos a partir de los discursos académicos, que se abordan de forma básica y se relacionan con enunciados normativos, los cuales pueden llegar a tener un carácter manipulable. (Gamboa y Muñoz, 2012). Sin embargo, la creciente necesidad de renovar las prácticas pedagógicas y ampliar los procesos formativos destacan el despliegue de iniciativas orientadas hacia el conocimiento pragmático y de aquello que fomenta el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico y reflexivo (Molano, 2012). Al aumentar el rol protagónico de estudiantes y docentes como sujetos de derechos, se incrementaron las experiencias que recurren al uso de diversos recursos y campos de saber alrededor de los derechos. El papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas migraciones, los derechos sexuales y reproductivos, el género, las luchas por el cuidado del ambiente, los relatos alrededor del conflicto armado en la voz de las víctimas se convierten en medios para estrechar dichas relaciones.

Las metodologías ambientadas por un pensamiento crítico propenden a exaltar la voz de los estudiantes. La controversia como recurso pedagógico permite formar una nueva subjetividad para una conciencia de los derechos humanos sustentada en la capacidad para pensar por sí mismo, de forma responsable y de respeto hacia los otros (Barragán, 2015). Las relaciones sociales que se establecen en este escenario permiten la construcción de sujetos más auténticos, al favorecer en el reconocimiento de sus derechos la fuerza vinculante de la dignidad, el respecto a la vida y las diversas manifestaciones de la cultura humana. Así mismo, posibilita la formación de sujetos políticos que logran comprender las dinámicas de las relaciones de poder que favorecen la transformación o no de los contextos.

### **Tercera tensión: entre la realidad escolar y la irrupción de iniciativas que movilizan prácticas instituyentes**

Finalmente, en las prácticas pedagógicas críticas y centradas en el sujeto, se destaca la irrupción de una tercera tensión, donde los escenarios sirven de excusa para movilizar el aprendizaje desbordando la institucionalidad de la vida escolar. Emergen iniciativas que potencian el devenir de lo instituyente gracias a las dislocaciones que estas generan en los sujetos. Esto exige repensar la educación como un proceso complejo de intercambios socioculturales, más allá de la idea tradicional en el que los contenidos son mecanismos que fomentan la construcción escolar del conocimiento, el proceso que orienta el aprendizaje está movilizado por el desarrollo de capacidades que permiten la construcción colectiva del saber. Implica recrear o promover el acercamiento de escenarios o acciones situadas que llevan a estudiantes y maestros a poner en la praxis de la vida escolar la resignificación de los derechos humanos como saberes escolares, es una acción pragmática que llena de nuevos sentidos la gramática de lo social (Fajardo et al., 2012).

Los escenarios centrados en la recuperación de la memoria, la reconciliación, el conflicto, el territorio, la corporalidad, el género, los sentimientos morales, el cuidado del medio ambiente y las luchas por el reconocimiento de sujetos colectivos como: las minorías étnicas, el feminismo, los sintecho, los desplazados y los campesinos, abren el abanico de oportunidades para ampliar el canon en el que se despliegan los procesos de enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos en la escuela. Más allá del acceso al conocimiento jurídico de los derechos o el trasegar de su historicidad, los sujetos encuentran la posibilidad de afirmarse discursivamente en la trama de significaciones que orientan sus interacciones. Acercarse a estos escenarios permite la construcción de un aprendizaje mucho más participativo sobre lo social. Para un adecuado despliegue de dichos escenarios se requiere de una escuela más democrática (Vásquez, 2011) que pueda establecer diálogos con las comunidades (Espinosa, 2014) y este abierta al debate y la confrontación.

La escuela es un contexto, el reto está en reconocerla como un texto donde se puedan escribir nuevas prácticas de apropiación y reflexión de los derechos. Implica acercarse a su carácter instituyente, pues el eje del aprendizaje centrado en qué tanto es conocido, se desplaza hacia; qué y cuantas veces puede ser conocido. En últimas exige “identificar situaciones que vulneren a los estudiantes o que, por el contrario, promuevan y hagan de los derechos humanos algo vivido y constante en la escuela” (Castaño, 2015, p. 6). La escuela debe abrirse a la posibilidad de pensar los derechos humanos como vivencias, esto es; reconocerlos en su construcción como parte de la vida instituyente de la dinámica escolar, lo cual significa no reducirlos al menosprecio del aula de clase, sino reinventar desde la escuela como proyecto escenarios para su crítica y práctica reflexiva.

