

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedaogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Muñoz Hurtado, Leidy Viviana; Rodríguez Heredia, Douglas Giovany
Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos escolares: una
aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares
Pedagogía y Saberes, núm. 42, enero-junio, 2015, pp. 87-98
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064638008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares

Entre a educação em direitos humanos e os direitos humanos escolares: uma aproximação desde a perspectiva dos saberes escolares

Between Human Rights Education and School Human Rights—A School Knowledge-based Approach

Leidy Viviana Muñoz Hurtado*
Douglas Giovany Rodríguez Heredia**

* Magíster en Educación por la Universidad Nacional de Colombia, antropóloga por la misma universidad, licenciada en Física por la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Docente en la Secretaría de Educación Distrital. E-mail: leidy.mh@gmail.com

** Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional, estudiante de Derecho en la Universidad Autónoma de Colombia, estudiante de la maestría en Estudios Sociales de la Universidad del Rosario. Docente en la Secretaría de Educación Distrital. E-mail: nahault32@gmail.com

Resumen

Comprender la insuficiencia de la educación en derechos humanos como herramienta analítica implica definir el campo simbólico que rodea, desde hace más de tres décadas, su institucionalización. Sin lugar a dudas, la principal razón para impugnar la idea de educación en derechos humanos como un saber escolar —sin que por ello no permita reflexionar acerca de diversas relaciones entre escuela y derechos humanos— tiene que ver con que no se produce en el marco de la escuela misma, e incluso, a diferencia de otras disciplinas o formas de conocimiento, las apropiaciones por parte de los sujetos educativos han dado lugar a nuevas tensiones que generan deslocaciones en la escuela misma.

Palabras clave

Educación en derechos humanos, saber escolar, derechos humanos escolares

Resumo

Compreender a insuficiência da educação em direitos humanos como ferramenta analítica implica definir o campo simbólico que abrange, desde faz mais de três décadas, sua institucionalização. Sem lugar a duvidas, o principal motivo para questionar a ideia de educação em direitos humanos como um saber escolar —sem que isso não permita refletir perto de diversas relações entre a escola e direitos humanos— tem que ver com que não se produz no marco da escola mesma, ou também, a diferença de outras disciplinas ou formas de conhecimento, as apropriações por parte dos sujeitos educativos hão dado lugar a novas tensões que geram deslocamentos na escola mesma.

Palavras chave

Educação em direitos humanos, saber escolar, direitos humanos escolares

Abstract

Understanding the inadequacy of human rights education as an analysis tool implies to define the symbolic field that for more than three decades, has accompanied its institutionalization. Certainly, the main reason to refute the idea of human rights education as a school knowledge refers to the kind of knowledge which is not produced in the school itself. Even more, unlike other disciplines and ways of knowledge, the appropriations by education subjects have given rise to new tensions that produce dislocations at school.

Key words

Human rights education, school knowledge, school human rights

Fecha de recepción: Abril 7 de 2015

Fecha de aprobación: Mayo 22 de 2015

Introducción

El presente artículo presenta algunas reflexiones, producto de la investigación, sobre la irrupción de los derechos humanos en la escuela, especialmente a la luz de la noción de educación en derechos humanos. No se trata de una mirada panorámica a la diversidad de relacionamientos entre escuela y derechos humanos, sino del lugar que estos vienen configurando en el ámbito de los saberes escolares. La idea de educación en derechos humanos, cuya emergencia puede advertirse en la primera mitad de la década de 1980 (Sacavino, 2012, y Bernal, 2013), parece ser insuficiente para lograr una aproximación a la probable constitución de un nuevo saber escolar; no obstante, se ha convertido en la categoría central del esfuerzo estatal para promover una curricularización de los derechos humanos, especialmente con el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2006).

Comprender la insuficiencia de la educación en derechos humanos como herramienta analítica implica definir el campo simbólico que rodea, desde hace más de tres décadas, su institucionalización. Sin lugar a dudas, la principal razón para impugnar la idea de educación en derechos humanos como un saber escolar —sin que por ello no permita reflexionar acerca de diversas relaciones entre escuela y derechos humanos— tiene que ver con que no se produce en el marco de la escuela misma, e incluso, a diferencia de otras disciplinas o formas de conocimiento, las apropiaciones por parte de los sujetos educativos han dado lugar a nuevas tensiones que generan dislocaciones en la escuela misma.

Lo anterior no significa, en modo alguno, que los derechos humanos son una nueva “amenaza” frente a la cual deba ser protegida la escuela. Por el contrario, su irrupción ha provocado nuevos e interesantes cuestionamientos en relación con un gran número de prácticas y formas discursivas que se presumían como constitutivas o inherentes a la institución escolar. Tal es el caso de los manuales o pactos de convivencia, los mecanismos de participación en el gobierno escolar o las formas tradicionales de autoridad. Un ejemplo de esta dinámica ha sido la postura de la Corte Constitucional frente a la autonomía de los establecimientos educativos en la elaboración de los manuales de convivencia; en las sentencias T-565 de 2013 y T-407 de 2012, ordenó la modificación de manuales de convivencia por considerarlos contrarios al derecho fundamental al debido proceso y a los principios de legalidad y tipicidad.

Así las cosas, nos enfrentamos a la pregunta por los derechos humanos como un nuevo saber escolar,

por los “derechos humanos escolares”, en un intento de impugnar la educación en derechos humanos, cuya legitimidad descansa en instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos, en los programas y recomendaciones del sistema de Naciones Unidas, y más recientemente, en políticas de gobierno a través de las cuales se da cumplimiento a exigencias en materia de cooperación internacional.

En un primer momento, analizaremos las condiciones de posibilidad para la emergencia de la educación en derechos humanos, indagando por sus concepciones acerca de lo educativo y de la noción misma de derechos humanos. Seguidamente pondremos algunos referentes conceptuales para aproximarse al campo de los saberes escolares. En un tercer momento, analizaremos la posibilidad de pensar los derechos humanos como un campo del saber escolar. Por último, discutiremos acerca de las implicaciones que una y otra manera de entender la articulación entre derechos humanos y escuela, específicamente en la presente coyuntura histórica, caracterizada por el surgimiento de las llamadas pedagogías para la paz y el posconflicto.

