

Artículo de revisión

Karen Maricel Franco Bautista ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0001-7466-9012>

¹ Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Educación, Grupo de investigación: Educación y cultura política, Bogotá D.C., Colombia; kmfrancob@correo.udistrital.edu.co

Educación en derechos humanos en Colombia: estado del arte de las investigaciones en la educación formal

Human Rights Education in Colombia: State of the Art of Research in Formal Education

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1278>

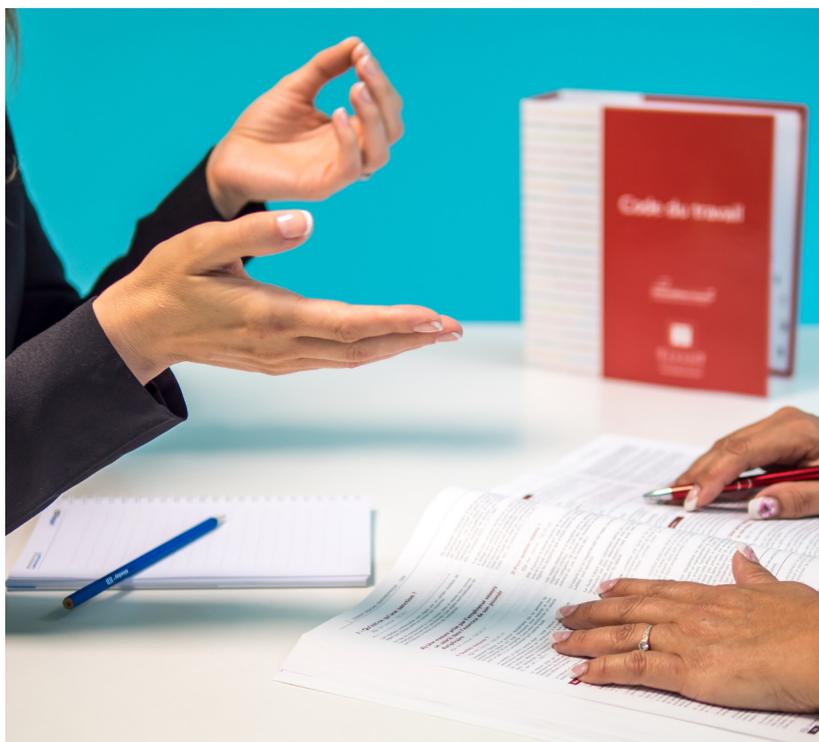
Recibido: 28 de febrero de 2022

Aprobado: 10 de junio de 2022

Publicado: 14 de julio de 2022

* Autor de correspondencia:
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Educación, Grupo de investigación: Educación y cultura política, Calle 13 No. 31-75, Bogotá, Colombia, kmfrancob@correo.udistrital.edu.co

Para citar este artículo: Para citar este artículo: Franco Bautista, K. M. (2022). Educación en derechos humanos en Colombia: Estado del arte de las investigaciones en la educación formal. *Papeles*, 14(28), e1278. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1278>



Resumen

Introducción: este artículo recoge el devenir histórico de la educación en derechos humanos (EDH) en Colombia. **Metodología:** la investigación surge de estudios e investigaciones nacionales e internacionales que la han tomado como objeto de análisis. **Resultados y discusión:** de acuerdo con lo encontrado, existen cuatro grandes tendencias investigativas en las que la producción académica se ha centrado: a) devenir histórico de los derechos humanos y la EDH, b) propuestas metodológicas para la EDH, c) enseñanza de los derechos humanos y algunas relaciones necesarias y d) presencia de los derechos humanos en la escuela. **Conclusiones:** se evidencian los aportes que en materia de EDH se han dado, las tensiones existentes en su ejercicio en la escuela y, en general, en la educación formal y los asuntos pendientes por abordar en el campo.

Palabras clave:

Educación en derechos humanos, derechos humanos, escuela, enseñanza, currículo, formación ciudadana.

Abstract

Introduction: This article collects the historical development of Human Rights Education (HRE) in Colombia. **Methodology:** The research is based on national and international studies and research that have taken it as an object of analysis. **Results and Discussion:** According to what was found, there are four major research trends on which academic production has focused: historical development of human rights and HRE; methodological proposals for HRE; teaching of human rights and some necessary relationships; and presence of human rights in the school. **Conclusions:** The contributions that have been made in terms of HRE, the tensions that exist in its exercise at school and in general in formal education and the pending issues to be addressed in the field are evident.

Keywords

Human rights education, human rights, school, teaching, curriculum, citizen education

1. Introducción

De acuerdo con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH, 2013), citado en Agudelo Colorado (2016, p. 48), la educación en derechos humanos (EDH) hace referencia a un proceso de obtención de conocimientos, habilidades y valores que permiten conocer, comprender, afirmar y reivindicar los derechos como base de las normas contenidas en los distintos instrumentos internacionales relacionados con las normas internas de los países. Esto significa que todas las personas deberían tener la posibilidad de recibir una

educación de calidad para comprender sus derechos y sus responsabilidades, respetando y protegiendo los derechos, entendiendo la correlación entre derechos humanos, Estado de derecho y democracia. En ese sentido, el derecho a la EDH se entiende como parte integral del derecho a la educación y como condición precisa para el ejercicio de todos los derechos humanos.

La EDH comenzó en América Latina a partir de los movimientos sociales o movimientos de educación popular; entonces, es una

educación problematizadora y política (Magendzo Kolstrein, 2015, p. 3). Se instaló en muchos de los países de la región durante la década de 1980, cuando se consideraba que la EDH debía ser el núcleo de la re-democratización de las sociedades que habían sufrido violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas, entidades e instituciones. En ese momento, se indicaba que los derechos humanos se constituirían en el cimiento ético de un nuevo paradigma en el campo educativo, para la liberación y transformación, en la formación para la ciudadanía democrática (Magendzo Kolstrein, 2015, p. 3).

En ese marco, se circunscribe la importancia de la EDH y su existencia en la escuela, que resulta ser el medio para promover la cultura de los derechos humanos que transforma la sociedad y se convierte en la posibilidad para construir paz en sociedades como la colombiana. Como se evidenciará a lo largo del artículo, la EDH posibilita la existencia de relaciones de reconocimiento de la otredad y la diferencia en la educación básica, media y superior; pero no ha logrado el alcance necesario para instalarse en todos los espacios de la escolaridad y continúa en tensión entre los conceptos (la teoría) y la praxis, los conocimientos e intereses de los sujetos que confluyen en esta, los parámetros normativos (convivenciales) de las instituciones, su inserción en el currículo y abordaje transversal, entre otros.

Este artículo se encuentra estructurado a partir de las tendencias investigativas identificadas. La primera parte corresponde al devenir histórico de los derechos humanos y la EDH que reúne la historia de la EDH y sus transformaciones desde la existencia de los derechos humanos en la escuela. La segunda parte, propuestas metodológicas para la EDH, muestra los procesos que en materia pedagógica y didáctica se constituyen en medios y herramientas para la implementación de la EDH en la educación formal en busca de ampliar su espectro de aplicación.