### CONCLUSIÓN

Las travesías reflexivas que fomenta un acercamiento a la literatura sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos en la escuela, permiten reconocer las complejidades y problemáticas que irrumpen en vida escolar, y su conformación dentro de las tensiones entre lo instituido y lo instituyente. Pensar los derechos como prácticas culturales inmanentes a la existencia humana, abre la posibilidad para desplegar en su aprendizaje iniciativas que involucran, por una parte, el reconocimiento de las relaciones de poder y saber, la configuración de la subjetividad y la formación ciudadana, y por otra parte, estrechar los vínculos de interacción entre los sujetos en relaciones más horizontales que promueven la capacidad comunicativa de las personas, con el ánimo de reconocer en sus prácticas sociales una nueva gramática social que resignifique las tramas de la vida colectiva.

El recorrido realizado se convierte en un punto de partida a nuevas exploraciones que hacen de la escuela un texto abierto a lo instituyente. Algunas limitaciones se concentraron en el excesivo material recolectado, el predominio de abordajes reflexivos o teóricos y la no revisión de documentación publicada sobre el tema en lengua extranjera. Por ello, se requiere en futuras investigaciones deslizar la mirada en estudios

empíricos o de sistematización, así como en otros idiomas. No obstante, la revisión elaborada permite afirmar que el reto para docentes está en reconocerse como un intelectual de la educación, que problematice continuamente sus prácticas pedagógicas e incluya en estas a sus estudiantes como sujetos de derechos. Por eso, educar en derechos implica desbordar la tensión entre la organización curricular y selección de contenidos, parte de arriesgarse a encontrar el potencial pedagógico de la controversia y la incertidumbre como factores claves para movilizar el aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico.

El acercamiento a los contextos, los territorios y las experiencias favorece reconocer luchas y reivindicaciones por el género, las minorías étnicas, los desplazados, los sintecho o los campesinos ampliando la capacidad crítica y reflexiva de los sujetos. Estrategias pedagógicas alternativas centradas en el desarrollo de pensamiento crítico potencian el uso de técnicas que requieren de los sujetos el reconocimiento de su rol en la construcción del conocimiento escolar. La cartografía social, los grupos de discusión, el uso de las narrativas autobiográficas, la memoria colectiva, son algunos de esos escenarios que promueven nuevos diálogos para ampliar el espectro de los derechos humanos en la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (2003). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Arias, G. D. (2010). ¿Se pueden enseñar los derechos humanos? Reflexiones sobre la propuesta de la Secretaría de Educación del Distrito. En D. A. Serna, y D. Gómez, *Derechos humanos y sujeto pedagógico. Retóricas sobre la formación en derechos humanos*. (pp. 31-42). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Ipazud- Personería de Bogotá.
- Barragán, G. I. (2015). *Retos para la formación en derechos humanos: El desafío de concienciar una nueva subjetividad*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Blanco, O. E. (2016). Enseñanza aprendizaje de la educación en derechos humanos, en las instituciones educativas oficiales de Tunja – Boyacá. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 7(2), 65-73. <https://doi.org/10.22335/rlct.v7i2.244>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Cadena, C. B. (2017). *El papel de la educación en derechos humanos como propuestas de intervención pedagógica dirigida a los maestros promotores de derechos humanos en el colegio nueva Colombia IED*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomas.