La educación en derechos humanos

La idea de educación en derechos humanos es la perspectiva dominante, tanto desde la política pública educativa nacional, como en los lineamientos y planes de acción propuestos desde organismos regionales como el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, así como organismos internacionales de índole universal como la Unesco y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. De igual manera, organizaciones y movimientos sociales, especialmente vinculados a la educación popular han sido partícipes de este proceso, por lo general, promoviendo una definición “alternativa” de la educación y los derechos humanos.

En el año 2006, el PNEDH, retomando la recomendación de la Unesco sobre “la educación para la comprensión, la cooperación y la paz y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Unesco, 1974), definió la educación en derechos humanos como “un proceso educativo continuo y permanente, asentado en el proceso amplio y procesual de derechos humanos, ligada (sic) al desarrollo la paz y la democracia” (MEN, 2006, p. 71) No obstante, tras esta definición, en la cual se sintetiza la postura del sistema de Naciones Unidas, existe una dispersión de aproximaciones teóricas y metodológicas.

La mayor parte de la producción académica establece la década de 1980 como el momento en el cual

emerge con mayor fuerza la educación en derechos humanos en la región (Basombrio, 1991; Bolívar, 2002; Espinel, 2009, 2010 y 2013; Flowers, 2004; Magendzo, 1993, 1996, 2000, 2005 y 2006 y Sacavino, 2012 y 2013). Al respecto, Sacavino (2013) indica que “para fines de la década del 80 la educación en/para los derechos humanos en América Latina se presentaba como una práctica nueva que estaba en busca de su propia identidad” (p. 72). En el caso colombiano, Magendzo y Dueñas mencionan que un acontecimiento clave en este proceso de irrupción de la educación en derechos humanos (EDH) es el Encuentro de Educadores en Derechos Humanos, convocado por el Centro de Promoción Ecuménica y Social (Cepecs), el Cinep y la Comisión Pedagógica de la ADE, y realizado en abril de 1988 (Magendzo y Dueñas, 1994 y Espinel, 2013, p. 65).

Para Sacavino (2008), la EDH surge en el contexto de los procesos de redemocratización tras el final de las dictaduras latinoamericanas; así lo advierte en su estudio de los casos chileno y brasileño:

A década de 1980 na América Latina se caracteriza pelo fim das ditaduras em vários países do continente e o início de processos de redemocratização. Nesse contexto, inicia-se a educação em/para os direitos humanos, que envolveu no seu processo de desenvolvimento diferentes sujeitos históricos, indivíduos, grupos e instituições de diversos tipos, especialmente ONGs. (Sacavino, 2008, p. 1)

Del apartado anterior se desprende que en el ámbito regional, las luchas por la democracia y el final de las dictaduras son condiciones de posibilidad para la emergencia de la EDH. Desde los organismos internacionales, cuando menos una década atrás se venía acuñando un relato que concebía la democracia liberal como la única forma de gobierno deseable y a los derechos humanos como condición *sine qua non* para su realización práctica. A este respecto, la consolidación de instrumentos de derecho internacional juega un papel preponderante en la emergencia de la EDH.

En los distintos instrumentos jurídicos que componen la Carta Internacional de Derechos Humanos de la ONU se promueve una relación instrumentalizante entre la educación y los derechos humanos. Es decir, la educación subordinada a lo que se denomina la universalización de los derechos humanos (Magendzo, 2005). Tanto en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de 1948 como en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966, la cuestión educativa se muestra como una forma de materialización de los

objetivos trazados. Lo propio ocurre con los protocolos facultativos del PIDCP y el PIDESC.

La ONU se refiere expresamente a la necesidad de promover acciones educativas tendientes al “desarrollo pleno de la personalidad humana, y el fortalecimiento al respeto de los demás derechos humanos” (art. 26.2, DUDH) o “[al] desarrollo pleno de la persona humana y su dignidad [...] capacitar a todas las personas para que participen de una sociedad libre” (art. 13.1, PIDESC). En cada uno de los artículos citados, la pretensión es la de definir el derecho a la educación. Tanto en el art. 13.1 del PIDESC como en las observaciones del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas (CDESC), es evidente una doble implicación entre el derecho a la educación y los derechos humanos: “La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para hacer efectivos otros derechos humanos” (CDESC, Observación 13, 1999).

La década de 1980 es un punto de encuentro, cuando menos, en buena parte de América Latina, entre las luchas por la democracia, el autoritarismo político y la universalización de los derechos humanos a través de la consolidación del derecho internacional de los derechos humanos. Sacavino (2012) y Magendzo (2000 y 2005) describen la segunda mitad de esta década, en cuanto coyuntura de pugna entre el ocaso de las dictaduras y el retorno de la democracia como el escenario, no solo en el cual se desarrollan las primeras experiencias de EDH, sino el punto de arranque en la búsqueda de una identidad propia:

Si bien la educación en/para los derechos humanos tiene su origen en el continente en la segunda mitad de los años 80, cuando daban fin a las dictaduras militares que afectaba de forma dramática a varios países, fue durante el periodo de re-democratización que se empezó a construir su identidad. (Sacavino, 2012, p. 225)

La emergencia de la educación en derechos humanos en Colombia

En Colombia, la emergencia de la EDH ocurre en condiciones de posibilidad un tanto distintas (Espinel, 2013, pp. 43-49). Aun cuando, al igual que en los países del Cono Sur, son las organizaciones no gubernamentales, los grupos de trabajo popular y los sindicatos los principales protagonistas de este proceso, el país vive una coyuntura distinta. A diferencia de Chile, Argentina o Brasil, los movimientos insurgentes no lograron ser derrotados por medio de la represión oficial, e incluso se han fortalecido y conforman la

Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar. Durante la presidencia de Belisario Betancourt se abre un largo periodo de diálogos y procesos de negociación entre el Estado colombiano y los movimientos armados.

El surgimiento de la EDH en Colombia, al igual que en los países del Cono Sur también se desarrolla en el marco de las luchas por la democracia, empero, la inexistencia de gobiernos de facto durante la mayor parte de la segunda mitad del siglo xx (Pizarro, 2004) le otorga nuevos sentidos a las miradas de los sujetos —especialmente los implicados con las primeras experiencias de EDH— hacia la democracia. Tras la revisión de archivo en el MOVICE y el CCAJAR se evidencia una tensión que configura los inicios de la EDH en nuestro país entre, por una parte, la institucionalidad de un Estado que ve en los derechos humanos y en la EDH la posibilidad de cualificar la participación de los ciudadanos en la vida política y social del país, y por otra, las prácticas de organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales que pretenden cuestionar la naturaleza de una democracia formal tras de la cual ocurren graves violaciones a los derechos humanos.

