

**ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO SOBRE LA RELACIÓN EDUCACIÓN, ESCUELA Y
DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA Y ARGENTINA DURANTE EL PERÍODO
2006 – 2016**

DIONE ISABEL ASTUDILLO OROZCO
MAYO 2017

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION

Contenido

INTRODUCCION

1.	Planteamiento del problema.....	6
2.	Justificación.....	9
3.	Objetivos.....	11
3.1.	Objetivo General.....	11
3.2.	Objetivos Específicos.....	11
4.	Marco Referencial.....	12
4.1.	Derechos Humanos.....	12
4.1.1.	¿Qué son los Derechos Humanos?	12
4.1.2.	Historia de los Derechos Humanos.....	14
4.1.3.	Situación actual de los Derechos Humanos en los países investigados: Colombia y Argentina.....	19
4.2.	Educación en Derechos Humanos.....	23
4.2.1.	La educación como derecho.....	23
4.2.2.	Fundamentación teórica y filosófica de la educación en Derechos Humanos en la escuela.....	25
4.2.3.	La educación en Derechos Humanos en la escuela como vehículo para la formación política.....	28
4.2.4.	El papel del docente en la educación en Derechos Humanos en la escuela.....	29
5.	Metodología.....	31
5.1.	Método de investigación utilizado: El Estado del Arte.....	31
5.2.	Criterios para organizar la investigación.....	33
5.2.1.	Fase I: Selección del Corpus.....	33
5.2.2.	Fase II: Clasificación de la Información.....	34
5.2.3.	Fase III: Análisis de los resultados.....	34
6.	Sistematización de la información.....	35
6.1.	Fase I: Selección del Corpus.....	35
6.2.	Fase II: Clasificación de la Información.....	36
6.3.	Fase III: Análisis de los resultados.....	37
6.3.1.	Análisis, estudios, críticas sobre los Derechos Humanos en Colombia.....	38
6.3.1.1.	Incorporación de los derechos humanos a la escuela.....	39
6.3.1.2.	Educación, Derechos Humanos y minorías.....	44
6.3.1.3.	Violación de Derechos Humanos en la escuela.....	50
6.3.2.	Propuestas para formar en Derechos Humanos en la escuela.....	60
6.3.2.1.	Educación para la paz y formación ciudadana.....	61
6.3.2.2.	Desarrollo del pensamiento político.....	63
6.3.3.3.	Practicas docentes en Derechos Humanos.....	64

Índice de Tablas

Tabla 1	Organización de las tendencias y subenfoques.....	35
Tabla 2	Lista de textos según año de publicación.....	37
Tabla 3	Grandes tendencias identificadas a partir del marco referencial.....	38
Tabla 4.	Organización de las tendencias y sub enfoques.....	72

Introducción

En la actualidad, la pregunta por el lugar de los derechos humanos en la escuela es fundamental, si deseamos pensar una escuela que contribuya a la formación de una sociedad que puede y desea vivir en paz. Desde este marco, surge la necesidad de revisar las relaciones conceptuales y metodológicas entre derechos humanos y educación, para contribuir al diseño de propuestas reales que aporten a la transformación de los contextos escolares. En este sentido, las relaciones entre educación y derechos humanos tienen distintas variantes y posibilidades. Los derechos humanos, le aporta a la educación su finalidad, contribuye a definir sus objetivos y contenidos: conocimientos, valores y prácticas que la sociedad aspira a desarrollar en la escuela. Asimismo, la escuela es el lugar donde se conocen, comprenden y reflexiona el papel de los derechos humanos en la sociedad.

Desde esta perspectiva, surge el interés de realizar un estado del arte sobre las relaciones entre educación y derechos humanos en la escuela durante los últimos diez años, que permita evidenciar los ámbitos conceptuales y problémicos de estos campos del saber, con el objetivo de contribuir a la reflexión que permita mejores prácticas pedagógica en torno a la formación en derechos humanos.

Esta investigación documental tiene como principal propósito identificar las tendencias teóricas en torno a relaciones conceptuales entre educación y derechos humanos en la escuela que existen en artículos académicos publicados en revistas digitales de Colombia y Argentina durante el período 2006-2016.

Comprender las tendencias teóricas sobre educación en derechos humanos en la escuela, permite formular orientaciones acerca de la función de los derechos humanos en los procesos de educación escolar. Para tal fin, este trabajo de investigación está organizado por capítulos.

El primer capítulo o apartado corresponde al planteamiento del problema desde la pregunta orientadora que guiará la indagación documental: ¿Cuáles son las tendencias teóricas en torno a las relaciones conceptuales entre derechos humanos y escuela en artículos académicos publicados en Colombia y Argentina durante el período 2006-2016?

En el segundo capítulo se presenta la justificación. En este apartado, se expresan las razones que han generado la indagación, en torno a la relación conceptual sobre educación y derechos humanos en la escuela. Asimismo, el tercer apartado corresponde a los objetivos, que guían este proceso investigativo.

El cuarto capítulo corresponde al marco referencial, el cual constituye el lineamiento conceptual para la identificación de las tendencias teóricas en torno a relaciones conceptuales entre educación y derechos humanos en la escuela. La primera categoría referencial corresponde a derechos humanos y en ésta se distinguen tres subcategorías: definición de derechos humanos, historia de los derechos humanos y situación actual de los derechos humanos en los países en los que se realiza la investigación, Colombia y Argentina. La segunda categoría referencial corresponde a la educación en derechos humanos. En esta se distinguen tres subcategorías: la educación como derecho, fundamentación teórica y filosófica de la educación en derechos humanos en la escuela y el papel del docente en la educación en derechos humanos en la escuela.

El quinto apartado hace referencia a la metodología utilizada en la investigación: investigación documental estado del arte de carácter cualitativo. El proceso metodológico se desarrolla en tres fases: selección del corpus, clasificación de la información y análisis de resultados.

Seguidamente, el sexto capítulo corresponde al análisis de la información. En este apartado, se describe detalladamente el proceso de cada fase y el proceso de recolección del corpus donde se seleccionaron cincuenta (50) artículos académicos de revistas digitales de Colombia y Argentina, publicados entre 2006 y 2016. La clasificación de la información se realizó a través de fichas bibliográficas, cuadros conceptuales y de contraste o comparativos.

Para el análisis de resultados que corresponde a la tercera parte del capítulo sexto se realizó a partir de dos grandes tendencias: (1) Análisis, estudios, críticas sobre los derechos humanos en la escuela y (2) Propuestas para formar en derechos humanos en la escuela. Cada tendencia se analizó desde tres subenfoques. Los tres subenfoques de la primera tendencia corresponden a: (a) educación en derechos humanos, (b) educación-derechos y minorías, (c) violación de derechos humanos en la escuela. Por otro lado, los tres subenfoques de la segunda categoría corresponden a: (a) educación para la paz y formación ciudadana, (b) desarrollo de pensamiento político y (c) prácticas docentes en derechos humanos. Luego del análisis, el trabajo finaliza con las conclusiones donde se señalan los elementos comunes y distintos de forma global

que se encontraron en la revisión bibliográfica y termina con una tabla donde se formulan orientaciones conceptuales para la educación en derechos humanos en la escuela que favorecen la incorporación de los derechos humanos, su aplicación y apropiación para la convivencia ciudadana, educación para la paz y desarrollo de pensamiento político en las nuevas generaciones

1. Planteamiento del problema

Este trabajo de investigación busca realizar un estado del arte, que tiene como eje principal analizar la relación entre derechos humanos y educación. Tales conceptos, en la actualidad de la escuela tienen distintas percepciones por parte de los sujetos, sin que exista un consenso acerca de su papel en los procesos de formación escolar. En este sentido, cuando se relacionan, sus posibilidades aumentan y significan mucho más. Por tanto, al relacionar estos conceptos podemos preguntarnos, como opina Rodino (2016),

¿Por qué la conjunción de dos conceptos familiares representa más de lo que ya sabemos de cada uno por separado? Porque comprendemos cómo entran en intersección y se retroalimentan; porque se abren nuevas posibilidades para profundizarlos y, lo más importante, salen a luz las implicaciones que, juntos, tienen en nuestro quehacer diario como ciudadanos, especialmente para quienes son o serán educadores. Las nociones de educación y derechos humanos se vinculan en varios sentidos, como vasos comunicantes por los que fluyen propósitos compartidos, espacios de acción comunes y conexiones axiológicas y epistemológicas (p. 9).

Al colocar en el contexto actual estos dos conceptos, se puede observar de inmediato que la sociedad ha sufrido una serie de cambios complejos que han repercutido en las relaciones sociales y en las formas de entender a los demás. Una realidad que se caracteriza por naturalizar y normalizar la violación de derechos humanos, por lo cual la vulnerabilidad material y social nos ha sumido en eternos sobrevivientes de la violencia (Gómez, 2009, p.3). Este tipo de situaciones ha generado que se revisen distintos espacios, como es el caso de la escuela, la educación y los derechos humanos. Asimismo, en estos últimos años es en donde más investigaciones y coloquios sobre educación y derechos humanos se han realizado; lo que evidencia que los contextos escolares se encuentran muy preocupados por pensar los mecanismos para trabajar la incorporación de los derechos humanos desde los procesos de formación escolar.

Sin embargo, en algunos casos, parece solo retórica al evidenciar en la escuela situaciones donde se inicia la violación de derechos humanos, pues en todas las áreas de la enseñanza se

encuentran problemáticas que refieren a los derechos humanos, la cultura de la escuela, el sistema de educación que ha sido impuesto, la discriminación (de toda índole: racial, religiosa, generacional, etc.), la intolerancia, la incomprensión, la intimidación y las descalificaciones humillantes de los docentes y directivas hacia los estudiantes. Todas estas acciones, como señala Magendzo (2001), hacen parte de la cotidianidad en las instituciones educativas. Tal situación revela una precaria apropiación de principios y valores, porque no hay precisión respecto a conceptos y prácticas pedagógicas en derechos humanos. Lo que existe es una educación desvinculada de su contexto. Por tanto, hay desarticulación entre lo que se dice y lo que se hace, dificultando la educación en derechos humanos (Russi, 2011, p. 14).