- Caicedo, B. A. (2014). Derechos humanos: Herramienta para resolver conflictos escolares en la discriminación de género. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 9(1), 74-98. <https://doi.org/10.15332/s1909-0528.2014.0001.04>
- Calle, A. G., Ocampo, Z. D., Franco, C. E., y Rivera, G. L. (2016). Manifestaciones de la violencia escolar en la escuela en perspectiva de los derechos humanos. Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 12(2), 13-34. [http://latinoamericana.ucasaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana12\(2\)\\_2.pdf](http://latinoamericana.ucasaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana12(2)_2.pdf)
- Calle-Álvarez, G., Ocampo-Zapata, D., Franco-Coteiro, E. y Rivera-Gil, L. (2018). Estrategia formativa para mitigar la violencia escolar en perspectiva de derechos humanos. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 79-95. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2859>
- Candamil, P. J., Sánchez, A. C., y Silva, M. Y. (2014). Educación en derechos humanos: revisión en perspectiva desde Europa, Asia Central, Norteamérica, Latinoamérica y Colombia. *Revista VIA IURIS*, 16, 87-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273933373006>
- Cárdenas, B. N. (2012) Jürgen Habermas y la educación en derechos humanos. *Magistro*, 6(11), 17-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3991479>
- Castaño, C. A. (2015). *Educación en derechos humanos: Entre la transformación del currículo y las relaciones de poder en la escuela*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castoriadis, C. (2006) *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, S. C. (2017) Propósitos y desafíos de la educación comunitaria y la educación en Derechos Humanos en el contexto colombiano. En Torres, R. S. (Ed.), *Polifonías de la educación comunitaria y popular* (pp. 91-112). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Concejo de Bogotá. (2004). *Acuerdo 125 de 2004. Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Cortina, A. (2018). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- Crespillo, A. E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogia Magna*, 5, 257-261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527>
- De Zan, J. (2004). *La ética, los derechos y la justicia*. Montevideo: Konrad - Adenauer - Stiftung E.V.
- Del Rio, S. O. (2009). TIC, derechos humanos y desarrollo nuevos escenarios de la comunicación social. *Análisis*, 38, 55-69. <https://core.ac.uk/display/38977957>
- Durkheim, E. (2013) *Educación y Sociología*. Madrid: Península.
- Echeverría, G. C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-27. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlds/v1n2/v1n2a06.pdf>
- Espinel, B. O. (2010). Pedagogías Críticas y educación en derechos humanos. Una mirada desde escenarios escolares y no escolares. *Nodos y Nudos*, 3(29), 41-51. <https://doi.org/10.17227/01224328.905>

- Espinel, B. O. (2013). *Educación en derechos humanos en Colombia. Aproximación desde sus prácticas y discursos*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Espinel, B. O. (2013). Educación en derechos humanos. Esbozo de una lectura biopolítica. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 101-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a06.pdf>
- Espinel, B. O. (2014). *Freire y la Educación en derechos humanos. Inflexiones e intersticios*. Medellín: Universidad de Antioquia- Universidad Pedagógica Nacional.
- Espinel, B. O. (2016). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía y Saberes*, 45, 53-64. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys53.64>
- Espinosa, G. D. (2014). Una escuela “sentipensante” para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Rastros Rostros*, 16 (30), 95-104. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.824>.
- Esquivel, M. C., y García, B. M. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>.
- Estévez, A., y Vásquez, D. (2019). *Los derechos humanos en las ciencias sociales. Una perspectiva multidisciplinaria*. México D.F: Flasco.
- Fajardo, S., Garzón, N., & Sánchez, D. (2012). *Tejidos de sentidos. Trayectorias de educación en derechos humanos en Bogotá*. Bogotá: CINEP/PPP- Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Feinmann, J. P. (2019). *Filosofía y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Planeta.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México D.F: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México. Siglo Veintiuno.
- Galvis, L. (2008). *Comprensión de los derechos humanos. Una visión para el siglo XXI*. Bogotá: Aurora.
- Gallardo, H. (2009). *Los derechos humanos como movimiento social*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Gallardo, H. (2010). Teoría Crítica y Derechos Humanos. Una lectura latinoamericana. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 2(4), 57-89. <https://doctrina.vlex.com.mx/vid/teoria-critica-lectura-latinoamericana-300243206>
- Gamboa, S. A. & Muñoz, G. P. (2012) Derechos humanos: una mirada desde los imaginarios de la comunidad de práctica de una institución educativa en Cúcuta (Colombia). *Magistro*, 6(12), 115-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324028>
- Giroux, H. (2001). *Cultura, Política y Práctica Educativa*. Barcelona. Editorial Grao.
- Goyes, C. (2010). La narrativa: una perspectiva didáctica para orientar la educación en Derechos Humanos. En M. Quintero, & M. M, *Educación en derechos humanos*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Guevara, P. R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista*