Un elemento interesante que ha sido desconocido en los escasos balances que existen acerca de la EDH en Colombia, que por lo general privilegian las prácticas ligadas a discursos pedagógicos y educativos como la educación popular, es la búsqueda y promoción de mecanismos alternativos de justicia. Resulta de especial relevancia la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos suscrita el 4 de julio de 1976 en la ciudad de Argel, cuyo programa ejerció una fuerte influencia en el país.

Paralelamente a los esfuerzos ya mencionados de Cepecs y Cinep, un grupo de abogados defensores de derechos humanos focalizados alrededor del CCAJAR, dentro de los cuales cabe destacar a Eduardo Umaña Mendoza y Eduardo Umaña Luna, promocionaron una organización denominada la Liga por los Derechos y la Liberación de los Pueblos (Liderlip). A pesar de la escasez de la documentación encontrada, el trabajo de Umaña Luna acerca de grupos étnicos, derechos y cultura de 1987, así como algunas conversaciones y entrevistas con abogados del CCAJAR, Liderlip se convirtió en un intento de promoción y difusión de un nuevo enfoque a los derechos humanos “[cuyo] fundamento es la reivindicación colectiva de los individuos y el cuestionamiento, serio y consistente a la concepción burguesa de la justicia y los derechos humanos” (diario de campo del proyecto).

Antes que un instrumento de derecho internacional, la Declaración de Argel parece encarnar un conjunto de principios, cuyo punto de partida es el reconocimiento de que “todo pueblo tiene derecho a

existir” (art. 1). El sacerdote jesuita Javier Giraldo, en una intervención llevada a cabo el 18 de Abril de 2008 en la Universidad Nacional, con oportunidad de la conmemoración de los 10 años del homicidio de Eduardo Umaña Mendoza, evoca el sentido que tuvo la declaración para el fundador de Liderlip:

Nunca olvidaré su emoción desbordada cuando en 1983 le hice conocer el texto de la Declaración de Argel o Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos. Desde ese momento se convirtió en un militante incondicional del movimiento que impulsaba la vigencia y el reconocimiento de ese cuerpo de principios.

He vuelto a leer la plataforma de su movimiento “Vida y Dignidad”, con la cual se presentó a las elecciones de la Constituyente de 1991, y he descubierto allí los trazos esenciales de la Declaración de Argel traducida en propuesta constitucional para Colombia.

Allí definía el régimen político de sus ideales como una “democracia participativa”, en consonancia con las recientes corrientes latinoamericanas que han querido proyectar el “Socialismo del Siglo xxi” justamente con ese nuevo nombre de “democracia participativa”, como una reelaboración actualizada de toda una cadena de experiencias históricas que han luchado por la autodeterminación de los pueblos. (Archivo personal)

Los esfuerzos de Liderlip se enfocaron en dos sentidos, por una parte, en la promoción del conocimiento y difusión de la declaración a través de la impresión masiva de cartillas y folletos, y por otra, se impulsó la conformación de un tribunal ético independiente que venía siendo liderado por el abogado socialista italiana Lelio Basso denominado Tribunal Permanente de los Pueblos. Se trata de un movimiento a escala internacional que cuestiona las relaciones de poder entre las grandes potencias, protagonistas de graves violaciones a los derechos humanos, enquistadas en un sistema de Naciones Unidas parcializado e inoperante.

La experiencia de Liderlip alrededor de la Declaración de Argel es pertinente para pensar la emergencia de la EDH en Colombia, no solamente por cuanto antecede a los esfuerzos de difusión llevados a cabo en la siguiente década por parte de Naciones Unidas en un fenómeno al que me referiré posteriormente como la “institucionalización de la EDH”, sino porque abrió la puerta para pensar prácticas de defensa de los derechos humanos basadas en formas de participación política fuera de la democracia formal.

Entonces bien, ahora analizaremos cómo este panorama ha dado lugar a la constitución de tres relatos

de la EDH, cuyas concepciones, tanto en lo educativo como en lo referente a los derechos humanos, dan lugar a un verdadero campo de tensiones.

La EDH como desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos

Su origen es la visión según la cual se le otorga a la educación el papel de medio realizador de los derechos humanos. De acuerdo con la Resolución 2004/71, de la Asamblea General de Naciones Unidas, la EDH es inseparable del derecho a la educación, y como consecuencia de ello, se incorpora a los denominados “Objetivos del milenio” (2000-2015). Así las cosas, la EDH entendida como un derecho humano tiene en el ámbito jurídico su principal fuente conceptual, y en los Estados, en cuanto sujeto de la comunidad internacional que conforma el sistema de Naciones Unidas, sus promotores. Aun cuando el análisis de la emergencia de la EDH en el mundo nos remonta a la promulgación de la DUCH de 1998 —seguida de toda la evolución de la Carta de Derechos Humanos de la ONU— es hasta la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993 que se consolida una línea de acción más allá de las menciones tangenciales ya sugeridas.

La Conferencia de Viena de 1993, y sobre todo el Plan de Acción, son el telón de fondo para que en 1994 se promulgue el Decenio Mundial para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos. La declaración final insta a un compromiso por parte de los Estados para la puesta en marcha de programas de educación en materia de derechos humanos:

La Conferencia Mundial de derechos Humanos reitera el deber de los estados [...] el deber de encauzar la educación de tal manera que se fortalezca el respeto los derechos humanos y las libertades fundamentales. [...] la educación en materia de derechos humanos y la difusión de informaciones adecuadas sea de carácter teórico y práctico, desarrollan un papel importante en la promoción y respeto de los derechos humanos. (Párrafo 33)

Se insta a los gobiernos, al sistema de las Naciones Unidas y a otros organismos multilaterales a que aumenten considerablemente los recursos asignados a programas encaminados al fortalecimiento y establecimiento de [...] programas de educación en materia de derechos humanos. (Párrafo 34)

El Plan de Acción del Decenio estuvo a cargo del alto comisionado para los Derechos Humanos. A través de una publicación titulada *El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Lecciones para la vida*, se recoge el Plan de Acción del Decenio. Durante este

periodo, el alto comisionado emitió un informe parcial publicado como *Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la evaluación de mitad de periodo de los progresos hechos para alcanzar los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)* y un informe final.