Lo que devela la educación en derechos humanos es que en la práctica docente no se evidencia una planificación formal para su enseñanza. Tal situación puede obedecer a que los docentes no cuentan con una orientación curricular concreta que los lleve a organizar su actividad. En este sentido, lo anterior se traduce en que las estrategias pedagógicas y los materiales didácticos para que el docente incursione en la educación en derechos humanos son mínimos y los han dejado a la improvisación, sin una preparación previa que proyecte la importancia que tiene.

Es por ello que se hace necesario hacer un estado del arte, entendiendo la reflexión del estado de la cuestión como un primer paso en la praxis social, para así identificar las tendencias teóricas y relaciones conceptuales entre educación y derechos humanos en la escuela. Por tanto, la realización de un estado del arte permitirá identificar tendencias y posibilidades reales para comprender los procesos de formación en derechos humanos en la escuela, y así, contribuir al diseño de propuestas coherentes con los problemas actuales de las instituciones educativas en relación a los derechos humanos. Asimismo generar interés a los investigadores en educación por profundizar en ésta línea de investigación y a partir del presente estado del arte diseñar estrategias e investigaciones exhaustivas, que permitan al docente incorporar a su práctica educativa los derechos humanos como eje fundamental y transversal a todas las áreas.

El análisis se realizará desde dos contextos geográficos distintos, Colombia y Argentina. Estos países constituyen referentes en el contexto latinoamericano, en cuanto a investigaciones y publicaciones relacionadas con educación y derechos humanos; por ser herederos de un lastre de violación de derechos humanos sistemática durante mucho tiempo. Tales procesos han influido en la conformación y el comportamiento de las sociedades de estos países, lo cual despierta el

interés de investigadores en ciencias humanas, sociales y pedagogía, por indagar y profundizar al respecto.

Desde esta perspectiva, la pregunta orientadora que guiará la indagación documental será:

¿Cuáles son las tendencias teóricas en torno a las relaciones conceptuales entre derechos humanos y escuela en artículos académicos publicados en Colombia y Argentina durante el período 2006-2016?

2. Justificación

En breves palabras el término estado del arte, es equivalente, desde la perspectiva de Vanegas y Toro (2012), a “radiografía de lo que existe y no existe” del tema que se pretende investigar. Desde esta perspectiva, en este trabajo investigativo de carácter documental se desea hacer un seguimiento puntual a una muestra de artículos académicos publicados en revistas digitales de Colombia y Argentina sobre Educación en derechos humanos en la escuela en los últimos diez años.

Elaborar esta radiografía permite abrir el camino a nuevos planteamientos teóricos relacionados con esta cuestión en particular. Es así que desde el análisis del actual estado de las relaciones conceptuales entre educación y derechos humanos, se podrá comprender mejor las tendencias epistemológicas, para así formular orientaciones acerca de la función de los derechos humanos en los procesos de educación en la escuela.

La pretensión al realizar este estado del arte es obtener un documento organizado, serio y con bases científicas que permita identificar las tendencias teóricas en torno a relaciones conceptuales entre educación y derechos humanos que existen en artículos académicos publicados en revistas digitales de Colombia y Argentina. Tal necesidad, parte de la gran responsabilidad que tiene la escuela para crear ambientes de trabajo donde se reconozcan y respeten los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa. La educación en derechos humanos no existiría en un sistema que niegue o limite el derecho a la educación. Sería una contradicción.

Y si no se respetan los derechos humanos en el ambiente educativo, ¿de qué serviría enseñar los derechos formalmente? o ¿Cuán eficaz puede ser un aprendizaje que solo ocurra discursivamente, sin llevarse a la práctica? Por tanto, es importante elaborar un estado del arte que sirva a futuros investigadores como referencia para saber qué se ha hecho y así evitar duplicar esfuerzos o, peor aún, caer en errores ya superados.

Para la Maestría en Educación, esta investigación documental estado del arte sobre educación y derechos humanos en la escuela, se convierte en una compilación temática de alta calidad, si se tiene en cuenta que sistematiza aportes científicos rigurosamente logrados. Así mismo, facilita el uso de instrumentos y metodologías al abordar el estado de la cuestión y al trazar una línea de

trabajo, se logra identificar cómo se ha venido desarrollando la investigación en el tema, en qué tópicos se han obtenido mejores propuestas en aras de ampliar el campo de estudio, como de instrumentos y técnicas para aplicar a la indagación en educación y derechos humanos en la escuela y por ende las líneas que surgen al profundizar en trabajos específicos a futuro.

La investigación de tipo estado del arte constituye para la investigadora un reto fundamental que potencializa las capacidades investigativas que están inmersas en su estructura mental, ya que se analizan nuevas tecnologías de investigación, métodos de búsqueda, procesos, estrategias y tratamientos de información con la ayuda de diferentes herramientas investigativas y la instauración de nuevas ideas formativas.

Para la actividad investigativa propiamente dicha, la realización de un estado del arte produce un acercamiento formal al tema que se está investigando, pues es a partir del análisis y compilación de artículos académicos publicados en revistas digitales sobre educación en derechos humanos en la escuela, que se puede realizar un ejercicio de clasificación de ideas, tendencias y posturas respecto al tema de interés, logrando una mejor perspectiva, delimitada y focalizada hacia el saber científico.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Identificar las tendencias teóricas en torno a relaciones conceptuales entre educación y derechos humanos en la escuela que existen en artículos académicos publicados en revistas digitales de Colombia y Argentina durante el período 2006-2016.

3.2. Objetivos específicos

- Analizar el actual estado de las relaciones conceptuales entre educación y derechos humanos en la escuela en una muestra representativa de artículos académicos publicados en revistas académicas digitales de Colombia y Argentina.
- Comprender las tendencias epistemológicas actuales sobre educación en derechos humanos en la escuela.
- Formular orientaciones conceptuales acerca de la función de los derechos humanos en los procesos de educación escolar, que permitan enriquecer la línea de investigación Derechos Humanos y Ciudadanía de la Maestría en educación de la Universidad Santo Tomás.

4. Marco referencial

El presente marco referencial constituye el lineamiento conceptual que servirá como punto de referencia para la identificación de las tendencias teóricas en torno a relaciones conceptuales entre educación y derechos humanos en la escuela que se puedan indagar, que existen en artículos académicos publicados en revistas digitales de Colombia y Argentina en el período 2006-2016.

El propósito es revisar conceptualmente algunas teorías para obtener referentes, los cuales permitan analizar el actual estado de las relaciones conceptuales entre educación y derechos humanos en la escuela en una muestra de artículos académicos publicados en revistas digitales de Colombia y Argentina.

Por consiguiente, este marco referencial constituye una revisión literaria del tema central de investigación o tema de interés. Éste se estructura después de establecida la pregunta de investigación, que junto con los objetivos, demarcan el nuevo estado de la cuestión.

Esta revisión permite en primera instancia, analizar y comprender las tendencias epistemológicas sobre educación en derechos humanos en la escuela y formular orientaciones acerca de la función de los derechos humanos en los procesos de educación. Además, contribuye a orientar y señalar los aspectos significativos que se deben indagar, mediante un marco de referencia que más adelante permita interpretar y concluir resultados.

Teniendo en cuenta que el objetivo central de esta investigación gira en torno al tema educación en derechos humanos en la escuela, es preciso adentrarse en conceptos que aclaren esta propuesta. En tal medida definiciones como derechos humanos y educación en derechos humanos, se convierten en las categorías principales en esta investigación y a partir de ellas se establecen subcategorías como se explicita a continuación.

4.1. Derechos humanos

4.1.1. ¿Qué son los derechos humanos?

En sentido etimológico, según el diccionario de la (RAE.es, 2014), derecho proviene de las voces latinas: Directum y Dirigere, 1. sust, m. Facultades y obligaciones que derivan del estado de una persona, o de sus relaciones con respecto a otras. El derecho del padre. Los derechos humanos. 2. Sust. m. Justicia, razón. 3. Sust. m. Conjunto de principios y normas, expresivos de una idea de justicia y de orden, que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y cuya observancia puede ser impuesta de manera coactiva:

Humano: del latín *humānus*. 1. adj. Dicho de un ser: Que tiene naturaleza de hombre (|| ser racional). Pl. para referirse al conjunto de los hombres. El lenguaje de los humanos. 2. adj. Perteneciente o relativo al hombre (|| ser racional). 3. adj. Propio del hombre (|| ser racional). 4. adj. Comprensivo, sensible a los infortunios ajenos. (RAE.es, 2014).

Teniendo en cuenta los significados de estos términos básicos que ofrece el diccionario en forma individual, al complementarlos como -derechos humanos-, se puede afirmar que el derecho es una libertad de algún tipo. Por tanto, es algo a lo que se tiene derecho solo por el hecho de ser humano, y además tienen la connotación de ser universales; es decir, los derechos humanos son los derechos que cada persona posee (sin importar quién es o dónde vive) simplemente porque se está vivo.

Los derechos humanos se basan en el principio de respeto por el individuo. Su suposición fundamental es que cada persona es un ser moral y racional que merece que lo traten con dignidad. Se llaman derechos humanos porque son universales. Mientras que naciones y grupos especializados disfrutan de derechos específicos que aplican sólo a ellos, los derechos humanos son los derechos que cada persona posee (UHR, del inglés United for Human Rights, 2006).