La tercera parte, enseñanza de los derechos humanos y algunas relaciones necesarias, reúne el material académico que versa sobre las experiencias de la EDH desde el currículo, la formación para la ciudadanía y la construcción de culturas de paz. Finalmente, un cuarto apartado, presencia de los derechos humanos en la escuela, evidencia cómo, además de la EDH, los derechos humanos en la escuela se encuentran en pugna y requieren atención desde el lugar de los sujetos que confluyen en la educación, sus particularidades y diferencias.

1. Metodología

Este artículo de revisión es el resultado de la formación de un estado actual visto como estrategia metodológica para el análisis crítico de las dimensiones política, epistemológica y pedagógica de la producción investigativa en evaluación de un objeto de estudio particular, que constituye una investigación documental, que entiende y construye nuevos contextos generadores de investigación, así como muestra enfoques y tendencias en distintos ámbitos de estudio (político, epistemológico, metodológico y pedagógico). Para la construcción del estado actual, fueron consultadas las bases de datos y repositorios institucionales de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que permitieron el acceso a bases como Ebsco, Oxford, Taylor y Francis, Springer Nature, Sage Journals, ProQuest, ScienceDirect, entre otras. Se revisaron los repositorios institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de los Andes, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad del Valle, Universidad de Antioquia y la Universidad Santo Tomás. También se incluyó en la búsqueda, la revisión de las ediciones de diferentes revistas indexadas asociadas a varias universidades del país como la Revista Colombiana de Educación, Pedagogía y Saberes, Folios, Nodos y Nudos, Ciudad Paz-ando, Educación y Educadores, Aletheia, Magistro,

Sophia, Educación, Praxis & Saber, Estudios Sociales, Sociología, Historia Crítica, Historia y Memoria, entre otras.

Los criterios de búsqueda se articularon a partir de las palabras clave “educación en derechos humanos”, “derechos humanos y escuela”, “derechos humanos”, “conflicto armado y escuela”, “vulneración de derechos humanos en la escuela” y “vulneración de derechos humanos y educación”. Esta búsqueda documental recopiló 144 fuentes, de las cuales 95 corresponden a bibliografía internacional entre 1994 y 2020, y 49 a bibliografía nacional entre 2010 y 2020. Como lo muestra la figura 1, dentro de las fuentes consultadas se encontraron cinco tesis doctorales, 16 tesis de maestría, 14 libros, tres artículos publicados en páginas web, 87 publicaciones académicas que corresponden a artículos de revistas, tres publicaciones en páginas web, tres reseñas de libros y 13 guías metodológicas.

El análisis de la producción académica recopilada se realizó a partir de la clasificación de la información desde el uso taxonómico para la investigación propuesto por Molina y Heredia (2013), y se empleó la categorización para la identificación de disposiciones investigativas. Esta revisión permitió evidenciar las tendencias que han marcado las investigaciones sobre la EDH y los vacíos encontrados.

3. Resultados y discusión

3.1 Devenir histórico de los derechos humanos y la educación en derechos humanos

La evolución de los derechos humanos puede rastrearse en la antigüedad desde el código de Hammurabi, los mandamientos compartidos por Moisés, las pautas de Manu y Buda, el derecho romano, entre otros, pasando por la Carta Magna inglesa (1215), las Leyes de Indias, la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos de América (1776), la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (dentro de la Revolución francesa en 1789) y la Declaración Universal de Derechos del Hombre (1948), posteriormente reconocida como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1952) (Tünnermann, 1997, pp. 7-9).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos constituye uno de los instrumentos que la Organización de la Naciones Unidas (ONU) ha elaborado para la promoción y protección de los derechos humanos, junto con el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) (1966) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (1966). La

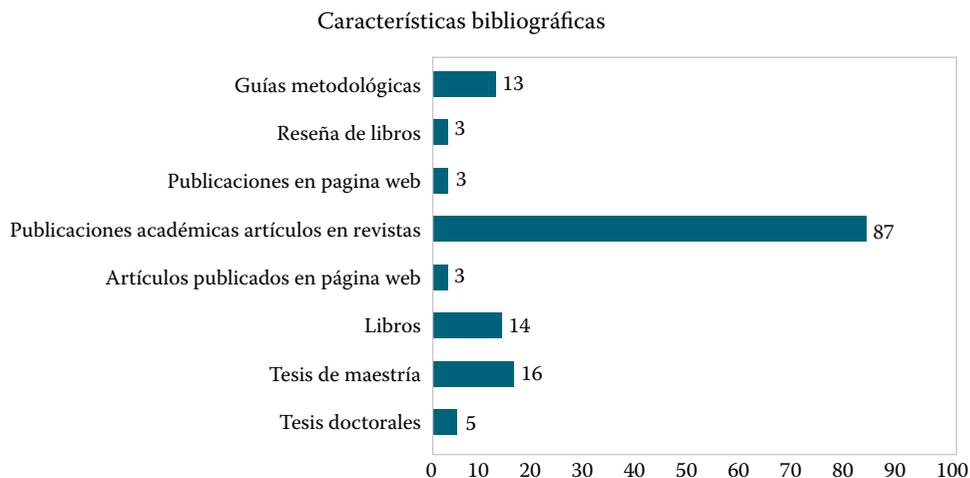


Figura 1. Características bibliográficas. Fuente: Elaboración propia.

Declaración Universal de los Derechos Humanos se constituye en un ideal de esfuerzo común de todos los pueblos y naciones, mientras que el PIDCP y el PIDESC son instrumentos jurídicos obligatorios, que se les imponen a los Estados que aceptan los procedimientos de aplicación y que como deber presentan informes de su cumplimiento (Tünnermann, 1997).

Además de los instrumentos mencionados, a partir de 1948 se han creado en el mundo varias convenciones, protocolos, conferencias y recomendaciones, que, junto con la labor de organismos gubernamentales como la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y los no gubernamentales, como la Cruz Roja, la Comisión Internacional de Juristas, el Consejo Mundial de Iglesias, Amnistía Internacional, Americas Watch, la Comisión para la Defensa de los Derechos Humanos en Centroamérica (CODEHUCA) y la Liga Internacional por los Derechos Humanos, entre otros, son parte de los medios para lograr el cumplimiento de los derechos humanos. Sin embargo, su vigencia depende, en gran medida, de la voluntad de los Gobiernos y su compromiso a partir de poderes judiciales independientes para

defender y juzgar su vulneración en cualquier nivel.

Ahora bien, una de las primeras referencias sobre la enseñanza de los derechos humanos está en la Carta de las Naciones Unidas de 1945 y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que la proclama “como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades” (citado en Tünnermann, 1997, p. 34). En su artículo 26, numeral 2, se resalta que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la composición, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (citado en Tünnermann, 1997, p. 34).