Ugarte (2005) ha rastreado no solamente la evaluación que ha llevado a cabo el sistema de Naciones Unidas en términos del alcance de objetivos trazados, sino las concepciones en lo referente a la educación que subyacen a los documentos relacionados. En el marco del plan de acción internacional, la EDH es entendida como una educación para la libertad, y libertad que se asume como la capacidad que tienen los individuos de elegir y tomar decisiones basadas en una dignidad inherente. Ello se traduce en una serie de tareas cuya meta es la promoción de conocimientos y actitudes, entre ellas:

- Respeto de derechos y libertades fundamentales
- Desarrollo de la dignidad y la personalidad humana
- Promover comprensión tolerancia e igualdad
- Personas participativas en sociedades libres y en paz.

Para la consecución de esas metas se identifican 8 componentes de trabajo: 1) evaluación de necesidades y formulación de estrategias para fomentar la EDH en distintos niveles internacional, regional, nacional y local; 2) fortalecimiento de la capacidad de los programas internacionales; 3) fortalecimiento y capacidad de programas regionales; 4) fortalecimiento y capacitación en programas nacionales —planes nacionales de educación y centros coordinados—; 5) formulación de planes locales; 6) elaboración de materiales didácticos; 7) vinculación de medios y profesionales de la comunicación, y 8) difusión mundial de la declaración universal de derechos humanos.

En síntesis, este relato se origina en instrumentos internacionales de derechos humanos, y desarrolla en el ámbito regional programas de acción y en lo nacional en los planes nacionales y demás políticas públicas. Así mismo, entiende el respeto a los derechos humanos como una condición y criterio de evaluación de la democracia. Sin embargo, quizás la característica más importante tiene que ver con el hecho de que posiciona la EDH como instrumento de gestión del conflicto social. Ello significa que no se opone a los sistemas políticos vigentes y las estructuras y fenómenos sociales que en el marco de ellos se suscitan; por el contrario, apunta a su fortalecimiento a través de una versión universal de los derechos humanos que vincula de manera

homogénea a las personas alrededor de actitudes y valores totalizantes.

La EDH como experiencia propuesta educativa alternativa

A diferencia del relato anterior, que asume una noción difusa de la democracia y establece la observancia del DIDH como un criterio de evaluación de la misma, este relato cuestiona la experiencia histórica de la democracia y el papel de la educación en la reproducción de situaciones de inequidad e injusticia social. La obra del pedagogo brasileño Paulo Freire (1994 y 1997; en El Achkar, 2002) ha ejercido una influencia clave para muchas experiencias de EDH en Colombia y América Latina.

El Achkar (2002) ha sistematizado la manera como organizaciones defensoras de derechos humanos y educadores populares articulados alrededor de los derechos humanos han hecho suyas las reflexiones acerca de la alfabetización, el lenguaje, la emancipación social y la concienciación. Este relato construye una noción de la EDH que propicia una nueva lectura, una recodificación del mundo. Desde un lugar como este se busca una reflexión “desde abajo” de la democracia, o de lo que Atilio Borón menciona como las “democracias de baja intensidad”.

Una primera etapa del pensamiento de Freire ocurre en la primera mitad de la década de 1960. A propósito de las campañas de alfabetización para adultos, Freire desarrolla una concepción de la educación orientada a la intervención cultural y a la toma de conciencia por parte de los sujetos. Posteriormente, entre 1964 y 1970, se da lugar a una segunda etapa a la que El Achkar denomina de activismo político-pedagógico, en la cual “las personas aprenden a crear sus propias palabras [...] a ser creadores de su historia” (El Achkar, 2002, p. 36); el proceso educativo implica una acción cultural orientada a la liberación.

Estas ideas fuerza, como las llamaría Madgenzo, son fundamentales en la constitución de este relato de la EDH. A través de esta idea de entregar a los sujetos la potestad de renombrar la realidad, de buscar palabras propias para construir el mundo, se perfila la EDH como una práctica emancipatoria. Durante las dictaduras, las organizaciones de víctimas de la represión se enfrentaron a un lenguaje que justificaba la barbarie de las torturas, las desapariciones forzadas y las casas clandestinas de detención descritas por Ernesto Sábato en su famoso informe “Nunca más” (Conadep, 1984). Bolívar (2002) describe de la siguiente manera el reto de encontrar palabras nuevas para dar voz a las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos:

Tengo muy presente el relato de un abogado que trabajaba para una organización de derechos humanos del Cono Sur en los años duros de la dictadura y a cuya oficina llegó la madre de un detenido afirmando

– *Doctor, ayude a mi hijo, pues él no ha hecho nada.*

Y el abogado le contestó:

– *Señora, su hijo sí hizo algo: estaba participando en una manifestación y eso es algo considerado como ilegal por las autoridades, pero es un derecho humano; su hijo sí hizo algo, pero eso no lo convierte en criminal.*

Con esta simple frase, el abogado, sin organizar un taller ni redactar una cartilla, estaba realizando una labor educativa. (p. 13)

En oposición al relato de la EDH como desarrollo del DIDH, en el que lo educativo se asimila a un conjunto de actividades de capacitación, en este relato la educación tiene una dimensión más profunda que reflexiona sobre sí misma. El ejemplo de Bolívar no significa que este relato se circunscriba de manera exclusiva a experiencias de educación informal; como veremos en la experiencia de la Escuela de Derechos Humanos de Cinep, la escuela ha sido escenario de tensiones y luchas entre ambos relatos.

En una tercera etapa, Freire afina sus reflexiones sobre el lenguaje en cuanto producción cultural e ideológica que en el proceso educativo privilegia las lecturas del mundo de grupos dominantes. Frente a ello plantea una alfabetización crítica que tiene su punto de partida en lo que él mismo nombra como la “educación bancaria” (1974), esto es, una educación que no reconoce las experiencias de los sujetos. En el campo de la EDH, ello se traduce en el hecho de que los derechos humanos no deben asumirse como reglas de conducta originadas jurídicamente, sino como un fenómeno socialmente construido en cuyo núcleo habitan las prácticas y experiencias de los sujetos.