Según el Alto comisionado de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (ACNUDH, 2016);

Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles. Los derechos humanos son universales están a menudo contemplados en la ley y garantizados por ella, a través de los tratados, el derecho internacional consuetudinario, los principios generales y otras fuentes del derecho internacional.

El derecho internacional de los derechos humanos establece las obligaciones que tienen los gobiernos de tomar medidas en determinadas situaciones, o de abstenerse de actuar de determinada forma en otras, a fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos.

El principio de universalidad de los derechos humanos es la piedra angular del derecho internacional de los derechos humanos. Este principio, tal como se destacara inicialmente en la

Declaración Universal de Derechos Humanos, se ha reiterado en numerosos convenios, declaraciones y resoluciones internacionales de derechos humanos.

Todos los derechos humanos son indivisibles, interrelacionados e interdependientes, es decir, el avance de uno facilita el avance de los demás. De la misma manera, la privación de un derecho afecta negativamente a los demás sean éstos los derechos civiles y políticos, como el derecho a la vida, la igualdad ante la ley y la libertad de expresión; los derechos económicos, sociales y culturales, como el derecho al trabajo, la seguridad social y la educación; o los derechos colectivos, como los derechos al desarrollo y la libre determinación, todos son derechos.

La no discriminación es un principio transversal en el derecho internacional de derechos humanos. Está presente en todos los principales tratados de derechos humanos y constituye el tema central de algunas convenciones internacionales como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 2010).

El principio se aplica a toda persona en relación con todos los derechos humanos y las libertades, y prohíbe la discriminación sobre la base de una lista no exhaustiva de categorías tales como sexo, raza, color, y así sucesivamente. El principio de la no discriminación se complementa con el principio de igualdad, como lo estipula el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (Naciones Unidas, 1948).

Los derechos humanos incluyen tanto derechos como obligaciones. Los Estados asumen las obligaciones y los deberes, en virtud del derecho internacional, de respetar, proteger y realizar los derechos humanos. La obligación de respetarlos significa que los Estados deben abstenerse de interferir en el disfrute de los derechos humanos, o de limitarlos. La obligación de protegerlos exige que los Estados impidan los abusos de los derechos humanos contra individuos y grupos. La obligación de realizarlos significa que los Estados deben adoptar medidas positivas para facilitar el disfrute de los derechos humanos básicos. En el plano individual, así como debemos hacer respetar nuestros derechos humanos, también debemos respetar los derechos humanos de los demás.

4.1.2. Historia de los derechos humanos

La existencia de lo que hoy se conoce por derechos humanos es propia de la Época Moderna, es decir, es una idea que surge y se consolida a partir del siglo XVIII a partir de las revoluciones americana y francesa. Sólo desde éste momento se puede hablar propiamente de los derechos humanos, no obstante, la reivindicación fundamental de lo que se quiere expresar con el concepto de los derechos humanos se remonta al tercer milenio antes de Cristo, en Egipto en el Libro de los Muertos. En el siglo XVII a.C., en Mesopotamia y el Código de Hammurabi; atravesando diferentes culturas y civilizaciones.

Al referir los derechos humanos se deben destacar dos ideas o conceptos fundamentales. La primera idea es la dignidad inherente a la persona humana, es decir, los derechos humanos pretenden la defensa de dicha dignidad. La segunda idea tiene que ver al establecimiento de límites al poder, siendo los derechos humanos uno de los límites tradicionales al poder absoluto de los Estados.

Los derechos humanos a los que dio lugar la Revolución Francesa fueron los denominados derechos de primera generación, los derechos civiles y políticos (libertad de credo, libertad de expresión, derecho a sufragar, derecho a no sufrir malos tratos, etc.). Son derechos en los que prevalece, ante todo, la reivindicación de un espacio de autonomía y libertad frente al Estado; lo que plantean estos derechos humanos es la no interferencia del Estado en la vida de los ciudadanos y ciudadanas. Sin embargo, con el paso del tiempo estos derechos civiles y políticos fueron insuficientes y requerían ser complementados. Sólo hasta fines del siglo XIX y principios del XX, debido al auge del movimiento obrero y a la aparición de partidos de ideología socialista, se empieza calificar a los derechos civiles y políticos como meras “libertades formales”, en sentido marxista, si no se garantizan, a su vez, otro tipo de derechos: surgen así, los derechos económicos, sociales y culturales (derecho al trabajo, al alimento, a la educación, etc.). Se considera que la dignidad humana descansa tanto en el reconocimiento de los derechos civiles y políticos como en el reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales.

Esta segunda generación de derechos humanos recibirá gran apoyo con el triunfo de las revoluciones rusa y mejicana, que tratan de instaurarlos de una manera efectiva. Esta nueva generación de derechos humanos ya no va a representar un papel meramente pasivo del Estado, sino que va a exigir una actividad positiva por parte de éste para llevarlos a la práctica, avalado por el keynesianismo económico, al advenimiento del Estado intervencionista. A partir de este momento, los ciudadanos empiezan a reivindicar al Estado su intervención para la protección y

garantía de estos derechos tales como, el acceso a la salud, a la vivienda, a la educación, al trabajo, la Seguridad Social, etc.

Sin embargo, a pesar de la existencia y aparición histórica de las dos generaciones de derechos humanos que se analizaron anteriormente, no se trata de dos apartados independientes, dos categorías completamente autónomas, sino que ambas categorías se interrelacionan profundamente. En lo que se denomina la indivisibilidad e interdependencia de las dos generaciones de derechos humanos.

Establecidos los derechos humanos en cada Estado, es sólo a partir de 1945, tras la finalización de la II Guerra Mundial, que se inicia un proceso paulatino de internacionalización de los derechos humanos, es decir, un proceso mediante el cual no sólo los Estados sino también la comunidad internacional va a asumir progresivamente competencias en el campo de los derechos humanos. Un papel destacado en este proceso de internacionalización le va a corresponder a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), convirtiéndose en el marco en el que se configura el nuevo Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Gómez Isa, 2014).

Tras el fin de la II Guerra Mundial en 1945 y el descubrimiento de los horrores ocurridos en los campos de concentración y del genocidio judío, los derechos humanos se consolidan en uno de los objetivos primordiales de la ONU. La Carta de las Naciones Unidas (1945), el documento constitutivo de la nueva organización, se hace eco de este interés renovado por los derechos humanos, proclamando desde el mismo Preámbulo su “fe en los derechos fundamentales”.

Desde los inicios de la nueva Organización Internacional se vio claramente que los derechos humanos se convertirían en un gran debate entre las grandes potencias enfrascadas en la Guerra Fría, período que abarca desde poco después del fin de la II Guerra Mundial hasta principios de los años 90. Los derechos humanos han sido una cuestión que ha estado absolutamente politizada, entrando en juego factores externos a lo que constituye la esencia y la razón de ser de los derechos humanos: la defensa de la dignidad de la persona.

Esta politización estuvo presente en todo el proceso de elaboración de la declaración universal de los derechos humanos, con posiciones muy encontradas entre el bloque socialista y el bloque capitalista. Finalmente, el 10 de diciembre de 1948 tuvo lugar la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Otro paso importante adoptado en el seno de las Naciones Unidas para profundizar en el proceso iniciado en orden a la internacionalización de los derechos humanos fue la aprobación en 1966 de los pactos internacionales de derechos humanos. La aprobación de estos dos Pactos era el complemento imprescindible a la aprobación en 1948 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El problema con el que se enfrentaba la Declaración de 1948 es que fue aprobada mediante una resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, resoluciones que constituyen meras recomendaciones para los Estados, pero no obligaciones jurídicas vinculantes.

Por lo tanto, era imprescindible proceder a la aprobación de unos instrumentos de derechos humanos de carácter plenamente jurídicos que vinculara a los Estados para que los ratificasen. Sin embargo, con la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, iba a ser una tarea enormemente complicada. De nuevo el conflicto Este-Oeste iba a planear sobre la elaboración de los Pactos de derechos humanos. Para hacernos una idea, inicialmente estaba previsto aprobar un único Pacto, que recogiera el conjunto de los derechos y libertades fundamentales. Finalmente, la rivalidad entre ambos bloques obligó a aprobar dos Pactos. Así, en la actualidad contamos con el Pacto internacional de derechos civiles y políticos y con el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, aprobados ambos, paradójicamente, el mismo día y en la misma sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 16 de diciembre de 1966. Sin embargo, hubo que esperar otros diez años, hasta 1976, para que estos dos Pactos entraran en vigor tras la ratificación de un número suficiente de Estados.

Asimismo, vale destacar la protección de los derechos humanos que ha tenido lugar en el marco de Organizaciones Internacionales de carácter regional. Dadas las enormes diferencias culturales, ideológicas, religiosas y de otros tipos existentes entre los diferentes Estados a nivel universal, pronto se vio que iba a ser mucho más sencillo el cooperar en ámbitos más reducidos y con un mayor grado de homogeneidad. Así, desde el Consejo de Europa, la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización para la Unidad Africana (OUA) se han creado amplios sistemas de protección de los derechos humanos. En este sentido, en 1950 se adoptó la Convención Europea de Derechos Humanos, en 1969 la Convención Americana de Derechos Humanos y en 1981 la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los pueblos.

Por consiguiente, en la actualidad se cuenta a nivel internacional con la Declaración Universal, los dos Pactos Internacionales de derechos humanos, las Convenciones de carácter

regional y toda una gama de Convenciones internacionales que protegen determinados sectores específicos de derechos humanos (derechos de los niños, derechos de la mujer, prohibición internacional contra la tortura, etc.).