Desde 1945, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (Unesco) asumió el liderazgo mundial de la enseñanza de los derechos humanos. Para 1968, la Unesco realizó la Conferencia Internacional de Derechos Humanos que invitó a los Estados a asegurar los medios de enseñanza para que todos los jóvenes se formaran en el respeto por la dignidad y la igualdad de los derechos humanos. En ese mismo año, la Asamblea General de las Naciones Unidas pidió tomar medidas para introducir en cada sistema escolar los principios proclamados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros instrumentos, solicitando su enseñanza progresiva en primaria y secundaria (Tünnermann, 1997).

En 1974, durante el desarrollo de la 18 Conferencia General de la Unesco, los Estados parte aprobaron la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la

“Como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades”.

cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, y se comprometieron a introducir en el sistema educativo la enseñanza de los derechos humanos. En ella, se precisó la educación como un “proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos” (Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 1974, citado en Tünnermann, 1997, p. 36), y se definió que la cooperación, la comprensión y la paz internacionales son indivisibles.

En 1993, la Unesco realizó el Congreso Internacional sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia y la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos. Como resultado de estos encuentros, se estableció el Plan de Acción Mundial sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia, que reconoció como derecho la educación sobre los derechos humanos y la democracia, un prerrequisito en la realización de la justicia social, el desarrollo y la construcción de la cultura de los derechos humanos y de la paz.

En 1994, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en la 44 Conferencia Mundial de Derechos Humanos, proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), en que estableció como objetivos: a) la evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias eficaces para el fomento de la educación en derechos humanos en la enseñanza académica y no académica; b) el establecimiento y fortalecimiento de programas para la educación en derechos humanos en todo lugar; c) el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de los derechos humanos; d) el potenciamiento de las funciones y la capacidad de los medios de

difusión para la promoción de la educación en derechos humano, y e) la divulgación de la Declaración Universal de Derechos Humanos en todos los idiomas posibles, en las formas apropiadas para cada nivel de enseñanza y para cada persona sin importar su condición (Naciones Unidas, 2004, citado en Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2014).

En 2004, la Asamblea General de las Naciones Unidas creó el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-2024) estructurado en etapas consecutivas para intensificar de forma específica la EDH. La primera etapa (2005-2009) se centró en la enseñanza primaria y secundaria. La segunda (2010-2014) en la EDH para la educación superior y la capacitación de maestros, educadores, funcionarios, personal militar y demás fuerzas del orden. La tercera (2015-2019) en el refuerzo de las dos primeras etapas y la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas. Y la cuarta etapa (2020-2024) en los jóvenes, con énfasis en los derechos humanos, la igualdad, la no discriminación, el respeto de la diversidad y la inclusión, teniendo como finalidad aportar a la formación de sociedades inclusivas y en paz, en consonancia con la Agenda 2030 y la meta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4.7.

3.1.1 ¿Cuándo aparecen los derechos humanos en la escuela latinoamericana?

La EDH se instaló en América Latina en la década de 1980, por cuenta, sobre todo, de organizaciones no gubernamentales (ONG). Para entonces, se estableció que los derechos humanos debían ser la base ética de un paradigma educativo nuevo, en que la educación se constituyera en transformadora, liberadora y para la formación ciudadana. Así, a la EDH se le vio como reedificadora

del sentido de la educación para la paz que contribuyera a lograr la acción ciudadana en y para la convivencia social (Magendzo Kolstrein, 1999).

En la década de 1990, los Estados tomaron el protagonismo de la EDH y, desde entonces, se incorporó legalmente al currículo, sobre todo, en la asignatura/área de Ciencias Sociales. Hubo un cambio de paradigma curricular y los derechos humanos fueron introducidos como objetivo y contenido transversal, con temas como la multiculturalidad, el medio ambiente, la orientación sexual, entre otros. De esta forma, se convirtieron en un elemento relevante en los procesos de modernización (transformación) de la educación y se vinculó con valores como la libertad, la solidaridad, la honestidad, la justicia, la participación ciudadanía, entre otros (Magendzo Kolstrein, 1999).

En la primera y segunda década del siglo XXI, la EDH alcanzó el nivel constitucional y legal base de su establecimiento como política de Estado; presentó un alto grado de institucionalización debido a los diferentes escenarios desde los cuales se abordaron los asuntos de derechos humanos; se incorporó en los currículos de las asignaturas de distintos niveles y modalidades de educación promoviendo la transversalidad y empezó a ser parte de la formación académica de pregrado en distintas facultades y de programas de posgrado generales o especializados (Iturralde Guerrero, 2015).

En Colombia, el proceso de introducción de la EDH en el ámbito escolar inició con la Constitución Política de 1991 en la que se consagraron los derechos humanos que son la condición mínima para la dignidad humana; la ley general de educación (Ley 115 de 1994) que integra los elementos constitucionales con miras a la participación, los derechos humanos, la democracia y la paz, reglamentada por el Decreto 1860 de 1994, que, entre otros aspectos, formalizó la creación y

el uso de los manuales de convivencia (textos que contienen los derechos y deberes de los integrantes de las comunidades educativas) como parte integral de los proyectos educativos institucionales (PEI) de los colegios (Bonilla Piratova, 2018).

En 1998, se crearon los lineamientos curriculares de diferentes áreas y cátedras transversales, que promovieron la entrada de contenidos sobre derechos humanos en los currículos de asignaturas de Educación Básica, Media y Superior en historia, filosofía, ética, ciencias sociales, ciencias políticas, derecho, sociología y economía, entre otras. A partir de 2003, se inició la creación del Plan de Acción Nacional para la Educación en los Derechos Humanos (PLANEDH) publicado en 2009 en el marco del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.

Además, en Colombia, se establecieron diferentes iniciativas relacionadas con la EDH, como el Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (Eduderechos) (2006-2009), la Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia), el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (Ley 1620 de 2013) y el establecimiento de la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014).

3.2 Propuestas metodológicas para la educación en derechos humanos

Con la aparición de la EDH, diferentes han sido las propuestas pedagógicas y metodológicas para su implementación en la escuela y en otros escenarios, desde las elaboraciones de organismos internacionales hasta las adaptaciones y creaciones de materiales ajustados a espacios de investigación relacionados con las prácticas particulares en la

escuela. En 1994, la reunión regional preparatoria de la 40 Conferencia Internacional de Educación, llevada a cabo en Chile, indicó que América Latina y el Caribe avanzaba significativamente en la promoción de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, promovidos, en su mayoría, por ONG (Unesco, 2008). Dichos progresos se referían a la producción de materiales didácticos y la formación de maestros, profesores, supervisores y directivos. Por tanto, los ministerios de Educación de los distintos países de la región disponían de una gran experiencia para poner en práctica los compromisos adquiridos, la definición de políticas públicas, estrategias y programas educativos en ese ámbito (Tünnermann, 1997, p. 54). En ese marco, a continuación, se destacan algunos aportes hechos desde organismos e investigaciones frente a las orientaciones pedagógicas y los recursos didácticos para la EDH.