En lo pedagógico, Espinel (2013) destaca la relación entre EDH y pedagogías críticas:

Es interesante constatar a partir del rastreo documental y de la identificación de categorías, elemento y prácticas, la proximidad que puede establecerse entre las pedagogías críticas y la educación en derechos humanos. Proximidad que fortalece una trasversalidad de la educación en derechos humanos que trasciende la esfera de lo curricular en los proyectos educativos para instaurarse en el plano existencial impregnando las prácticas sociales, las subjetividades y las formas de vida. (p. 68)

A la luz de la idea de transversalidad, la pedagogía, y en general lo educativo, ya no se encuentran en una posición de subordinación. La base de la EDH no son los instrumentos legales sino el reconocimiento de la praxis histórica de los sujetos y, a través de ello, el potencial emancipatorio. En este sentido, los Estados no siempre han visto la EDH con buenos ojos, pues, en oposición al primer relato en el que la asumían como una herramienta de institucionalización y gestión del conflicto, encuentra en la EDH una amenaza potencial, un elemento subversivo. Este elemento se hace evidente en la lectura que lleva a cabo Magendzo de su trayectoria como educador en derechos humanos cuando se refiere a las primeras experiencias de trabajo: “Durante la dictadura a nuestro trabajo educativo no lo denominamos educación en derechos humanos. Este lenguaje era entonces subversivo y peligroso” (2005, p. 4).

Este último elemento da origen a una tensión entre quienes afirman, esencialmente desde los organismos internacionales, la necesidad de una EDH orientada a la construcción de la paz y el fortalecimiento de las democracias, y quienes desde este relato denuncian la institucionalización de la EDH. Para Magendzo y Dueñas (1994), el reto más valioso de la EDH en la actualidad tiene que ver con recuperar un sentido crítico frente al mundo y menos complaciente ante el nuevo ordenamiento que ha sobrevenido con la universalización de los derechos humanos.

La EDH como estrategia para una nueva ciudadanía

Flowers (2002) llevó a cabo en el 2001 un experimento en el que convocaba a educadores en derechos humanos de todo el mundo a discutir en un foro virtual posibles definiciones de la EDH, en un proyecto titulado *Una respuesta compleja a una pregunta sencilla*. Los resultados sugieren que hubo tres grupos de respuestas: 1) aquellas que resaltan el conocimiento de los derechos humanos y sus instrumentos de protección; 2) otras que promueven el empoderamiento de grupos sociales históricamente marginados, y 3) finalmente, un grupo de educadores que ven en la EDH la posibilidad de reflexionar acerca de los sistemas de valores vigentes y las prácticas que de ellos se derivan.

La misma investigadora expone una definición propia en un trabajo titulado *Manual de educación en derechos humanos* (2002): “todo aprendizaje que desarrolle el conocimiento, las habilidades y los valores referentes a los derechos humanos” (p. 10). De la definición de Flowers se asume la existencia de un grupo de valores propios de los derechos humanos

y, con ello, la universalización de un movimiento que hace de ese conjunto una demanda ética que se hace imperativa al conjunto de la humanidad.

Hasta aquí hemos elaborado una panorámica de las distintas visiones que rodean la emergencia de la educación en derechos humanos. Sin embargo, ha sido la primera ruta, promovida desde el sistema de naciones unidas, la que se ha constituido como una fuerza hegemónica al interior de la escuela. En adelante, la tensión entre educación en derechos humanos y derechos humanos como saber escolar se describe en función de la caracterización de esta ruta en particular. Tanto las disputas con las otras dos rutas como el proceso de hegemonización no son objeto del presente artículo.

Aproximación a los saberes escolares

En este apartado queremos proponer y mostrar de forma sucinta que la escuela produce un saber propio, lo que sugiere que, si bien está atravesada y tensionada por una serie de saberes de diversa índole —ideológicos, académicos, históricos, científicos, culturales...—, no se trata de un lugar que solo transmite lo que otros le delegan —saberes y valores, verdades y cultura—, ya sea por prescripción, intervención o inmersión; asimismo, no solamente es un espacio de reproducción, sino también de producción e invención —de saberes, conocimientos, prácticas, relaciones, subjetividades, normas, discursos, instrumentos, conflictos y su abordaje, experiencias, formas de ver, pensar, sentir, estar y aproximarse al mundo, entre otros—.

Lo que la escuela debe transmitir, es decir, lo que debería enseñar, pese a las discrepancias al respecto, se encuentra más o menos establecido, en unas disciplinas más que en otras, a través de mediaciones curriculares —currículos, lineamientos, estándares, programas de estudio, entre otros—; al respecto, hay que decir que muchas de estas prescripciones u orientaciones provienen de fuera de las instituciones escolares y de los sujetos inmersos en ellas.

Ahora bien, que haya una serie de orientaciones, lineamientos u obviedades sobre lo que se debe enseñar y cómo hacerlo, la experiencia y la investigación educativa, incluso los balances y evaluaciones, han permitido evidenciar que lo que se enseña no es, y menos aun lo que se aprende, lo que está establecido, sino que se produce otra cosa, esto es, un saber particular que allí irrumpre y circula, que acontece, pero que está por establecerse, en la medida que no se muestra, no se pone mucho a la luz pública a no ser que sea para referirse a unas relaciones que no le

corresponden¹, poco se ha escrito sobre él, no se habla de él, o, si se hace, suele escapar a definiciones, ordenamientos o capturas. Para nuestro caso, se trata entonces de que lo que se enseña no son los derechos humanos como lo pretenden diversas instancias —organismos internacionales, organizaciones sociales, instituciones del Estado, expertos, entre otros—, sino lo que de ello resulta y emerge en las prácticas de enseñanza; más aún habría que decir que las prácticas al respecto producen saberes propios de la escuela en relación con los derechos humanos.

En este sentido, diríamos que el saber sabio —saber de las disciplinas, de expertos y/o de instancias especializadas— guarda distancias con el saber enseñado, no son lo mismo, y sus diferencias no solo son de grado o profundidad. En este punto, Chevallard (1991) nos dice que “el saber-tal-como-es-enseñando, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar” (p. 5). Si bien están en relación, también lo están en no relación, pese a que racionalmente se pretenda una conexión y correspondencia directa que no existe más que como ficción, pero también, desde miradas muy generalizadas, como algo dado, establecido, ininterrogable, connatural, y cuyas discrepancias o distancias serían no deseadas, el resultado de algunas fallas o defectos, bien sea en el orden de la enseñanza y/o del aprendizaje.