A partir de los años 70 aparece todo un conjunto de nuevos derechos humanos, que tratan de responder a los retos más urgentes para la comunidad internacional. Entre los derechos humanos que han sido propuestos para formar parte de esta “nueva frontera de los derechos humanos” se encuentran: el derecho al desarrollo; el derecho a la paz; el derecho al medio ambiente; el derecho a beneficiarse del Patrimonio Común de la Humanidad o el derecho a la asistencia humanitaria.

Diferentes son los factores que han generado, y siguen generando, la aparición de estos nuevos derechos humanos. En primer lugar, el proceso descolonizador de los años 60 supuso toda una revolución en la sociedad internacional y, por ende, en el ordenamiento jurídico llamado a regularla, el Derecho Internacional. Este cambio también ha dejado sentir su influencia en la teoría de los derechos humanos, que cada vez se va a orientar más hacia los problemas y necesidades concretas de la nueva categoría de países que había aparecido en la escena internacional: los países en vía de desarrollo. Así, como las revoluciones burguesas y socialistas dieron lugar a la primera y segunda generación de derechos humanos, respectivamente, va a ser esta revolución anticolonialista la que dé origen a la aparición de los derechos humanos de la tercera generación.

Otro factor que ha incidido de una forma notable en el surgimiento de estos derechos de la solidaridad es la interdependencia y globalización presentes en la sociedad internacional a partir de los años 70. Cada vez más los Estados son conscientes de que existen problemas globales cuya solución exige respuestas coordinadas, esto es, recurrir a la cooperación internacional. Consecuencia de este cambio global, los derechos de la tercera generación son derechos que enfatizan la necesidad de cooperación internacional y que tienen una dimensión básicamente colectiva.

Así mismo, esta nueva generación de derechos humanos no ha sido aceptada de forma pacífica por los propios Estados, existiendo un intenso debate en torno a ellos. Salvo el derecho a beneficiarse del Patrimonio Común de la Humanidad, ninguno de los otros nuevos derechos ha sido reconocido mediante un instrumento convencional de alcance universal, es decir, mediante un tratado internacional vinculante para los Estados que lo ratifiquen. El reconocimiento de estos

nuevos derechos se ha efectuado principalmente a través de resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, lo que plantea el espinoso tema del valor jurídico de tales resoluciones.

Por consiguiente, se puede afirmar que existen nuevos derechos humanos en proceso de formación; dado que los Estados, principales creadores del Derecho Internacional, se muestran reacios a su reconocimiento en otro instrumento que no sean resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Este recorrido a través de la historia de los derechos humanos permite determinar la relevancia y necesidad que tienen las sociedades para el reconocimiento de los derechos humanos y sus generaciones, con el fin de asegurar la convivencia pacífica y justa entre sus miembros. Los conceptos de educación y derechos humanos se vinculan en varios sentidos compartiendo espacios de acciones comunes y conexiones axiológicas y epistemológicas que fundamentan el proceso enseñanza-aprendizaje, sustentado en el reconocimiento del otro y el respeto por la diferencia y la diversidad, es pues la escuela el primer lugar donde inicia la incorporación de los derechos humanos a la educación.

4.1.3 Situación actual de los derechos humanos en los países investigados: Colombia y Argentina

El análisis de éste apartado se realiza desde el reciente informe del ACNUADH (Alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos) del 13 de Septiembre de 2016 presentado en el 32º periodo de sesiones del Consejo de Derechos Humanos, en el que expresa con preocupación la tendencia de un creciente número de países miembros que manifiestan el rechazo a la participación de este organismo o a los mecanismos de derechos humanos, ya sea a los países en general o a regiones específicas, cuando se solicita acceso de manera explícita, o a colaborar con el ACNUADH.

En dicho informe se presenta un esbozo claro y preciso sobre algunas observaciones generales relativas a la situación actual de los derechos humanos en los países miembros de la ONU. Situación distinta en cada país, pero común en cuanto a la violación de los derechos humanos e incumplimiento a los mecanismos y tratados internacionales de protección de los derechos humanos a la población. En el informe se destaca primeramente a los países con casos extremos de violación de derechos humanos, no se mencionan en este caso a Colombia y Argentina, pues son países que están haciendo esfuerzos por encontrar formas de garantizar los

derechos humanos a su población. Situación que se presentará luego de resaltar algunas observaciones generales del Alto Comisionado que también corresponden a Colombia y Argentina que vale la pena resaltar para la posterior comprensión del apartado.

El terrorismo aumenta en muchos países, probablemente muchos países seguirán haciendo sentir su negativa hacia el cumplimiento de los derechos humanos; mientras la alienación y la decepción de muchos en el mundo aumenta porque se sienten engañados por la mala gobernanza y la corrupción. En varias democracias asentadas desde hace mucho se celebrarán elecciones en las que peligrosos elementos xenófobos e intolerantes aspiran a cargos públicos y su reacción hacia los organismos defensores de los derechos humanos podría empezar a condicionar, como nunca antes, el rumbo futuro de “nosotros, los pueblos” de esta Tierra (ACNUDH, 2016, p. 6).

Hace diez años, cuando se creó el Consejo de Derechos Humanos, se pretendió que fuera más pertinente, más creíble, más imparcial y más centrado en los derechos y las opiniones de las víctimas. En cada uno de esos puntos, el Consejo ha logrado éxitos importantes. Pero, aun así, preocupa la polarización cada vez mayor de este órgano y los esfuerzos cada vez más claros y frecuentes de determinados Estados para eludir o bloquear el escrutinio en materia de derechos humanos.

En reiteradas ocasiones, delegados gubernamentales y miembros de las Misiones Permanentes manifiestan que los derechos humanos se usan indebidamente como pretextos para interferir en los asuntos de naciones soberanas. Los funcionarios gubernamentales han protestado a veces diciendo que los oficiales de derechos humanos que observan una manifestación pública cometen una “injerencia” en los asuntos internos del Estado.

Las declaraciones emitidas por la oficina del ACNUDH acerca de denuncias fiables de violaciones que abarcan las redadas demasiado amplias y violentas ejecutadas por las fuerzas de seguridad, los procesos judiciales que parecen iniciar por motivos políticos y la aplicación masiva de la pena capital por delitos en cuyo enjuiciamiento no se han tenido en cuenta las normas estipuladas en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ICCPR) se consideran “prejuiciadas”, “irresponsables”, “engañosas” o basadas en “falsas” premisas. Se rechazan las actividades de seguimiento y promoción, encaminadas a mejorar la protección de la gente en sus países, aduciendo que de algún modo violan el principio de la soberanía del Estado o incluso la Carta de las Naciones Unidas (Al Hussein, 2016).

Los gobiernos tienen la responsabilidad de cumplir con sus obligaciones en la materia y respetar las normas. Pero los derechos humanos de todos los pueblos, en todos los países, también necesitan, de manera indudable, de la atención colectiva. La Declaración de Viena, aprobada por unanimidad hace 23 años, ratificó lo siguiente: La promoción y protección de todos los derechos humanos es una preocupación legítima de la comunidad internacional (Viena, 1993). Estos términos también resuenan en la Resolución 48/141 de la Asamblea General que encarga al Alto Comisionado de eliminar los actuales obstáculos que afectan la plena realización de todos los derechos humanos y prevenir la persistencia de violaciones de los derechos humanos en todo el mundo.

Para el caso de Colombia, como uno de los países en el cual gira esta investigación y teniendo en cuenta el informe del ACNUDH (2015), se afirma que está a las puertas de un cambio extraordinario e interesante de oportunidades y avances entre el gobierno y las FARC en la búsqueda de una solución política al conflicto armado. Las muestras de confianza por parte del Gobierno y las FARC demuestran que se puede lograr la paz.

El informe se centra en el potencial que ofrece la paz para hacer frente a desafíos estructurales de los derechos humanos relacionados con el conflicto armado. Las FARC deben comprometerse a respetar los derechos humanos a medida que se reincorporan a la vida civil. Los derechos humanos deben guiar efectivamente la implementación del acuerdo de paz, así como los esfuerzos para superar las profundas diferencias entre las zonas rurales y urbanas, entre hombres y mujeres, y entre las minorías étnicas.

Los acuerdos sobre la justicia de transición requerirán enormes esfuerzos para satisfacer las necesidades y expectativas en este sentido. El informe también examina los riesgos que podrían socavar los esfuerzos de paz, en particular la violencia, las economías ilegales y la corrupción. Destaca la importancia para la comunidad internacional y las Naciones Unidas en extraer de otras experiencias de acuerdos de paz para apoyar de manera efectiva la construcción de paz en Colombia, incluyendo como prioridad el respeto a los derechos humanos como un medio para el logro de una paz sostenible (Gilmore, 2016).

Para el caso de Argentina que, es el otro país que nos ocupa en esta investigación, se referencian algunas observaciones sobre el quinto informe periódico de Argentina preparado por el Comité de Derechos Humanos, (CCPR/C/ARG/5) en sus sesiones 3281^a y 3283^a

(CCPR/C/SR.3281 y 3283), celebradas los días 29 y 30 de junio de 2016. En su 3295ª sesión (CCPR/C/SR.3295), celebrada el 11 de julio de 2016, el Comité aprobó las siguientes observaciones finales donde se resalta cinco aspectos positivos que se constituyen en actos legislativos; dos instrumentos internacionales de derechos humanos, o su adhesión a los mismos y cuarenta y dos motivos de preocupación y recomendaciones que a más tardar en el 2022 deben presentar informe concreto y actualizado sobre la aplicación de estas recomendaciones formuladas en las presentes observaciones finales y del Pacto en su conjunto (Comité de Derechos Humanos, 2016).

A continuación se citan los aspectos positivos reconocidos por el Comité de Derechos Humanos; se mencionan algunas observaciones a manera de referencias.