3.2.1 Orientaciones pedagógicas

La década de 1990 configuró el camino al surgimiento de la pedagogía de la EDH, a partir de la educación popular como su gestora. Esta pedagogía tomó los principios de la pedagogía activa y crítica recuperando la participación; asimismo, abordó el enfoque crítico, la relación entre la educación, la realidad y la cotidianidad, promoviendo la comunicación bidireccional entre docentes y estudiantes sobre la base del reconocimiento del otro como posible, es decir, como legítimo. Entonces, se constituyó como eje pedagógico articulador con la EDH al servicio del empoderamiento de las personas (Magendzo Kolstrein, 1999).

Así, el aprendizaje de los derechos humanos se alejó de la pasividad y del modelo de enseñanza directivo y autoritario, ubicó al alumno en el centro de la educación en todos los procesos que en esta confluyen, reconoció su dignidad y libertad, y estimuló el pensamiento independiente. De esa forma, la EDH

La pedagogía de la memoria ha servido como referencia para incluir contenidos del pasado reciente en la educación, transversalmente o como eje específico de diferentes espacios curriculares.

se condujo por tres líneas de énfasis interdependiente que buscaban disminuir el abismo existente entre el conocimiento y la acción (IIDH, 1999).

En la primera década del siglo XXI, la EDH se convirtió en eje para la comprensión de la realidad, lo que implicó el diseño de cualquier herramienta que incorporara las experiencias y conocimientos previos de quienes participarían en el aprendizaje. Se empezaron a promover modelos en los que se aprendiera a aprender y los estudiantes pasaran de receptores a productores de conocimientos. Estas propuestas crearon escenarios en los que todos aprendían y todos enseñaban, desde las experiencias individuales y grupales basadas en el diálogo y en la capacidad crítica, la participación y el desarrollo de la empatía como lugar central para la EDH (Mujica, 2015).

Asimismo, en la primera década del siglo XXI, surgieron propuestas pedagógicas que se enlazaron con la memoria; desde entonces, la pedagogía de la memoria ha servido como referencia para incluir contenidos del pasado reciente en la educación, transversalmente o como eje específico de diferentes espacios curriculares. Así, las escuelas han asumido la responsabilidad de garantizar el cumplimiento del compromiso del Estado y la sociedad con la promoción y protección de los derechos humanos y la construcción de las memorias situadas inscritas en la

memoria del país que se forma permanentemente, donde se ponderan las historias de las ciudades y de los lugares más reducidos, pero cercanos a los estudiantes (Rosemberg y Kovacic, 2010).

En esa misma línea, se construyó la propuesta centrada en la controversia para partir de las características ético-políticas de la EDH en su relación con los problemas que enfrentan las sociedades, permitiendo la consolidación de la ciudadanía crítica, que defiende los derechos humanos y participa en las sociedades democráticas. De esa forma, el concepto tema controversial fue uno de los modos en que el conflicto se introdujo en el currículo, refiriéndose a temas, situaciones sociales, entre otros, sobre los que no se ha conseguido establecer un consenso (Levinson, 2007; Magendzo Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015; Qualifications and Curriculum Authority, 1998).

Así, el tratamiento de estos temas ha tenido como propósito apoyar la formación de los sujetos de derechos, en que el conocimiento resulta de los saberes construidos y compartidos en la cotidianidad y de los saberes que se encuentran en los contextos de los estudiantes. Entonces, se ha hecho necesario, en los últimos años, que los temas controversiales dentro de la EDH se trabajen en la escuela, como el espacio en el que los estudiantes eligen y se expresan libremente (Magendzo Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015), experimentando la democracia en la formación como ciudadanos de sociedades diversas, plurales y atravesadas por múltiples conflictos.

3.2.2 Recursos didácticos

Durante la década de 1990, se avanzó significativamente respecto de la cantidad y calidad en la elaboración de materiales educativos para la educación dedicada a la EDH en el ámbito formal; sin embargo, el IIDH criticó el vacío metodológico que existía en estos, indicando que en algunos materiales se subordinaban los derechos al cumplimiento

de los deberes, mientras que otros eran ricos en información o demasiado breves. Entre los diferentes recursos resaltó aquellos relacionados con las épocas de las vulneraciones graves a los derechos humanos, en contraposición a contenidos en los que se desconocían por completo y, además, constató que eran pocos los materiales creados por los ministerios de Educación (Magendzo Kolstrein, 1999).

A partir de 2000 hasta la actualidad, diferentes han sido los aportes desde organismos internacionales y procesos de investigación relacionados con estudios de caso respecto de los instrumentos para la EDH, enfocados, sobre todo, en la educación primaria y secundaria. En ellos, se encuentran recomendaciones para los educadores que fomentan los derechos humanos, su conceptualización y fundamentación, contenidos, metodologías básicas y análisis de diferentes técnicas.

Se destaca la producción de organismos como la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH, 2004a, 2004b), la Unesco, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2005), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2008) y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur, 2008) en el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) y del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-2024) (Ugarte Artal y Naval Durán, 2011).

En cuanto a los estudios de caso, es importante resaltar las sugerencias metodológicas que enfatizan en el trabajo con variadas fuentes de información, como la producción de testimonios, las narraciones escritas que forman relatos de acontecimientos, sentimientos y experiencias de vida, el trabajo con imágenes y con sitios de memoria (Rosemberg y Kovacic, 2010); el uso del debate,

la interpretación en la valoración de diferentes argumentos y afirmaciones (Álvarez Sepúlveda, 2020); el empleo del enfoque aprendizaje basado en problemas (ABP) (Herrera Espinoza y Cerezo Ochoa, 2018), y lo que algunos autores han denominado didáctica de la fantasía para abordar la EDH a través de las expresiones artísticas y literarias (Ruiz Silva, y Prada Londoño, 2020).

Así, es posible afirmar que la EDH se puede organizar desde diferentes perspectivas: como proyectos educativos en los centros escolares, asignaturas, materias transversales, semanas, quincenas o meses culturales, parte de una materia o de un área (Gil Cantero, 2004), que, empleando diferentes metodologías y recursos, contribuye al desarrollo del trato con los demás basado en la dignidad humana.

Finalmente, para este apartado, es necesario resaltar los recursos y materiales impresos y en formatos multimedia creados para la capacitación docente, en los que se destacan publicaciones realizadas por las Naciones Unidas (1996), las colecciones de la Biblioteca Dag Hammarskjöld (1995- 2004), las bases de datos y medios (guías, manuales, herramientas pedagógicas, informes sobre EDH, recursos bibliográficos y audiovisuales) promovidos desde el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, que corresponden a Resource Collection on Human Rights Education and Training en la Biblioteca de la OACNUDH (1995-2004).

3.3 Enseñanza de los derechos humanos y algunas relaciones necesarias

La relación derechos humanos y la enseñanza de los derechos humanos se ha transformado a partir de su presencia en la educación formal, ha ganado espacio no solo al reivindicar la trascendencia de la dignidad humana, estudiar el pasado y el presente de

las sociedades, sino también para mediar las relaciones sociales que la escuela propone, convirtiéndose en una apuesta para la construcción de ciudadanías para la paz desde la EDH. A continuación, se destacan algunos aportes hechos desde organismos e investigaciones dentro de tres relaciones, a saber: a) EDH y educación básica, media y superior; b) el currículo, los derechos humanos y la EDH, y c) la formación ciudadana, la EDH y la educación para la paz.