Lo dicho hasta ahora sobre saber escolar tiene que ver con unas preguntas centrales: ¿qué es lo propio de la escuela?, ¿qué la diferencia de otras instancias, instituciones, y de la sociedad misma?, ¿qué le permite que siga existiendo, aun cuando ha sido fuerte y ampliamente interrogada? Estas preguntas parten de reconocer que la escuela no es la pedagogía, esto es, por una parte, que su emergencia, como se ha mostrado desde miradas genealógicas, es un acontecimiento raro, no planeado, insospechado, vinculado a fuerzas como la pobreza, las prácticas de policía, la utilidad pública y la irrupción de la infancia (Martínez, 2012).

1 Para exemplificar, considérese el Foro Educativo Distrital de Educación 2014, intitulado “Educación de Calidad: Formación integral, equidad y no segregación”. Los autores del presente artículo, en calidad de docentes del distrito, participamos haciendo una lectura de las ponencias presentadas y de los documentos de las plenarias, a partir de las cuales elaboramos un escrito de cara a la calidad. En el foro, maestros y estudiantes participantes mostraron sus experiencias —proyectos, grupos, prácticas, etc.— que eran presentadas y asumidas por los organizadores como experiencias de calidad. Sin embargo, aquellos se referían a sus problemas, necesidades, intereses, entre otros asuntos, pero no a la calidad, con la cual, haciendo una mirada analítica, era difícil encontrar alguna relación, más allá de las que se pretendían forzar. Así, sus prácticas y los saberes que comportan intentarían ser capturados en el discurso de la calidad, pero entre estas dos instancias no hay correspondencia.

es decir, vinculado con prácticas que difícilmente se pueden pensar como pedagógicas. De otra parte, no se reduce al saber pedagógico, en cuanto este nunca ha sido su dominio, por ejemplo, en su relación con el trabajo, con la constitución de los Estados nación, con la higienización y hoy, cuando asistimos a una mayor descentralización, en sus tensiones y vínculos con el mercado, los medios de información, las tecnologías de la información y la comunicación, el auto aprendizaje, etc. En síntesis, el saber pedagógico tiene una existencia propia por fuera de la escuela y las prácticas de la escuela no respectan todas a dicho saber; este sería un saber más amplio que, si bien pasa por allí, la atraviesa, no se reduce a ella, por tanto, habría que preguntarse por la especificidad de la escuela, por sus diferencias, por su actualidad y lo que puede, lo que potencia, lo que dirige, lo que dice y hace ver, los enunciados y verdades que produce y las formas particulares que configura, las subjetividades propias, esto es, por el saber escolar².

Preguntarse por el presente del saber escolar, es hacerlo también por la historicidad de la escuela, en cuanto este, el histórico, es su modo de existencia y emergencia. Sin embargo, no se trata de una mirada anecdótica, de la historia de las ideas, de su epistemología, sino de sus modos particulares, sus condiciones de emergencia. A decir de Castel (2001, p. 1): “[...] El presente no es únicamente lo contemporáneo, el presente es un efecto heredado, es el resultado de toda una serie de transformaciones que es preciso reconstruir para poder captar lo que hay de inédito en la actualidad”. Esto no quiere decir que el saber sea solo el pasado, pues este está referido al presente (Zuluaga, 1999, p. 12).

Dicho esto, hay que agregar que los derechos humanos escolares tienen una particularidad, pues no se trata de una disciplina científica a enseñar, sino que, por una parte, están vinculados con otros discursos como los de la democracia, la ciudadanía, la paz, y por otra, la noción de derecho es hoy por hoy una de las formas en que se recogen discursos en relación con la igualdad, la diversidad, la educación, la infancia, la salud; situación que Álvarez (2014) ha considerado como “juridización” al límite de la escuela, que llama a la vigilancia por parte de las instancias de control, entre otros efectos que habría que establecer desde la investigación, enfrentándose a una dificultad metodológica, pues, ¿cómo evidenciar la materialidad de los derechos humanos en cuanto saberes escolares?

2 Las consideraciones hechas en este apartado sobre saber pedagógico y saber escolar han surgido a partir de la apropiación de los planteamientos al respecto hechos por el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, particularmente los trabajos de Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom y Alejandro Álvarez.

Los derechos humanos como saber escolar

En el año 2012, la Secretaría de Educación de Bogotá, en convenio con el Cinep/Programa Por la Paz (PPP), publicó un trabajo titulado *Tejidos de sentido: trayectorias de educación en derechos humanos en Bogotá*. El libro fue el resultado de un proceso de discusión y formación con docentes de 11 instituciones educativas públicas de la capital. Tras un año de trabajo, los maestros partícipes presentaron, a través de un texto libre, que en la mayoría de los casos se trató de una ponencia o artículo, los resultados de diferentes intervenciones efectuadas en las instituciones alrededor de los derechos humanos. Escenarios, narraciones y sujetos fueron las categorías empleadas para agrupar los textos en tres apartados.

Las reflexiones transitaron por temas como la formación de sujetos de derechos y constitución de subjetividades políticas; territorialidades y derecho al territorio; la formación de maestros en derechos humanos; imaginarios, representaciones y concepciones sobre los derechos humanos, y por supuesto, la escuela como lugar de derechos. Curiosamente, a pesar de compilar las reflexiones de maestros, protagonistas de experiencias pensadas y efectuadas en contextos escolares, no fue la escuela el escenario que propició el ejercicio, sino una organización social. Incluso, la Secretaría de Educación Distrital expresó, en el acto de lanzamiento, que este proyecto era el punto de partida para articular la línea estratégica de educación para la ciudadanía y la convivencia.

¿Cuáles son las razones para que una política educativa que tendría como escenario de realización las instituciones escolares tome como punto de partida una organización social? ¿Cuáles son las implicaciones de “situar los derechos humanos” en uno u otro espacio? Las respuestas tienen relación directa con el debate central del presente artículo, esto es, las tensiones entre educación en derechos humanos y la definición de los derechos humanos escolares, o mejor aún, los derechos humanos como un saber escolar.

Sin lugar a dudas, no son interrogantes que se resuelven fácilmente echando mano de la distinción entre lo escolar y lo no escolar, es decir, de saberes que se producen dentro o fuera de la escuela. Como ya hemos mencionado, la educación en derechos humanos irrumpió hace unas cuatro décadas en lugares y experiencias que se autodefinen como educativos, pero que, paradójicamente, en pocas ocasiones se relacionan directamente con la escuela. Para las organizaciones defensoras de detenidos políticos y familiares de desaparecidos, las labores de denuncia y propaganda adquirían un carácter educativo en

virtud de que informaban a la sociedad y desnaturalizaban una serie de conductas atentatorias contra los derechos humanos. De igual manera sucedía con las experiencias de las comunidades eclesiales de base y los espacios de educación popular. Recordemos que en ninguno de los tres relatos acerca de la educación en derechos humanos, la escuela tiene un papel relevante.