Aspectos positivos: a) Adopción de la Ley que crea el Sistema Nacional de Prevención de la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes (Ley No. 26.827), en 2012; b) Adopción de la Ley de identidad de género (Ley No. 26.743), en 2012; c) Adopción de la Ley de cupo laboral de personas travestis, transexuales y transgénero de la provincia de Buenos Aires (Ley No. 14.783), en 2015; d) Adopción del Plan Nacional de acción para la prevención, asistencia y erradicación de la violencia contra las mujeres, 2014-2016; y e) Adopción del Programa Justicia 2020, respecto a los aspectos de derechos humanos, en 2016.

Instrumentos Internacionales: a) Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el 24 de octubre de 2011; y b) Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones, el 14 de abril de 2015.

Algunas preocupaciones y recomendaciones: a) Promoción y protección de los derechos humanos; b) Igualdad de género; c) Violencia de género y doméstica; d) Tortura y malos tratos; e) Personas con discapacidad; f) Protección de testigos; g) Investigación por casos de violaciones de derechos humanos en el pasado; h) Defensoría Pública; i) Libertad de expresión, entre otros.

Se puede concluir, que las situaciones de los derechos humanos que recae en el mismo Estado va en aumento, repercutiendo en todos los componentes de la sociedad, generando caos en los países que asumen esta negativa, afectando a los países vecinos donde migran diariamente cientos de desplazados huyendo de las atrocidades y abuso de poder que cometen sus gobernantes. Parecemos ir en retroceso, solo por el abuso de poder de gobernantes que pretenden

imponer sus ideas, sobrepasando el poder soberano de sus pueblos, desconociendo las obligaciones que como Estado deben asumir con respecto a los Derechos Humanos.

4.2. Educación en derechos humanos

4.2.1. La educación como derecho

El derecho a la educación es un derecho humano. El primer consenso internacional que lo consagra en estos términos es la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de 1948 en su Artículo 26 (Naciones Unidas, 1948).

Luego se reitera y amplía en otros acuerdos de derechos humanos universales y regionales. Tal es el caso para Colombia, que además de la referencia al derecho a la educación y la formación que aparece al formular los derechos de los niños y los adolescentes, enunciados en los artículos 44 y 45 de la Constitución Política, se postulan específicamente con respecto a la misma en los Art.67-70; reglamentada a través de la promulgación de la Ley 115/94 o Ley General de Educación de la República de Colombia.

En la DUDH se plantea claramente que la educación como derecho significa más que la expectativa de las personas por poseer un determinado nivel de instrucción. Significa también que reciban un cierto tipo de educación. Porque el derecho a la educación tiene la particularidad de ser el único al que se le asignan fines específicos, lo que no ocurre con otros (Bolívar, 2010).

Tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de la Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (DUDH, Art. 26).

Se le marcan estos fines porque después de la sangrienta experiencia de la Segunda Guerra Mundial, los redactores de la DUDH y los países que la aprobaron habían entendido muy bien que no cualquier educación contribuye a que las personas vivan plenamente su condición humana en libertad, justicia y paz (Rodino, 2016, p. 11). Solo es posible aquella educación que en forma deliberada se proponga como metas la plenitud humana, la libertad, la justicia y la paz. El pueblo alemán por ejemplo, que llevó el nazismo al poder y lo respaldó o vio con indiferencia su acción genocida, era uno de los pueblos más educados de la Europa de preguerra.

Educarse es un derecho que a la vez se logra con el ejercicio de los demás. En la vida social, muchos derechos son inaccesibles para las personas que fueron privadas de educación (Rodino, 2016, p. 12). Por ejemplo, conseguir trabajo formal, salario justo y condiciones de vida dignas; tener acceso a la seguridad social; gozar a plenitud de los beneficios de la ciencia y la cultura; cuidar debidamente su salud y, en algunos países, ocupar cargos de gobierno. También les es difícil defender sus derechos cuando se les incumplen o están amenazados. Como se cita en (Rodino, 2016, p. 12), por eso se dice que la educación es un derecho “llave” o “puente” que abre el paso a los otros; un “multiplicador” que incrementa el disfrute de todos los derechos humanos cuando está garantizado, pero los impide o limita enormemente cuando se niega (Tomasevski, 2003, p. 9).

La educación es una “llave” para el disfrute de otros derechos de manera inmediata y vital en la vida cotidiana. En muchos países del mundo, incluyendo América Latina, la escuela pública se propone garantizar a los niños y niñas el disfrute de otros derechos fundamentales, a los que posiblemente no tendrían igual acceso si se encontraran fuera del sistema educativo. Por ejemplo, una alimentación básica, la atención de salud, la protección física y psicológica, con denuncia a las autoridades pertinentes frente a sospechas de maltrato, e incluso el derecho a la circulación (transporte casa-escuela).

Lo abarcador del derecho a la educación hace que no pueda encasillarse en una sola categoría o tipo de derechos. Por lo general se le clasifica como un derecho económico, social y cultural; pero también como derecho civil en lo que corresponde a la libertad de los padres de elegir el tipo de educación que recibirán sus hijos, por encima de cualquier imposición gubernamental (DUDH, Art. 26, inc. 3). Otra dimensión de la educación como derecho civil es la libertad académica o libertad de cátedra en el ámbito de la educación superior, reconocida por la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la educación superior (UNESCO, 1997). O como derecho fundamental (CPC, 1991).

Existen otras visiones de la educación que la definen desde distintos puntos de vista: como proceso de socialización, como servicio público, como motor de crecimiento económico, como factor de movilidad social, etc. Estos enfoques pueden ser correctos, relevantes y pueden hacer contribuciones útiles siempre y cuando no entren en contradicción con la educación concebida como derecho. Aun así, son visiones subalternas. No pueden enfocarse como la razón de ser y el

fundamento de los esfuerzos del Estado a favor de la educación de sus ciudadanos (Rodino, 2016, p. 13).

La educación debe ser garantizada por el Estado porque es un derecho humano; cualquier otro motivo para hacerlo viene por añadidura. “Si el principio de que la educación es ante todo un derecho se desconoce o minimiza, es muy probable que termine ignorándose. Y de allí a violarlo, hay solo un paso” (Rodino, 2016, p. 14). Esta es la preocupación que moviliza a quienes critican la postura economicista de entender la educación como “capital humano” o “inversión social”.

Si bien la historia de la educación como derecho es reciente y, dentro de la doctrina de derechos humanos tiene un contenido que ha sido conceptualizado con claridad en Naciones Unidas, en especial por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, CDESC, Observación general N° 13, 1999) y por Katarina Tomasevski, primera Relatora Especial para el derecho a la educación; aún no ha logrado plena vigencia universal. Es así que

La educación como derecho tiene cuatro características, que a la vez representan las obligaciones del Estado para garantizarlo. Estas son la asequibilidad (en español disponibilidad), el acceso o accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad. Llamado “sistema de las 4-A” constituye el núcleo doctrinario del derecho (Tomasevski, 2003, p. 11).

Sin embargo, hay que reconocer que el derecho a la educación como garante de estos principios y que asegura la inclusión social está lejos de ser una realidad en todas partes del mundo. Están planteados por la doctrina de derechos humanos, pero no tienen vigencia universal aún. En muchos lugares son todavía una aspiración. Como afirma la Dra. Ana María Rodino (Rodino, 2016, p. 17), “nos toca a nosotros, como actores educativos, actualizar el potencial incluyente de este derecho y ponerlo en práctica a diario en nuestros espacios de acción: reclamar el derecho, denunciar sus violaciones, hacer propuestas e incidir para lograr su realización”.

4.2.2. Fundamentación teórica y filosófica de la educación en derechos humanos en la escuela.

Los derechos humanos, como discusión teórica, son un campo que ha ido posicionándose desde varios ángulos en la sociedad colombiana. El Estado ha operado, bajo una línea de acción en cuyo discurso se esfuerza por asegurar el respeto de la dignidad humana. De allí el reconocimiento que el Estado le ha dado a distintos grupos, catalogados como excluidos,

mediante la ratificación de convenciones internacionales en cuyas aprobaciones se establece una serie de compromisos mediante los cuales se busca el establecimiento de un escenario que permita que todos y todas sean respetados sin distinción alguna.

Desde esta perspectiva, se puede comprender cómo este nuevo posicionamiento teórico, denominado enfoque de derechos, paulatinamente ha empezado a entrecruzarse en distintos contextos de la sociedad colombiana. Uno de esos contextos es la educación, ámbito que nos ocupa.

La incorporación de los derechos humanos como un contenido por desarrollar en disciplinas como las Ciencias Sociales, competencias ciudadanas y educación para la paz; definidos como ejes transversales de la educación, expresados en los lineamientos de “Eduderechos” del Ministerio de Educación Nacional es otro de los medios que explica cómo empiezan a fundarse nuevos escenarios de discusión bajo dicho enfoque.

Desde la perspectiva de la garantía que representa los derechos de los niños y niñas, de los y las adolescentes, toma sentido a través de un modelo educativo que permita desarrollar la aptitud de la criticidad de su propia realidad, de su condición como sujetos de derechos, para que, desde ese conocimiento, puedan convertirse en personas con la capacidad de transformar aquellos escenarios que atentan contra el respeto de su dignidad.

Esta propuesta tiene en cuenta tres enfoques interrelacionados, el primero de ellos, corresponde a una reflexión teórica acerca del concepto de los derechos humanos, como resultado de un proceso histórico que refleja la lucha del ser humano por alcanzar mejores condiciones de vida. Desde el contexto actual que coincide con el fenómeno cultural llamado globalización, no deja de ser inquietante el reconocer que se está situado en una realidad enmarcada por condiciones que ponen en riesgo el respeto de la dignidad de la persona, “de ahí la necesidad de comprender que los derechos se convierten en la base de las luchas que debemos asumir para su garantía” (Naranjo, 2015, p. 18).