- Folios*, 44, 165-179. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3966/3443>
- Habermas, J. (2015). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y Artículos. La pregunta por la técnica*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Herreño, M. A. (2012). Educar en derechos humanos: una tarea urgente. *Revista de Ciencias Humanas*, 8(2), 73-84. <https://doi.org/10.21500/01235826.1784>
- Herrera, P. G. y Maldonado, O. M (2019) *Las y los maestros como defensores de derechos humanos en Colombia*. (Trabajo de grado, maestría en Defensa de los Derechos Humanos) Universidad Santo Tomas.
- Hunt, L. (2010). *La invención de los derechos humanos*. Buenos Aires: TusQuets Editores.
- Ignatieff, M. (2003). *Los derechos humanos como política e idolatría*. España: Paidós.
- Infante, A. R. (2007). Derechos humanos y formación ciudadana en Colombia, una mirada desde la educación. *Aportes Andinos*, 20, 1-6. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/989> Derechos%20humanos%20y%20formaci%C3%B3n%20ciudadana%20en%20Colombia.pdf
- Lacamprette, P. N. (2013). *Derechos humanos y Mujeres. Teoría y Práctica*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Lara, J. V., Soto, C. N., & Pareja, S. L. (2017). Educación en derechos humanos a partir de la literatura infantil en el Colegio Nariño de Santiago de Cali: propuesta pedagógica. *Análisis*, 49(91), 337-357. <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.04>.
- Lefort, C. (2004). *La incertidumbre democrática*. Barcelona: Anthropos.
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 1 de septiembre de 2014. D. O. N° 43261.
- López, P. J. (2012). Las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos en la democracia. Aproximaciones para el estudio de la politización de los derechos humanos en Colombia. *Estudios Políticos*, 41, 103-123. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/14363>
- López, P. J. (2013). Los derechos humanos en movimiento: una revisión teórica contemporánea. Espiral. *Estudios sobre Estado y Sociedad*, 20(56), 9-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5332297>
- Luz, C. W. (2015). *Una propuesta de fundamentación en la educación de los derechos humanos desde la antropología zubiriana*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Lledó, I. E. (2010) *El concepto "Pótesis" en la filosofía griega. Heráclito- Sofistas- Platón*. Madrid: Editorial Dykinson.
- MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. España: Crítica.
- Magendzo, A. (2002). Derechos humanos y Curriculum escolar. *IIDH*, 36, 327-339. [https://iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2\\_2010/AspecTeoMetodologico/Material\\_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf](https://iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf)
- Magendzo, A. (2003). *Pedagogía Crítica y Educación en derechos humanos*. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>

- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Magendzo, A., y Bermúdez, A. (2017). Pensando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y controversial. *Revista latinoamericana de derechos humanos*, 28(2), 17-33. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/rldh.28-2.1>.
- Malagón, A. Y. (2015). Problemas, contenidos y acciones relacionados con los derechos humanos en la escuela. El caso de cinco instituciones educativas y una fundación social. *Revista Aletheia*, 7(2), 68-89. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.7.2aletheia.68.89>
- Maldonado, C. E. (2010). *Hacia una fundamentación filosófica de los derechos humanos*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Martínez, H. H. (2016). La subjetivación de los derechos económicos, sociales y culturales desde la discusión política del constitucionalismo y las decisiones de la Corte Constitucional colombiana. *Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional*, 20, 193-221. <https://doi.org/10.18042/cepc/ajc.20.07>
- Martínez, L. M. (2018). Propuesta didáctica para introducir la Educación basada en los Derechos Humanos en la Educación Superior. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2): 91-105. <https://dialnet.uniri.es/servlet/articulo?codigo=6744290>
- Martínez, L. M. (2020). Aproximación a la educación basada en los derechos humanos y a la educación para la paz en la educación superior. Actividades prácticas para la enseñanza de la lengua inglesa. *Zona Próxima*, 32, 145-164. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.30.373>
- Menke, C., y Pollmann, A. (2010). *Filosofía de los derechos humanos*. Madrid. Herder.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Plan Nacional de educación en derechos humanos*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Programa de Educación para el ejercicio de los derechos humanos*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos de Formación de Educadores para la Ciudadanía*. Bogotá: MEN.
- Molano, C. M. (2012). ¿Enseñar los DDHH? Algunas reflexiones didácticas desde el Lasallismo. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 5, 38-51. <http://revistalasalana.delasalle.edu.mx/ojs/index.php/lasaliana/article/view/245/252>
- Muñoz, H. L., y Rodríguez, H. D. (2015). Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 87-98. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys87.98>
- Neubauer, E. A. (2020). El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista Española De Educación Comparada*, (35), 70-91. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24342>
- Novoa, R. P. (2015) *Práctica pedagógica amigonia: una mirada a los derechos humanos club amigó suba*. [Trabajo de grado. Maestría en Educación] Universidad Santo Tomas.