La educación en derechos humanos es el resultado de una trayectoria analítica, ciertamente institucionalizada, cuyo proceso de formalización no tiene relación con las recientes configuraciones de la escuela en Colombia y América Latina. En este punto es pertinente la tesis de Trouillot (2011) en el sentido en que las disciplinas no crean sus propias redes de significado, sino que, en un sentido foucaultiano, “disciplinan” discursos, prácticas y enunciados que les preceden.

A pesar de que los derechos humanos difícilmente pudieran considerarse como una disciplina, no es menos cierto que dan lugar a un campo de saber. Entonces, ¿cuáles son las prácticas, discursos o enunciados que preceden a la educación en derechos humanos?, ¿se trata de una especie de campo simbólico que da lugar a la institucionalización de la educación en derechos humanos?, ¿por qué razones la escuela no parece hacer parte de ese entramado?

Teniendo en cuenta que no son los derechos humanos el centro de la discusión, sino la educación en derechos humanos y su distinción con los saberes escolares, nos limitaremos a diferenciar tres tensiones en virtud de las cuales se constituye lo que hemos denominado el campo simbólico de los derechos humanos. La primera tiene que ver con lo que Comaroff (2011) ubican como “la expansión global de las democracias liberales” y el despliegue de una estrategia de contrainsurgencia desplegada en todo el continente a propósito de la Carta de la OEA de 1948. La segunda tensión, profundamente relacionada con lo que Sacavino (2012) enuncia como la lucha por la democracia en la región, implica la promoción de una doctrina represiva de la protesta social frente a la lucha por la visibilización y denuncia de crímenes atroces, encabezada por un nuevo actor en el escenario político latino americano cuya irrupción puede situarse en la década de 1970: el defensor de derechos humanos. Finalmente, la tercera tensión la constituyen las disputas por el pasado y el presente, los esfuerzos encaminados a otorgar sentidos a las experiencias políticas de las distintas fuerzas sociales, se trata de la lucha de las memorias heroicas frente a las memorias disidentes (Stern, 2004).

Por supuesto que la escuela fue un lugar en el cual se llevaron a cabo múltiples disputas en el marco de cada una de estas tres tensiones. No obstante, la mayor parte de las veces tuvo un carácter instrumental,

incluso de sometimiento. Pasaron más de dos décadas para que tras el inicio de la última dictadura en Argentina, la historia escolar asumiera la discusión sobre las atrocidades descritas por Sábato en el informe de la Conadep de 1984. Lo propio ocurre con los casos chileno, uruguayo o brasileño. Pero justamente, cuando las memorias de los derechos humanos se vuelven objeto de la historia escolar, en 1994 irrumpen con toda fuerza la idea de educación en derechos humanos con el decreto del *Decenio mundial en la esfera de la educación en derechos humanos de 1994*.

Así las cosas, lo que hasta el momento hemos planteado nos permite identificar algunas características de los derechos humanos como saber escolar, y con ello, los debates esenciales que han conducido la escuela hacia la ruta de la educación en derechos humanos.

La primera característica a la que nos referimos es la historización de los derechos humanos y su disputa por los sentidos del pasado. En una acalorada discusión entre un grupo de docentes que participaron del proyecto antes mencionado, producto de la alianza entre la Secretaría de Educación de Bogotá y Cinep en el año 2012, un participante planteaba: "Yo no le veo sentido a que los estudiantes estudien todo esto de las masacres y todas las atrocidades de la guerra. Eso solamente conlleva más resentimiento, más odio" (*Diario de campo*). Este breve relato pone en evidencia la intencionalidad de sustraer a la escuela de la lucha por el pasado reciente de nuestras sociedades.

La educación en derechos humanos, como iniciativa promovida por el sistema de Naciones Unidas, de manera vedada ha limitado la conciencia histórica de la escuela. Al calor de lo que significó en la década de 1990 la llegada de un nuevo milenio, la educación en derechos humanos promovió la apuesta por un nuevo sujeto para una "nueva era": el sujeto de derechos. En la escuela, el sujeto de derechos se constituye articuladamente con una noción de ciudadanía corporativista y neoliberal.

Este proceso de ahistorización es clave en la construcción de un marco referencial de las reivindicaciones en materia de derechos humanos. La promoción de los derechos del niño, así como los de la mujer, claves en la década de 1990, seguidos por la reivindicación del movimiento LGBTI en los primeros años de la década del 2000, fueron asumidas por la educación en derechos humanos. El problema estriba en que su defensa evocaba la transformación de las individualidades, es decir, bajo el pretexto de dotar al ciudadano de nuevas formas de ser y actuar, la escuela terminó soslayando la estructuralidad de los conflictos económicos, sociales y políticos. Según esta tesis, es posible que una sociedad constituya sujetos

de derechos allende de las condiciones de bienestar y de vida. América Latina —así como África y Asia— se colmaron de pobres y excluidos, pero "empoderados como sujetos de derechos".

La segunda característica de los derechos humanos como saber escolar es justamente su "escolarización", es decir, la existencia de prácticas y enunciados cuyos sentidos reconocen la escuela como una construcción cultural, política y pedagógica capaz de producirse a sí misma. En un sentido contrario, la educación en derechos humanos ha dado lugar a una juridificación del ámbito escolar.

Paulatinamente, la regulación de las actividades de la escuela se movilizó hacia la reproducción de la institucionalidad estatal. Para ello se creó una concepción de Estado deseable en todos los contextos sociales, incluso la escuela. Esta no sobrevivió al embrujo del estado social de derecho. Especialmente, en la segunda mitad de la década del 2000, los derechos humanos giran en torno a la tríada derechos-deberes-garantías. No obstante, las nuevas dinámicas de gestión trajeron consigo una excesiva formalización del ámbito de realización de los derechos. A la luz del "debido proceso", la gestión escolar entra en una dinámica contradictoria. Por una parte, elabora manuales de convivencia y otra serie de documentos en los cuales expresa extensas cartas de derechos, y por otra, genera una serie de procedimientos "cuasi judiciales" a los que condiciona la efectividad de los derechos.