El segundo enfoque profundiza en el sustento filosófico que debe soportar el ejercicio de la educación en derechos humanos en la escuela. En este punto, se acude a la corriente teórica de la Filosofía de la Liberación, la cual es concebida no solo como un corpus teórico, sino como un modo de vida, a través del cual cada quien se asume como sujeto de derechos, replanteando su significado y el de los demás como iguales a sí mismo.

El tercer enfoque hace referencia a la relación que se establece entre estos cuerpos teóricos. Los derechos humanos se pueden fortalecer desarrollando un humanismo desde la perspectiva de la Filosofía de la Liberación, la cual se convierte en el fundamento que permite establecer una relectura del sistema educativo colombiano, desde la perspectiva de la opción preferencial por los oprimidos, “en donde se busque develar la situación de los derechos del conjunto de estudiantes y, de esta forma, analizar las condiciones reales sobre las cuales se podrían dar las bases para el fortalecimiento de los derechos humanos” (Naranjo, 2015, p. 19).

Desde la perspectiva de la Filosofía de la liberación existen categorías centrales que explican por qué se hace uso de este referente filosófico como medio para desarrollar un modelo de educación que permita el fortalecimiento de los derechos humanos en la escuela. Uno de esos elementos fundamentales, que trasciende a tal reflexión, tiene que ver con el concepto de libertad, la cual es definida a partir de la opresión y la marginalidad. Dussel la define de la siguiente manera:

La libertad concebida no como el poder mágico que instaure un orden de cosas, ideal y perfecto, mediante la negación y el repudio de una realidad presente sino, por el contrario, comprendiéndola en su verdadero significado, como la admisión a una realidad concreta y determinada para transformarla a través de la acción de los hombres que en ella se encuentran, viviéndola y asumiéndola críticamente. (Dussel, 1972, p. 17)

La comprensión del concepto de libertad permite establecer un vínculo muy directo con el proceso educativo, el cual debe ser percibido como un acto de filosofar, esto en la medida de que es un compromiso “por desideologizar el sistema mismo en que se desarrolla, develar la verdad sobre su aporte al fortalecimiento de los derechos de los y las adolescentes que son formados a través de él”. (Naranjo, 2015, p. 30)

La educación crítica emerge como una herramienta para lograr tal fin, ya que parte del reconocimiento del contexto inmediato, que emana con una serie de contradicciones que violentan, de forma estructural, el respeto de los derechos de las personas. Una educación en derechos humanos requiere de un enfoque teórico y filosófico, que permita develar esos escenarios de injusticia y marginación, esto debería conducir a una profunda insatisfacción que evoca hacia una voluntad de compromiso por la transformación de toda forma de discriminación.

No hay educación liberadora si no pensamos que hay algo de que liberarse y no hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social. No es

necesario estar de acuerdo en un mismo modelo ideal, ni siquiera tener una alternativa global ya diseñada, sino compartir una orientación utópica para superar las limitaciones del presente y creer que la educación no puede ni debe rehuir sus responsabilidades.

4.2.3. La educación en derechos humanos en la escuela como vehículo para la formación política

La educación en derechos surge al tiempo que se reconocen los derechos humanos. La DUDH afirma la necesidad y el sentido de la EDH (Educación en derechos humanos) en dos puntos claves: Primero en su Preámbulo, al convocar a promover los derechos humanos mediante la enseñanza y la educación. Estas palabras dejan claro que la comunidad internacional eligió la vía formativa para avanzar hacia el respeto de los derechos: la vía de la razón, la demostración y la persuasión, en oposición a cualquier otra que pretendiera hacer uso de la violencia o la imposición dogmática. Segundo, en su Artículo 26, donde después de proclamar el derecho a la educación (inciso 1), establece los grandes lineamientos que deben guiarla (inciso 2), entre estos lineamientos “el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. O sea, educar en derechos. (Naciones Unidas, 1948),

A la fecha existe un conjunto normativo apreciable que expresa consensos en materia de EDH. Entre ellos cabe destacar uno que, aunque no es de cumplimiento obligatorio para los Estados, tiene el mérito de enfocarse exclusivamente en el derecho que nos ocupa. Es la Declaración sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2011). Si observamos que las declaraciones de derechos humanos de la ONU suelen ser precursoras de acuerdos internacionales de carácter vinculante (obligatorio), es posible que esta declaración en un futuro nos acerque a la firma de un tratado, pacto o convención que asegure con contundencia la obligación de los Estados de proporcionar una educación en derechos a sus habitantes.

La EDH busca activamente crear una cultura de derechos humanos, es decir, obtener una visión de mundo donde los derechos humanos sean entendidos y respetados como pautas reguladoras de la convivencia social. Los objetivos de la educación en derechos humanos poseen una connotación política que tiene como propósito e idea fuerte, contribuir tanto a la transformación social, a la democratización de la sociedad y a la emancipación, como a

empoderar y darle estatus a los grupos sociales y culturales que históricamente han sido excluidos, postergados y discriminados.

De igual manera, estimula la participación de la sociedad civil en las políticas públicas en todos sus niveles: nacional, regional y local. Se trata, entonces, de formar sujetos de derecho, sujetos empoderados, emancipadores y transformadores. Esta es, a su vez, la finalidad de la formación cívica de personas destinadas a incorporarse a la sociedad como sujetos regulados por las normas sociales, inspiradas en Constituciones democráticas, que asumen los principios y valores fundamentales de la Declaración Universal (Magendzo, A; Pavez, J, 2016, p. 17).

En conclusión, formar Sujetos de derechos capaces de transformar el tejido social desde un pensamiento crítico, autónomo y respetuoso de los derechos humanos.

4.2.4. El papel del docente en la educación en derechos humanos en la escuela

La gestión institucional es clave porque mantiene el sistema en operación, determina los vínculos entre los actores educativos y crea el clima general de trabajo diario. Una gestión institucional que se base en los derechos humanos se reflejará en las políticas y los lineamientos educativos; en los reglamentos y códigos de ética o convivencia escolar; en los procedimientos disciplinarios; en las estructuras de gobierno de los centros escolares; en el manejo de los recursos; en el cuidado de las condiciones físicas y de equipamiento del centro; en el trato cotidiano y los proyectos con la comunidad, por citar líneas de acción relevantes.

La metodología educativa es otra dimensión del sistema escolar merecedora de reflexión con enfoque de derechos, porque las metodologías nunca son neutras. No son instrumentos inocentes, medios indiferentes a los fines a cuyo servicio se exponen. Siempre reflejan una visión del mundo, del proceso de conocimiento y de los sujetos del conocimiento. Y transmiten mensajes sobre ese mundo, ese conocimiento y esos sujetos -mensajes implícitos, aunque no por eso menos claros o contundentes- educan de manera más sutil y perdurable que el currículo explícito.

Un factor crucial para evaluar si los derechos humanos están presentes en la metodología de cualquier programa educativo es analizar cómo se entiende e incorpora en el proceso de enseñanza-aprendizaje a un actor que fue históricamente soslayado por la pedagogía tradicional, el estudiantado. En este sentido hay que examinar, por ejemplo, cuán respetuosas, democráticas y equitativas son las estrategias didácticas de los docentes, las relaciones entre docentes y

estudiantes así como entre estudiantes, los procedimientos de evaluación y los procesos de resolución de conflictos, por citar algunos aspectos claves.

Hacer un “monitoreo de derechos” sobre la metodología educativa no significa que todos los docentes deban enseñar derechos humanos aparte de su asignatura, pueden hacerlo o no, aunque sería excelente si lo hicieran, por lo menos cuando la situación escolar lo reclama, lo que significa es que todos, mientras enseñan cualquier materia, tienen la responsabilidad de crear en un ambiente de trabajo que reconozca y respete los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979) y la Convención sobre los derechos del niño (1989), se puede señalar que algunos derechos en el contexto educativo son el respeto a la integridad física y psicológica de las personas; la libertad de opinión y expresión; el derecho de respuesta y de defensa; los derechos de reunión y de asociación; el derecho de participación de las personas en todos los asuntos que les conciernen; la tolerancia y convivencia con distintas opiniones y creencias; el pluralismo; la valoración de la diferencia y no discriminación; la elaboración de normas justas, explícitas, no retroactivas y aplicables en condiciones de igualdad para todos; la presunción de inocencia y el debido proceso; el principio de responsabilidad en el ejercicio de las funciones de servicio público, y la transparencia y rendición de cuentas.

La educación en derechos humanos no existiría en un sistema que niegue o limite el derecho a la educación, sería una contradicción. Y si no se respetan los derechos humanos en el ambiente educativo, ¿de qué serviría enseñar los derechos formalmente? ¿Cuán eficaz puede ser un aprendizaje que solo ocurra discursivamente, sin llevarse a la práctica? Sería el equivalente de enseñar “haz lo que yo digo, mas no lo que yo hago”. Se estaría enseñando hipocresía. En tal sentido, para los docentes y futuros docentes, como educadores, se debe comprender a fondo las profundas conexiones entre educación y derechos humanos, ninguno de estos conceptos puede volver a definirse en forma aislada, ignorando al otro.

5. Metodología

5.1. Método de investigación: el estado del arte

Se propone como metodología de investigación, la Investigación Documental Estado del Arte, de carácter cualitativo, con un enfoque epistemológico de corte Hermenéutico. La investigación documental se caracteriza por la utilización de documentos; que en este caso son artículos de revistas publicados en repositorios digitales. De ellas se recolecta, selecciona, analiza y se presentan resultados coherentes, utilizando procedimientos lógicos y mentales de toda investigación; análisis, síntesis, deducción, inducción, etc. Se realiza un proceso de abstracción científica, generalizando sobre la base de lo fundamental (Balestrini, 2006, p. 31).