- Orejudo, P. J., Hernansaenz, L. R., y Moya, V. J. (2018). Memoria, Identidad y Violencia: procesos de subjetividad en relación con ciudadanía y derechos humanos. *Estudios Políticos*, 44, 151-166. <https://doi.org/10.22201/fcpsy.s.24484903e.2018.44.64757>
- Papacchini, A. (1998). Los derechos humanos a través de la historia. *Revista colombiana de psicología*, 138- 201. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16061>
- Papacchini, A. (2016). *Filosofía y Derechos Humanos*. Cali: Universidad del Valle.
- Pérez, A. E., Navarro, L., Sabanes, D., Garriga, A., Morales, F., Boadella, L. D., y Franquesa, D. (2010). *Serie de Derechos Humanos emergentes 6: Efectos de las tecnologías de la información y la comunicación sobre los derechos humanos*. Catalunya: Institut de Drets Humans de Catalunya.
- Pérez, P. T. (2013) Aproximaciones al estado de la cuestión de la investigación en educación y derechos humanos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 6 (1), 79- 101. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2013.0001.05>
- Piaget, J. (1999) *Seis estudios de psicología*. Bogotá: Morgan Editores.
- Pino, F. Y., y Sánchez, C. D. (2017). Pedagogía y territorio. La experiencia de la Escuela de Derechos Humanos y ciudadanía en el Bajo Cauca Antioqueño. *El Ágora USB*, 17 (1), 35-57. <https://doi.org/10.21500/16578031.2810>.
- Quintero, M., y Molano, C. M. (2010). *Educación en Derechos Humanos, Perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Rald, P. R. (2010). Derechos Humanos y Género. *Cad, Cedes Campinas*, 30 (81), 135-155. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000200002>
- Retamozo, M. (2010). Lo político y los sujetos políticos: conformación y disputa por el orden social. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 206, 69-91. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2009.206.41034>
- Rodríguez, H. D. (2015). *Tres experiencias para pensar la educación en derechos humanos en Colombia*. [Trabajo de grado. Maestría en Estudios Sociales] Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rodríguez, M. L. (2014). El discurso de los derechos humanos y sus condiciones de posibilidad en la en la escuela secundaria. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, 42, 1-14. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/65>
- Salcedo, C. G. (2017) *Educación en derechos humanos: el discurso de los profesores en Colombia. 1995- 2015*. [Trabajo de grado, Maestría en Defensa de los Derechos Humanos]. Universidad Santo Tomas.
- Sánchez, R. D. (2018). *Derechos Humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación*. México D.F: Akal.
- Sen, A. (2019) *La idea de justicia*. Madrid: Taurus.
- Serna, A. D., y Gómez, D. N. (2010). *Derechos humanos y sujeto pedagógico. Retóricas sobre la formación en derechos humanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Ipazud- Personería de Bogotá.
- Simón, C., Barrios, Á, Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>

- Spinoza, B. (2007). *Ética*. México: Editorial Porrúa.
- Trimino, V. C., & Amézquita, A. L. (2018). Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 1-28. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86958798007>.
- Vásquez, O. (2011). La práctica de los derechos humanos en la escuela. *Aula Urbana*, 81, 5-7. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/539>
- Vélez, O., y Galeano, M. (2002). *Investigación cualitativa: estado del arte*. Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas -CISH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- Zayas, P. F., y Rodríguez, A. A. (2010). Educación y Educación Escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>
- Zemelman, H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>
- Žižek, S. (2011). En contra de los derechos humanos. *Suma de Negocios*, 2 (2), 115-127. <https://editorial.konradlorenz.edu.co/2011/11/en-contra-de-los-derechos-humanos.html>.
- “Este documento es propiedad intelectual del POLITECNICO GRANCOLOMBIANO, se prohíbe su reproducción total o parcial sin la autorización escrita de la Rectoría. TODO DOCUMENTO IMPRESO O DESCARGADO DEL SISTEMA, ES CONSIDERADO COPIA NO CONTROLADA”.