3.3.1 Educación básica, media y universitaria

De acuerdo con la ONU, en 1989, la EDH en el preescolar y los primeros grados de la primaria debía fomentar la confianza y tolerancia social, que generaran la adopción de actitudes fundamentales y duraderas (Naciones Unidas, citado por Tünnerman, 1997, pp. 58-60). En la escuela secundaria, las bases de los derechos humanos debían ser reflejo de las actividades y estar presente en las relaciones entre profesores y alumnos. Para la educación superior, la importancia de la EDH tenía que estar presente en la docencia, la investigación y la cotidianidad de la vida universitaria. La docencia universitaria de los derechos humanos no podía reducirse a la teoría y debía direccionarse a relacionar a los estudiantes directamente con las situaciones de injusticia, desigualdad,



La EDH en la escuela primaria presenta una deficiencia tanto de planteamientos concretos referidos a las estrategias pedagógicas para enseñar los derechos humanos como de materiales didácticos.

marginalidad y demás formas de vulneración de los derechos humanos.

A partir de lo anterior, y según las investigaciones consultadas, la EDH en la escuela primaria presenta una deficiencia tanto de planteamientos concretos referidos a las estrategias pedagógicas para enseñar los derechos humanos como de materiales didácticos, lo que refleja las carencias para integrar en el currículo los contenidos sobre derechos humanos, además de la falta de una planificación formal para la EDH (Torquemada González, 2007). En lo que concierne a la educación secundaria (bachillerato), aunque la EDH ha incidido en mayor grado con respecto a la primaria, aún hacen falta mayores esfuerzos para su implementación transversal e interdisciplinaria, en que la EDH es una vía para educar en y para la cultura de paz (Carranza Peña, 2016).

En relación con la EDH y su presencia en la formación universitaria, en América Latina, se encuentra que, según la producción académica, son muy pocos los programas formales de titulación universitaria (pregrado), y existe mayor presencia de estos en los niveles de posgrado (Méndez Coto, 2012). Al respecto, en los programas de Derecho, Educación, Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología son en los que se encuentra evidencia del empleo de formas organizativas y estrategias metodológicas, como cátedras, seminarios,

conferencias y diplomados (Magendzo Kolstrein, 1999), y el uso del juego como espacio en el que a través de la EDH se fomentan prácticas solidarias y respetuosas de los derechos humanos (Cerdas Agüero, 2019).

3.3.2 *El currículo, los derechos humanos y la educación en derechos humanos*

Las diferentes relaciones que pueden establecerse entre el currículo, los derechos humanos y la EDH podrían entenderse desde los cuatro tipos de licuaciones (Siede, 2013) de la genealogía curricular, a saber: la licuación eidética en la que los derechos humanos se entienden como la categoría abstracta separada de los procesos históricos, ideológicos y culturales. La licuación fenoménica en que los derechos humanos se interpretan como fenómenos exclusivos de una coyuntura histórica específica. La licuación globalizante en la que los derechos humanos corresponden a una categoría holística desde la que se abordan e interpretan todos los procesos ideológicos y culturales desde valores supraleales. Y la licuación silente u omitiva en que los derechos humanos no son mencionados en circunstancias en las que deberían ser empleados y su omisión u olvido no es justificado.

De esa forma, es posible determinar que la EDH no tiene una significación única o esencial, sino que adquiere significados circunstanciales como herramienta de disputas ideológicas que operan sobre el currículo escolar. Así, es posible encontrar, tanto en el currículo como fuera de este, la articulación entre sus componentes y dimensiones, que entran en contradicción como el pasado y el presente, los derechos individuales y las demandas sociales, la lealtad a la nación y la adscripción a la humanidad, la ética y la política, entre otros (Siede, 2013).

Otra posible relación entre el currículo y la EDH podría establecerse desde las posturas críticas (Magendzo Kolstrein, 2002) que

se apoderan de la educación en derechos humanos holística, integral y naturalmente, y operan en el currículo explícito y en el implícito, desde una metodología problematizadora en la que se presenten los derechos humanos sobre la base de sus tensiones y conflictos, lo que implica incluir la cotidianidad, las estructuras discursivas y la práctica oficial en la educación. De esta forma, el currículo está obligado a contener la diversidad, aceptar la multiplicidad de problemas y temas de las sociedades actuales en permanente estado de crisis, entendiendo la EDH como la oportunidad para preocuparse por la transformación y la dignidad de los seres humanos (Magendzo Kolstrein, 2002).

En virtud de estas relaciones, es posible evidenciar la existencia de diversas tensiones sobre las estrategias para incluir los derechos humanos en el currículo. Por un lado, se indica la necesidad de incorporarlos como una asignatura más, con un número de horas programáticas, con lo que la EDH adquiriría un estatus, concebida como una materia válida igual que las otras. Por otro lado, se determina que los derechos humanos deberían abordarse de forma transversal en el currículo, incorporados a todas las asignaturas y, en ese sentido, se vinculan a todas las disciplinas, entonces, desde todas las asignaturas se estudiarían los derechos humanos (Magendzo Kolstrein y Toledo- Jofré, 2015). Y, por último, la inexistencia de los derechos humanos en el currículo, los cuales se reducen a menciones como requisitos legales y, por tanto, la ausencia de planificación intencional, sistematizada y consciente que se encuentre plasmada en los proyectos políticos escolares en relación con la EDH (Barrios González, 2020).

3.3.3 Formación ciudadana y educación para la paz

Uno de los primeros vínculos que se han establecido con la EDH es su incidencia en la educación cívica, la educación para la

ciudadanía y la paz. En ese sentido, varias han sido las apuestas desde organismos estatales e investigaciones por ofrecer herramientas conceptuales y didácticas para el abordaje institucional y la enseñanza de los contenidos éticos, políticos, históricos y jurídicos de la EDH, como la Secretaría de Educación de Buenos Aires (1997) y el IIDH (1999), Esquivel Marín y García Barrera (2017), además de abordar la EDH con la educación para la paz como enfoques complementarios (Martínez Lirola, 2020).

En la escuela, se encuentran un sinnúmero de programas desarticulados que generan confusiones y dificultades para el fortalecimiento de la EDH, lo que ha provocado posiciones de rechazo ante la existencia de tantas acciones diversas e, incluso, inconexas en su práctica. Se resaltan programas relacionados con la cívica, ética, educación para la convivencia y la no violencia, educación para el desarrollo sustentable, educación para la paz, educación sexual, entre otros, que, aunque son programas orientados a la formación de los estudiantes y fortalecen la construcción de sociedades más igualitarias, justas y humanas, muchas veces no convergen entre sí (Magendzo Kolstrein, 1998). Además, siguiendo los documentos encontrados, la situación de la EDH, en muchas escuelas, se plantea desde la cívica como articuladora del conocimiento y la comprensión de los derechos y de los deberes, pero no como contenidos prioritarios de enseñanza (Torquemada González, 2007). En contraste, con experiencias de formación en los que la EDH responde a las exigencias de las comunidades como un espacio que entrelaza la importancia de los derechos humanos y las reivindicaciones individuales y grupales, en el reconocimiento de contextos en conflicto y la diversidad, indispensables en la construcción colectiva de la paz (Marcon et al., 2016).