La investigación documental permite la recopilación adecuada de datos que favorece proponer problemas, redescubrir hechos, conducir hacia otras fuentes de investigación de forma ordenada y con objetivos claros, con el propósito fundamental de construir nuevos conocimientos.

A través de ella se logra establecer un orden secuencial y organizado para la recolección de datos en el proceso de búsqueda de información en los diferentes repositorios de revistas digitales de universidades, redes de conocimiento científico, bases de datos científicas como Redalyc y Scielo y organizaciones internacionales de Derechos Humanos. Por tanto, se realizará una investigación temática especializada para producir nuevos asientos bibliográficos sobre el particular. La investigación documental es un método eficaz para el desarrollo de la investigación, pues su principal ventaja es que “los datos se recogen directamente de los objetos o fenómenos percibidos mediante registros caracterizados por la sistematicidad de la recolección y por la maleabilidad de las condiciones en que se proyecta realizarla” (González, 1994, p. 68). Por consiguiente, en el análisis documental se acudió a la utilización de citas textuales que emergieron de los mismos documentos (artículos).

Toma relevancia el papel de la hermenéutica en la construcción de estados del arte, proporcionando las herramientas fundamentales para comprender la transformación de los fenómenos desde los referentes más inmediatos, permitiendo relacionar la descripción, explicación y nueva construcción desde esa comprensión (Atehortúa, 2011, p. 83). Por tanto, puede afirmarse que dentro de las concepciones que existen de estado del arte, la hermenéutica es esencial, en tanto que la mayoría de autores colocan el estado del arte como enfoque

interpretativo, el cual se ajusta a los diseños cualitativos, cuyo énfasis en la hermenéutica es fundamental para los procesos de análisis e interpretación. Y es allí donde se funda u orienta la idea de estado del arte como investigación documental de carácter crítico interpretativa (Carmona y Montoya, 2009, p. 43).

Al final de la década de los 70 y principalmente en los 80, “las propuestas investigativas cualitativas experimentaron un auge en el ámbito académico, por lo que se hizo necesario la aplicación de una estrategia que hiciera visible lo sabido, conocido y trabajado sobre determinada temática o campo del conocimiento” (López, 2009, p. 22) de allí la relevancia del estado del arte como modalidad de la investigación documental. Esta estrategia se ha conceptualizado de diversas formas, destacándose tres tendencias: recuperar para describir, comprender y recuperar para trascender reflexivamente. Asimismo, el estado del arte como modalidad de la investigación documental se posicionó como “investigación de la investigación” (Barragán, 2010, p. 78). Por tal razón, permite el estudio del conocimiento acumulado (escrito en los artículos) en un ámbito específico en este caso educación y derechos humanos; por lo cual se recurre a ella para el desarrollo de esta investigación titulada “Estado del arte sobre educación y derechos humanos en la escuela”

El presente estado del arte tiene como propósito identificar las tendencias teóricas en torno a relaciones conceptuales entre educación y derechos humanos en la escuela que existen en artículos académicos publicados en revistas digitales de Colombia y Argentina durante el período 2006-2016. Tal periodo de tiempo se estableció con el fin de comprender la actualidad del problema, es decir, de qué manera se ha pensado la educación en derechos humanos en la escuela en estos dos países en los últimos diez años. Además porque estos dos contextos geográficos distintos, constituyen referentes en el contexto latinoamericano, en cuanto a investigaciones y publicaciones relacionadas con educación y derechos humanos; por ser herederos de un lastre de violación de derechos humanos sistemática durante mucho tiempo.

Tales procesos han influido en la conformación y el comportamiento de las sociedades de estos países razones que despiertan el interés de investigadores en ciencias humanas, sociales y pedagogía, por indagar y profundizar al respecto y al revisar sobre el tema, se encuentra suficiente información que permite hacer un abordaje frente a las tendencias conceptuales que subyacen en los artículos seleccionados que permiten elaborar un estado del arte que va a favorecer a futuras indagaciones sobre educación y derechos humanos en la escuela.

5.2. Criterios para organizar la investigación

Esta investigación se organizará en tres momentos o fases que serán la carta de navegación en el desarrollo de dicha investigación.

5.2.1. Fase I. Selección del corpus

En la primera fase se realizará una selección de publicaciones en las que se identifiquen diferentes enfoques relacionados con educación y derechos humanos en la escuela. Para delimitar el proceso de búsqueda respecto a la relación educación-derechos humanos, se tendrán en cuenta, en primer lugar, los dos referentes conceptuales desarrollados en el marco teórico (Derechos humanos y Educación en derechos humanos). Igualmente, se usarán como filtros los conceptos que emergieron al analizar las definiciones en el marco referencial: ¿Qué son los derechos humanos?, Historia de los derechos humanos, Tendencias actuales de los derechos humanos, La educación como derecho, Fundamentación teórica y filosófica de la educación en derechos humanos en la escuela, La educación en derechos humanos en la escuela como vehículo para la formación política y El papel del docente en la educación en derechos humanos en la escuela.

En cuanto al tipo de textos que se pretende encontrar, la búsqueda estará determinada según un único tipo de texto: artículos de revistas científicas digitales, que pueden ser referencia de artículos de reflexión, productos de investigación y ponencias publicadas digitalmente. Con relación a la cantidad de artículos, se tendrá en cuenta el número de escritos que le corresponda a cada país para que sea equilibrado. Respecto a las fuentes en las que se pretende indagar, se tendrán en cuenta los repositorios digitales de revistas universitarias, redes de conocimiento científico y bases de datos científicas.

En esta fase del proceso es relevante destacar que en Colombia todavía existe mucha información a la que es difícil acceder, debido a que no existe un orden, una organización pertinente o repositorios organizados sistemáticamente. Es por ello, que mucho de lo que se publica en el país permanece restringido para uso exclusivo de quienes pertenecen a una determinada institución universitaria; mientras que en Argentina existen varios repositorios organizados por el Estado a los que es fácil acceder, pues se encuentra información organizada y actualizada. Vale destacar que se consigue información pertinente y rigurosa a través de redes de

conocimiento creadas por científicos latinoamericanos e iberoamericanos que se interesan por expandir nuevos conocimientos a través de sus publicaciones.

5.2.2. Fase II. Clasificación de la información

Realizada la indagación se entrará en un proceso de organización de la información. En esta segunda fase se identificará los distintos enfoques, tendencias, perspectivas, modelos y propuestas sobre la relación entre educación y derechos humanos. La identificación de todas estas publicaciones se realizará teniendo en cuenta el propósito conceptual, metodológico y teórico que tenga cada uno de ellos. De esta manera se lograrán establecer criterios que permitan elaborar un esquema en el cual se señalen los enfoques o tendencias que priman y así tomarlos como ejes de análisis.

Terminada la recopilación e identificación de los principales enfoques propuestos en torno a la relación educación-derechos humanos, se propondrán los criterios de clasificación derivados del contraste entre los referentes conceptuales y la información encontrada, que permitirán dar orden, en cuanto al desarrollo metodológico, de la propuesta planteada. Se debe tener en cuenta que la clasificación aquí propuesta sólo podrá formularse una vez se hayan revisado todos los textos.

5.2.3. Fase III. Análisis de los resultados

Revisados los textos seleccionados, teniendo en cuenta su respectiva ubicación en alguna de las categorías que se propongan, se dará paso a la tercera parte de la metodología. El proceso de análisis de resultados se encargará de dar cuenta de los resultados obtenidos, las fuentes más significativas y los elementos más relevantes de todo el proceso de análisis de la información. Finalmente, se organizará la información según las tendencias conceptuales que se puedan identificar, para así delimitar sus fundamentos, relaciones y propuestas en torno a la educación en derechos humanos en la escuela.

6. Sistematización de la información

6.1. Fase I. Selección del corpus

Los resultados de la indagación se obtuvieron de la revisión de las fuentes en los repositorios digitales de revistas universitarias; redes de conocimiento científico como lo son Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), FLACSO, Consorcio de universidades cátedra UNESCO en resolución de conflictos y construcción de paz, RINACE (Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficiencia Escolar); y bases de datos científicas como: Redalyc, Scielo, Latindex, Dialnet. Tal proceso dio como resultado un total de cincuenta (50) textos; veinticuatro (24) textos corresponden a Argentina y veintiséis (26) a Colombia, clasificados en un único tipo de texto: artículos de revistas científicas digitales, que hacen referencia a artículos de reflexión, productos de investigación y ponencias; y distribuidos según el año de publicación.

De los cincuenta textos hallados, treintainueve (39) de ellos corresponden a artículos de reflexión, ocho (8) son el resultados de investigaciones y tres (3) son artículos generados de ponencias. Es relevante indicar que las bases de datos antes mencionadas y los repositorios de revistas digitales institucionales de universidades en ambos países fueron las fuentes más significativas para el hallazgo de los textos. Por otro lado, las redes científicas sirvieron de fuente secundarias para el encuentro de una pequeña cantidad de los mismos, mientras que bases de datos como (ProQuest, EBSCO, Springer y e-libro) son de uso restringido, por consiguiente no arrojaron ningún resultado según los criterios de búsqueda propuestos. En la Tabla 1, se presenta la lista de textos según el año de publicación. La muestra se ubicó entre el año 2008 y el 2016, siendo 2015 el año con más publicaciones y 2008 con el menor número, presentadas en el presente estado del arte. (Tabla 1)

Tabla 1. *Lista de textos según año de publicación.*

Año de publicación	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Número de textos	1	2	5	2	8	5	9	10	8	50

La muestra se ubicó entre 2008 y 2016

Fuente: Propia

6.2 Fase II. Clasificación de la información

La metodología que se planteó arrojó gran cantidad de información acerca de la forma como se ha pensado la relación conceptual educación-derechos humanos en Colombia y Argentina teniendo en cuenta el periodo de tiempo seleccionado. Con base a lo indagado, es relevante anotar que existe un conjunto significativo de tendencias, perspectivas, enfoques y propuestas respecto al papel que desempeñan los derechos humanos en la escuela. En el siguiente apartado se explica el proceso de clasificación de los artículos revisados, junto a la anterior ubicación de cada uno de ellos en alguno de las principales tendencias que surgieron de la reflexión conceptual inicial.