Sostenemos que no se trata fundamentalmente de ampliar las asimetrías entre los sujetos y facilitar su gobierno, en un sentido más amplio, es un mecanismo orientado a mermar la capacidad política de los futuros ciudadanos. Todos tenemos derechos pero existen unos conductos legítimos para su exigencia, parece ser la tesis de partida. Así las cosas, la escuela sería una réplica "a escala" del estado social de derecho.

Por último, la tercera característica es la existencia de un corpus de saberes. Los derechos humanos como saber escolar progresivamente han sido objeto de una definición conceptual y didáctica. Dentro de sus fronteras no solo se encuentra su construcción histórica, mecanismos de justiciabilidad, reconocimiento de experiencias, gestión de conflictos y algunas herramientas de aproximación a la investigación. La educación en derechos humanos pretende desaparecer tal cuerpo de saberes para ser reemplazado por una serie de metas institucionales relacionadas con la creación de valores y actitudes en los individuos. El problema fundamental de ello es que, además de ser concebidas en función de sujetos sin historia, también apela a la universalidad de un sujeto sin sociedad, sin nación, ajenos a contextos culturales concretos.

Los derechos humanos son asumidos como una carta de valores universales. La consecuencia más significativa consiste en la imposibilidad de cuestionarla, de impugnarla.

Conclusiones

La disputa entre derechos humanos escolares, estos 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. En lo fundamental, identificamos tres tensiones con profundas consecuencias para la escuela y los sujetos escolares. A pesar de haber definido tres rutas de emergencia para la educación en derechos humanos, el enfoque propuesto desde el sistema de naciones unidas, que concibe aquella como un desarrollo de instrumentos de derecho internacional, se ha entronizado en la escuela como la idea dominante. Las tensiones esenciales son: 1) la des-historización de los derechos humanos frente al lugar de los derechos humanos en las disputas por el pasado; 2) la escolaridad de los derechos humanos frente a la "juridificación" la escuela; y, 3) la existencia de un corpus de saberes frente a la perspectiva moral de los derechos humanos.

La educación en derechos humanos ha desprovisto a los derechos humanos de una suerte de historicidad, configurada en la escuela de la década de 1990. A través de este proceso, el sistema de Naciones Unidas sustrajo a la escuela de importantes luchas por los sentidos del pasado y del presente. En lo concerniente a los derechos humanos, estos son divorciados del análisis estructural de los fenómenos sociopolíticos que dan lugar a graves situaciones humanitarias y de violación a derechos fundamentales.

La educación en derechos humanos ha entronizado el sujeto de derechos como única perspectiva de sujeto deseable. En el marco de las dinámicas escolares, la escuela ha renunciado a la creación de formas de significación propias, para imitar la estructura del estado social de derecho. La principal consecuencia de ello es la delimitación intencionada de los límites a las formas de acción política.

Finalmente, la educación en derechos humanos ha desvertebrado el cuerpo de saberes que se había constituido, cuando menos parcialmente, en la década de 1990. Dicho cuerpo de saberes ha sido reemplazado por una mirada moral hegemónica y unívoca.

Sin embargo, pese a las insinuaciones en relación con los derechos humanos escolares, lo que hay de esto aún está por establecerse, de ninguna manera se agota en las tesis aquí exploradas, pues muchas

de ellas apuntan a las tensiones que se mencionaron pero falta ver qué es lo propio de la escuela al respecto.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2014). *Sesión 3, cátedra doctoral. Del saber pedagógico a los saberes escolares*. Recuperado de <https://catedradocitoral.wordpress.com/actual-version-2/>
- Bolívar, L. (2002). Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos: una guía para la acción. Costa Rica: IIDH.
- Castel, R. (2001). Presente y genealogía del presente. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, 47.
- CDESC. (1999). *Observaciones generales aprobadas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Nueva York: Organización de Naciones Unidas.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Comaroff, J. L., y Comaroff, J. (2006). *Law and disorder in the postcolony. Introduction*. Chicago: University of Chicago.
- Conadep. (1984). *Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- El Achkar, S. (2002). Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire: prácticas de intervención político cultural. En Clacso (Ed.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 33-47). Buenos Aires: Clacso.
- Espinel, O. (2012). *Educación en derechos humanos en Colombia*. Bogotá: Uniminuto.
- Fajardo, S. Garzón, N., y Sánchez, D. (Eds.) (2012). *Tejidos de sentido: trayectorias educación en derechos humanos en Bogotá*. Bogotá: Cinep/PPP.
- Flowers, N. (2004) ¿Cómo definir la educación en derechos humanos? Una respuesta compleja para una pregunta simple. En *Perspectivas internacionales en educación en derechos humanos*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Fritzsche, P. K. (2004). ¿Qué significa educación en derechos humanos? 15 ítems. En: *Perspectivas internacionales en educación en derechos humanos*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- IIDH. (1993). *Manual para profesores: currículo y derechos humanos*. Costa Rica: IIDH.
- IIDH. (2002). *I Informe interamericano de la educación en derechos humanos*. Costa Rica: IIDH.
- IIDH. (2009). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos: compendio de cinco informes: 2002-2006*. Costa Rica: IIDH.

- IIDH. (2010). *IX Informe interamericano de la educación en derechos humanos*. Costa Rica: IIDH.
- IIDH. (2011). *X Informe interamericano de la educación en derechos humanos*. Costa Rica: IIDH.
- Magendzo, A. (2000). *La educación en derechos humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas*. Costa Rica: IIDH, USAID y F. Ford.
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos: un desafío y una misión irrenunciable para los maestros*. Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.
- Magendzo, A., et al. (1993). *Educación formal y Derechos Humanos en América Latina: una visión de conjunto*. Bogotá: PNUD.
- Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá D.C.: IDEP.
- Sacavino, S. (2012). Democracia y educación en derechos humanos en América Latina. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Stern, S. J. (2004). *Remembering Pinochet's Chile on the eve of London 1998*. Brightleaf Square: Duke University Press.
- Turner, T. (2010). La producción social de la diferencia humana como fundamento antropológico de los derechos humanos. *Revista de Antropología Social*, 19, 53-66, 407.
- Ugarte, C. (2005). El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Perspectiva de futuro. *Estudios Sobre Educación*, (8), 119-134.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la Pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Barcelona: Anthropos.