A este respecto, conviene entender los aportes que desde la educación cívica y la formación ciudadana se proporcionan para

el fortalecimiento de la EDH. Por un lado, se encuentra la educación cívica que, inicialmente, pretendía formar a sujetos patriotas, corteses y capaces de vivir en sociedad con sus conocimientos sobre el funcionamiento del Estado y las características del sistema político. Actualmente, es posible relacionarla con “los derechos humanos, la globalización y la democracia” (Álvarez, 2003, citado en Quiroz Posada y Jaramillo, 2009, p. 129), ya que su implementación genera y fortalece las relaciones sociales que los individuos establecen con el Estado, el ámbito jurídico y con la política, desde donde se abordan contenidos relacionados con los valores, la comprensión de los derechos y deberes, el reconocimiento de las instituciones, la organización de la sociedad y el fortalecimiento de la identidad. En la educación cívica, se hace preciso resaltar que su lugar no es solo el de la escuela, ya que el papel de la familia es fundamental como institución estructuradora que aporta a sus integrantes las bases de la socialización política, relacionada con la educación en virtudes cívicas, el bien común y la dignidad de las personas (Moreno Acero et al., 2019), que son necesarias en la escuela y en la vida para el fomento de la educación para la paz.

Por otro lado, se propone una formación ciudadana como un proceso que introduce a los sujetos que pertenecen a la escuela en la vida política, desde los aprendizajes significativos que fortalecen las capacidades para poder incidir en la transformación de la sociedad. Así, la ciudadanía se aborda interdisciplinariamente en lo político, lo social, lo económico, lo histórico, lo ético (Castro et al., 2016, citados en Alcántara Santuario, 2017), lo moral y lo cultural, que, sin duda, atraviesan la vivencia de los derechos humanos y su enseñanza, en que el propósito de la formación ciudadana responde a la promoción, el conocimiento y la aplicación de los saberes y las actitudes que permiten participar de la comprensión de lo público, la democracia y los valores éticos y

políticos que conforman los grupos sociales (en Quiroz Posada y Jaramillo, 2009).

En esta relación propuesta, aparece una tensión en la EDH desde la contradicción existente entre un discurso ciudadano que defiende los derechos humanos dirigido a la formación de defensores de los derechos humanos y la realidad económica, política, social y cultural, que va en contra de estos (Magendzo Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015).

3.4 Presencia de los derechos humanos en la escuela

Los derechos humanos en la escuela no aparecieron instituidos por la normativa, ni por las recomendaciones o cátedras de organismos internacionales; aunque se relacionan en el devenir de los procesos escolares en la educación básica y media, llegan a la escuela por la misma condición de que en esta convergen sujetos de derechos en los que la mediación entre proyectos educativos, sistemas jerárquicos de relaciones, en su mayoría, y otros escenarios, han coexistido con la vulneración y la búsqueda de la dignidad, que se visibilizó con la entrada en boga de la EDH al radar de la producción académica y los derechos humanos en la creación de las políticas públicas. En este apartado, se resaltan las investigaciones que, al abordar la EDH, permiten entender la educación como un derecho y la existencia de los derechos humanos en la escuela para tratar diversos problemas que conllevan la discriminación; además, las investigaciones que relacionan el lugar de los sujetos (estudiantes y docentes) en la EDH en diferentes espacios de la educación formal.

3.4.1 *De la educación como derecho y de los otros derechos en la escuela*

El derecho a la educación como derecho fundamental se aplica de forma directa e inmediata, que, de acuerdo con la legislación,

debe ser garantizado por los Estados. La educación debe orientarse al desarrollo del ser humano, fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, para la participación efectiva de una ciudadanía libre, tolerante, que reconoce todas las naciones y su diversidad cultural, étnica, entre otros (Nogueira Alcalá, 2008).

En ese marco, la EDH hace parte del derecho a la educación, como lo indica el IIDH (2013), en que los docentes son responsables, en gran medida, de su materialización y del derecho a la EDH para potenciar el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable, y garantizar que la educación sea un escenario de capacitación y formación en derechos desde su conocimiento y el uso de los elementos políticos y normativos relacionados con estos (Agudelo Colorado, 2015, 2016).

La EDH y su lugar en la escuela pasa, también, de acuerdo con la literatura, por el reconocimiento de diferentes actores y situaciones que median las relaciones sociales que surgen en esta; en ese marco, se inscribe la necesidad de abordar, desde la academia, asuntos concernientes a las posibilidades de reconocer la vulneración de los derechos humanos. En esa línea, se circunscriben investigaciones relacionadas con la discapacidad (Cabrejas et al., 2012), la diversidad sexual (Marcon et al., 2016) y la interculturalidad (Sacavino y Candau, 2013) en la relación EDH y derechos en la escuela. De ese modo, la discriminación parece constituirse en un lugar común cuando se refiere a hablar de las diferencias y el reconocimiento de estas, en sentido práctico y no solo teórico.

Los estudios abordados indican que es indispensable que las escuelas incorporen discusiones, formación y sensibilización sobre la discapacidad, el género, las sexualidades y diversidades, la valoración de las identidades específicas y la necesidad de un cambio estructural para que desde la escuela se reconozca la necesidad de la inclusión, la paz,

la ciudadanía y la redistribución económica, de poder, acceso a oportunidades, entre otros (Sacavino y Candau, 2013).

3.4.2 El lugar de los sujetos

De acuerdo con la literatura consultada, el papel de los docentes en la EDH se da a partir de tres modalidades: a) la EDH como parte de la formación de todos los universitarios sin importar el campo profesional o académico; b) la enseñanza de los derechos humanos para carreras universitarias en relación directa con su conocimiento, vigencia y defensa (Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Historia, Filosofía), y c) la EDH en posgrados para la especialización en derechos humanos desde las escuelas de Derecho o a partir de otras carreras (Tünnerman, 1997).

Diferentes han sido las investigaciones que abordan el papel de los docentes en la EDH, las cuales hacen hincapié en la construcción de ciudadanía, de espacios participativos y deliberativos en la apropiación de herramientas cognitivas que fortalezcan las prácticas democráticas (Fernández, 2010). A ese respecto, existen tensiones u obstáculos para la realización de la formación escolar y el lugar del alumno como sujeto de derechos;

Diferentes han sido las investigaciones que abordan el papel de los docentes en la EDH, las cuales hacen hincapié en la construcción de ciudadanía, de espacios participativos y deliberativos en la apropiación de herramientas cognitivas que fortalezcan las prácticas democráticas .

en ese sentido, los docentes se convierten en mediadores que acompañan a los alumnos en la formación de un modo de ser democrático que se debe construir desde la inter-subjetividad con el principio de intercambio del reconocimiento de sí como sujeto de derecho respetado por el otro (Rodríguez Mc Keon, 2014). Se destacan también los aportes que resaltan la necesidad de la capacitación docente (Nava-Preciado y Méndez-Huerta, 2019) y la urgencia de superar la subordinación de los derechos a las obligaciones (Chávez Romo y Bonifacio Vázquez, 2019).

Finalmente, se resaltan en la literatura las características de los procesos de formación en derechos humanos de los estudiantes en formación para la docencia, se encuentra que conocen algunos contenidos jurídicos y de mecanismos de protección a partir de la vulneración vivida en materia de derechos; así, el sentimiento de indignación es el que los ha movilitado hacia un discurso de los derechos humanos que busca la protección que requieren, sin embargo, la poca evidencia de espacios formales referidos a la EDH hace necesaria la existencia de una intención cognitiva, ética y política en los programas curriculares de licenciaturas (Agudelo Colorado, 2015, p. 108), como dispositivo que atraviese todos los escenarios académicos de los proyectos educativos de la facultades, planes de estudio, grupos de investigación,

proyectos de extensión, entre otros. No solo porque su desempeño esté permeado de la más alta calidad humana, sino, y, sobre todo, porque debe ser quien en las aulas facilite las herramientas para que los estudiantes puedan asumirse y proyectarse como sujetos de derechos.

4. Conclusiones

Los derechos humanos se constituyen en un discurso incorporado a las políticas públicas en diferentes escenarios de la vida ciudadana. En esta revisión de las investigaciones y los aportes desde organismos e instituciones sobre la EDH, es posible identificar tres tensiones. La primera se relaciona con que en la escuela el derecho a la educación ha primado, sin embargo, su priorización ha subordinado el goce y la protección de los demás derechos. En la medida en que se ha progresado en el alcance de los derechos humanos, se ha abierto campo a la creación de políticas públicas relacionadas con la EDH, pero su intención, más allá de la definición y el campo de acción, sigue desdibujándose en el derecho a la educación que, desde la institucionalidad, tiende a reducir el alcance de la EDH con el acceso a la educación.

La segunda tensión se relaciona con la persistencia de la existencia en la educación de relaciones jerárquicas y normas coercitivas medidas por los procesos de convivencia en las instituciones de educación, además de prácticas de discriminación que se mantienen en los espacios de formación y generan diferentes formas y momentos de vulneración. A este respecto, es necesario que desde el currículo explícito e implícito se incluya de forma intencionada, y entendiendo todas sus dimensiones, la EDH para formar sujetos de derechos que protejan los derechos humanos en la consolidación de sociedades que viven en conflicto y que requieren con urgencia avanzar hacia las culturas de paz.

La EDH debe ser generadora de conocimiento y del cambio en los valores para erradicar los factores estructurales que generan violencia, y potenciar el proceso de construcción de las culturas de paz.

En ese sentido, la EDH debe ser generadora de conocimiento y del cambio en los valores para erradicar los factores estructurales que generan violencia, y potenciar el proceso de construcción de las culturas de paz.

La tercera tensión corresponde a la proyección de la EDH como acción en contexto, que hasta ahora no se encuentra articulada y se reduce, en su mayoría, al carácter histórico y normativo, que podrá superarse en tanto la EDH se alinee con el reconocimiento del devenir de las sociedades, de la continua vulneración de los derechos, la inclusión y los cambios o transformaciones en las prácticas pedagógicas que busquen terminar con de toda forma de discriminación, en la formación de sujetos que desde sus lugares de enunciación reconocen las otredades como posibles y cuidan en las aulas y fuera de ellas a los demás seres, por la sola condición de su existencia.

Valga la pena la recomendación respecto de la necesidad de introducir la EDH en la educación universitaria, verla como propósito en la formación de profesionales que contribuyan a formar una cultura respetuosa de los derechos humanos. De acuerdo con la Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, Ciudad de México, 28 de noviembre - 1° de diciembre de 2001, la EDH en la formación universitaria puede integrarse bajo tres modalidades: a) como asignatura independiente del currículo, b) como parte de algunas asignaturas o cursos afines (educación cívica, educación política, estudios contemporáneos, historia universal, educación ambiental, educación intercultural, educación en género, literatura) o c) de manera transversal permeando diferentes disciplinas (Magendzo Kolstrein, 2015).

Finalmente, es posible, en este recorrido, evidenciar los vacíos que, en materia académica por su poca producción investigativa, se encuentran en la correspondencia entre

la EDH y la historia, la memoria del pasado reciente, la interculturalidad, la etnoeducación, la discapacidad, los asuntos de género, la educación inicial y preescolar, la decolonialidad, la formación en posgrados. En esa misma medida, se evidencian ausencias teóricas en la relación EDH y su acción en las escuelas normales superiores, la educación rural y los espacios informales de formación.

Agradecimientos

Este trabajo es parte de la investigación doctoral “Educación en Derechos Humanos, protesta social y escuela” realizada en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE-UD), Bogotá D.C., Colombia.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

La autora declara que no tiene conflicto de interés.

Contribución de los autores

Todo el proceso de investigación fue diseñado, analizado y revisado por la única autora.

Referencias

- Agudelo Colorado, E. D. (2015). ¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de derechos en las facultades de Educación? *Folios*, 41, 103-116. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios103.116>
- Agudelo Colorado, E. D. (2016). *El lugar de los derechos humanos en el proceso de*

- constitución de los profesores/as en formación como sujetos de derechos: Un estudio de caso desde los programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá* [tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://lsocial.udistrital.edu.co:8080/documents/37512/12176541/TESIS+DOCTORAL+ELKI+N+FINAL.pdf>
- Alcántara Santuario, A. (2017). Educación cívica y educación ciudadana en México: Una perspectiva global y comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 29(29), 220-239. <https://doi.org/10.5944/REEC.29.2017.17096>
- Álvarez Sepúlveda, H. A. (2020). El uso del debate en la educación en derechos humanos: Problemas, desafíos y potencialidades. *Mendive: Revista de Educación*, 18(2), 219-234. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1866/pdf>
- Álvarez Zapata, D. (2003). *Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política: Una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/25712/1/%c3%81lvarezDidier_Exploraci%c3%b3n-relaciones-lectura-formaci%c3%b3n-ciudadana-%20cultura-pol%c3%adtica.pdf
- Barrios González, A. (2020). La educación en derechos humanos y el currículo oculto: Consideraciones teórico-prácticas sobre el cotidiano escolar brasileño. *Educación*, 29(56), 7- 26. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.001>
- Bonilla Piratova, E. (2018). *Caminos y construcciones de la educación en derechos humanos en Colombia: Una mirada histórica desde 1991-2015* [tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13187/2018elsabonilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabrejas, J., de Michele, V., Lagomarsino, J., Schajovitsh, J. y Segui, N. (2012). Discapacidad, derechos humanos y concientización en la escuela. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 23(2), 30-48. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5514/5339>
- Carranza Peña, L. (2016). Educación en derechos humanos y paz en el bachillerato. *Ra Ximhai: Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(3), 285-295. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811019.pdf>
- Cerdas Agüero, E. (2019). Reflexiones acerca de prácticas lúdicas en educación en derechos humanos: El juego cooperativo. *Revista Universidad en Diálogo*, 9(1), 159-170. <https://doi.org/10.15359/udre.9-1.10>
- Chávez Romo, M. C. y Bonifacio Vázquez, R. (2019). Concepciones docentes sobre los derechos humanos en la escuela. *Edähi: Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 8(15), 54-64. <https://doi.org/10.29057/ICSHU.V8I15.5137>
- Esquivel Marín, C. G. y García Barrera, M. E. (2017). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Fernández, M. (2010). Derechos humanos y construcción de ciudadanía en la escuela: Una propuesta para construir democracia participando en la actividad sociocultural. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 21(2), 135-154. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/1942/1844>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*.
- Gil Cantero, F. (2004). La educación en derechos humanos en el sistema educativo. *Tarbiya: Revista de Investigación e Inno-*

- ción Educativa*, 35, 43-56. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7245/7601>
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿Análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 44, 165-179. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3966/3443>
- Herrera Espinoza, V. S. y Cerezo Ochoa, V. R. (2018). Derechos humanos y educación. *Revista Publicando*, 5(14), 645-653. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/1170/pdf_854 https://www.observatoriodelainfancia.es/fichero-soia/documentos/2410_d_Educacion_para_todos_Unicef.pdf
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (1999). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/1999/10/Educacion-para-la-ciudadania-y-los-ddhh.pdf>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2013). *El Derecho a la educación en derechos humanos en las Américas*. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1517/informe-interamericano-el-derecho-a-la-edh-2013.pdf>
- Iturralde Guerrero, D. A. (2015). La incorporación de la educación en derechos humanos en América Latina: monitoreo y resultados. *Dfensor: Revista Mensual de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, 10(13), 10-16. <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2015/10/Dfensor-1015.pdf>
- Levinson, R. (2007). Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201-1224. <https://doi.org/10.1080/09500690600560753>
- Magendzo Kolstrein, A. (1998). *La educación en derechos humanos: Reflexiones y retos para enfrentar un nuevo siglo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114725_spa
- Magendzo Kolstrein, A. (1999). *Introducción. La educación en derechos humanos en América Latina. Una mirada de fin de siglo*. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>
- Magendzo Kolstrein, A. (2002). Derechos humanos y *currículum* escolar. *Revista IIDH*, 36, 327-339. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-12.pdf>
- Magendzo Kolstrein, A. (2015). Educación en derechos humanos y educación superior: Una perspectiva controversial. *Reencuentro: Análisis de problemas universitarios*, 70, 47-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34046812004>
- Magendzo Kolstrein, A. y Toledo-Jofré, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educarre*, 19(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Marcon, A. N., Prudêncio, L. E. V. y Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas a diversidade sexual na escola. *Psicología Escolar e Educacional*, 20(2), 291-302. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202968>
- Martínez Lirola, 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, 61-70. <https://doi.org/10.14482/zp.32.371.19>
- Méndez Coto, M. V. (2012). Educación en derechos humanos en universidades públicas costarricenses: Posibilidades y necesidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(1), 145-171. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/6024/5928>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan Nacional de educación en derechos*

- humanos: PLANEDH. <https://www.ohchr.org/Documents/issues/education/training/actions-plans/Colombia.pdf>
- Molina, A. y Heredia, E. (2013). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. En T. Yurén y A. Hirsch (coords.), *La investigación en México en el campo educación y valores, 2002-2011* (pp. 211-272). ANUIES. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico-en-el-campo-educaci%C3%B3n-y-valores.pdf>
- Moreno Acero, I. D., Leyva-Townsend, P. y Parra Moreno, C. (2019). La familia, primer ámbito de educación cívica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 43-54. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a06>
- Mujica, R. (2015). ¿Qué es educar en derechos humanos? *Dehuidela: Revista de Derechos Humanos*, 15(7), 21-36. <https://www.cor-teidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>
- Nava-Preciado, J. M. y Méndez-Huerta, M. (2019). Adolescentes y derechos humanos: Una aproximación a su ejercicio efectivo en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 285-299. <https://doi.org/10.11600/1692715X.17117>
- Nogueira Alcalá, H. (2008). El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos. *Ius et Praxis*, 14(2), 209-269. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122008000200007>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2004a). *ABC: La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/10_2011/1729.pdf
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2004b). *Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia*. https://www.hchr.org.co/wp/wp-content/uploads/2005/02/Informe2004_esp.pdf
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2008). *Los derechos humanos y la protección de los refugiados: Módulo autoformativo 5, Volumen I*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2008/6447.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (2005). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: Educación, formación y aprendizaje permanente*. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/rec195.pdf
- Qualifications and Curriculum Authority. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship 22 September 1998*. <https://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>
- Quiroz Posada, R. E. y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿Cuestión de actualidad o de re-significación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 123-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214007>
- Rodríguez Mc Keon, L. E. (2014). El discurso de los derechos humanos y sus condiciones de posibilidad en la escuela secundaria. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 42, 1-14. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n42/n42a5.pdf>
- Rosas Carrasco, L. (2016). La construcción de ciudadanía en la educación me-

- dia superior: Un estudio de caso sobre docentes de la UNAM, de María Inés Castro, Azucena Rodríguez Ousset y Marcia Smith. *Perfiles Educativos*, 38(151), 211-216. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54926>
- Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, memoria y derechos humanos: Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001596.pdf>
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2020). *Didáctica de la fantasía la formación del niño como sujeto de derechos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sacavino, S. y Candau, V. M. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: Construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 10(4), 205-225. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266009.pdf>
- Secretaría de Educación Buenos Aires. (1997). *Formación ética y ciudadana. Documento de trabajo N.º 4. Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002368.pdf>
- Siede, I. (2013). *Los derechos humanos en las escuelas argentinas: Una genealogía curricular* [tesis de doctorado]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9908>
- Siede, I. (2014). Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular. *Historia de la Educación: Anuario SAHE*, 15(1), 164-169. <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v15n1/v15n1a11.pdf>
- Torquemada González, A. D. (2007). La práctica educativa de derechos humanos en educación primaria. *Eikasia: Revista de Filosofía*, 3(13), 181-204. <https://www.revistadefilosofia.org/13-13.pdf>
- Tu nermann, C. (1997). *Los derechos humanos: Evolución histórica y reto educativo*. Unesco-Caracas. <https://www.sedh.gob.hn/documentos-recientes/42-los-derechos-humanos-evoluci%C3%B3n-hist%C3%B3rica-y-reto-educativo/file>
- Ugarte Artal, C. y Naval Durán, C. (2011). El papel de los profesores en la educación en derechos humanos: Orientaciones y recursos sugeridos en el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) y desde el Programa Mundial para la educación en derechos humanos. En *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 1-20). <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/Escuela/084.pdf>