Las dos grandes tendencias que se identificaron durante la revisión de los artículos (análisis, estudios y críticas sobre los derechos humanos en la escuela; y propuestas para formar en derechos humanos en la escuela), corresponden, en gran medida, a los planteamientos que se habían propuesto en el recorrido del marco referencial; recuérdese que en aquel apartado se realizó un análisis sobre educación y derechos humanos desde dos perspectivas. En una, se plantea el concepto de derechos humanos, su desarrollo histórico y las tendencias actuales. En la segunda, se manifiesta la relación explícita de los derechos humanos con la escuela, así como las diferentes perspectivas de la primera dentro de la segunda.

Puede afirmarse, que la primera gran tendencia identificada según la revisión de los textos (Análisis, estudios, críticas sobre los derechos humanos en la escuela), es equiparable, desde una concepción conceptual, al primer apartado del marco referencial (Derechos humanos). Del mismo modo, la segunda tendencia identificada en la revisión (Propuestas para formar en derechos humanos en la escuela), encuentra fundamento en los planteamientos expuestos durante el desarrollo de la segunda parte del mismo marco (Educación en derechos humanos). Vale resaltar que los estudios realizados en estos ámbitos del saber, no son del todo reiterativos; por lo cual, las tendencias identificadas durante la revisión de los textos necesariamente no corresponden de modo estricto, a lo formulado en el marco referencial. Por el contrario, constituyen nuevas

lecturas sobre los temas en cuestión, ampliando y reconstruyendo los caminos conceptuales señalados.

De modo general, se realizó una división entre las dos principales perspectivas que se evidenciaron en los textos, es decir, dos grandes tendencias teóricas. El primero, compuesto por un total de veintiséis artículos, se caracteriza por incluir textos que proponen un análisis de carácter crítico-reflexivo acerca de los derechos humanos en la escuela, es decir, aquellos estudios que tuvieran como eje temático analizar rigurosamente el papel de los derechos humanos en la escuela. La segunda tendencia teórica, conformada por veinticuatro textos, corresponde a aquellos estudios que tienen una tendencia a la formación en derechos humanos desde un enfoque que refleje el ejercicio de los derechos humanos en la escuela. La principal característica con respecto a los ejes temáticos que promueve cada una de las dos grandes tendencias, puede ser expresada de la siguiente manera: el primer grupo corresponde a la parte teórica de los derechos humanos e incorporación de estos a la escuela; mientras que en el otro, pretende llevarlos a un nivel práctico, procurando desde allí mirar su relevancia en la formación ciudadana y construcción de la paz desde la escuela. (Tabla 2)

Tabla 2 *Grandes tendencias identificadas a partir del marco referencial*

Categorías según marco teórico	Derechos humanos	Educación en Derechos Humanos
Tendencias identificadas	6.3.1. Análisis, estudios, críticas sobre los derechos humanos en la escuela. (Teoría)	6.3.2. Propuestas para formar en derechos humanos en la escuela. (Practica)
Numero de textos	26 artículos	24 artículos

Fuente: Propia

6.3. Fase III. Análisis de los resultados

Ésta investigación documental, estado del arte, hace referencia al análisis hermenéutico al que se somete una serie de documentos de tipo de texto artículos, encontrados en repositorios de revistas digitales universitarias, bases de datos científicas y redes de conocimiento científico de Colombia y Argentina. El análisis hermenéutico, que se propone en este trabajo, hace referencia al conjunto de normas y métodos que se deben utilizar para realizar esa interpretación, traducción o explicación, según sea el caso. (Carmona y Montoya, 2009).

Este trabajo de investigación implementó el análisis hermenéutico, para abordar la temática propuesta en diferentes artículos académicos publicados en repositorios digitales y bases de datos

científicas de Colombia y Argentina. Se organizó a partir del análisis de dos tendencias que fueron equiparadas a: (1) posturas teóricas y (2) ejercicio práctico de los derechos humanos en la escuela. Con estas categorías se desarrolló en un primer momento la sistematización y se indagó sobre el conocimiento producido sobre el tema educación-derechos humanos en la escuela, en una muestra de 50 artículos, de la que se extrajo una descripción de los conceptos educación y derechos humanos en la escuela, desde dos grandes tendencias y tres subenfoques para cada tendencia.

Para iniciar éste análisis hermenéutico, se diseñaron diferentes instrumentos, de los cuales se implementaron cuadros bibliográficos, cuadros conceptuales, cuadros comparativos y se utilizó la técnica de recolección para documentos en fichas bibliográficas. Tales instrumentos son apropiados para la recolección de los datos arrojados por los diferentes documentos citados, que facilitaron llegar a las conclusiones pertinentes planteadas con base en los objetivos propuestos. No obstante, como recolectar datos no implica investigar, como propone Rodríguez Mogel (2005) en su libro *Metodología de la Investigación*, se hace necesario “analizarlos, compararlos y presentarlos de manera que lleven a la confirmación o negación de la tesis propuesta” (p. 100).

El paso consecuente fue el procedimiento de sistematización de la información obtenida, como se describe en el anterior apartado correspondiente a la sistematización. Los apartados siguientes corresponden al análisis de las dos grandes tendencias identificadas y sus respectivos subenfoques como se muestran en la siguiente Tabla 3. *Organización de las tendencias y sus subenfoques*.

Tabla 3. *Organización de las tendencias y sub enfoques*

Categorías según marco teórico	Derechos humanos	Educación en derechos humanos
Tendencias identificadas	6.3.1. Análisis, estudios, críticas sobre los derechos humanos en la escuela.	6.3.2. Propuestas para formar en derechos humanos en la escuela.

Sub enfoques	6.3.1.1. Incorporación de los derechos humanos a la escuela	6.3.1.2. Educación, derechos humanos y minorías	6.3.1.3 Violación de derechos humanos en la escuela	6.3.2.1. Educación para la paz y formación ciudadana	6.3.2.2 Desarrollo de pensamiento político	6.3.2.3 Prácticas docentes en derechos humanos
Número de textos	8	11	3	9	7	12
<i>Número de artículos según el sub enfoque que prima</i>						

Fuente: Propia

6.3.1. Análisis, estudios, críticas sobre los derechos humanos en la escuela.

Los enfoques que se enmarcan en esta tendencia tienen como característica fundamental proponer una mirada de los Derechos Humanos en la escuela desde su parte más teórica, en la que se toma como eje de estudio su importancia y pertinencia. En los textos que se ubican en este enfoque, se pueden delimitar tres subenfoques temáticos. Un primer subenfoque (6.3.1.1) Incorporación de los derechos humanos a la escuela (ocho textos); un segundo (6.3.1.2.) Educación, derechos humanos y minorías (once textos); y un tercero (6.3.1.3.) Violación de derechos humanos en la escuela (tres textos). De este modo, se establece a continuación la esencia de cada uno de dichos subenfoques.

6.3.1.1. Incorporación de los derechos humanos a la escuela

Los artículos que se vinculan a este subenfoque tienen como eje orientador la incorporación de los derechos humanos a los sistemas educativos desde los antecedentes e implementación. El análisis se presenta en dos grupos, el primer grupo de textos ofrece una exploración analítica, evaluativa y crítica de los avances que ha tenido el reciente proceso de incorporación de los Derechos Humanos a la educación teniendo en cuenta los antecedentes históricos en Colombia y Argentina. Tales estudios ponen el énfasis en la educación formal, desde los documentos, planes y proyectos que a nivel local, nacional e internacional propenden por la integración de la Educación en Derechos Humanos (de ahora en adelante EDH) a los sistemas educativos; finalizando con un segundo grupo de artículos donde se presenta un análisis crítico referente a la implementación de escuelas en perspectiva de derechos humanos.

El primer grupo de artículos corresponde a los postulados de Siede (2013); Fernández (2012) y Espinel (2013), presentan un análisis evaluativo y crítico a partir de los antecedentes en Argentina y Colombia. El primero de los tres artículos corresponde a los resultados de una investigación que deja al descubierto las dificultades para enmarcar una cátedra de derechos humanos que responda a las realidades de los educandos que permita formarlos en el conocimiento pleno y efectiva aplicación de los mismos.

En Siede (2013) el análisis parte de un paralelo entre lo que ocurrió en la Argentina de los años 1949 a 1983 y la Argentina de los años 1983 al 2012. Mientras que las décadas del 50 al 70 mostraba una relación directa entre cúpula gubernamental y enseñanza educativa o malla curricular; a partir de la década de los 80 en adelante, la enseñanza escolar se desvincula poco a poco de las ideas políticas de los gobernantes de turno para pasar a ser una enseñanza más pluralista e incluyente. No obstante, la investigación muestra que después de la década del 80 surgen otras situaciones que hacen difícil la implementación de una verdadera Cátedra de derechos humanos.

Entre estas dificultades estaba el subjetivismo de los docentes en la enseñanza, ya que carecían de la capacitación y el conocimiento necesario para impartirlo a los estudiantes. Por tanto, el docente hace uso únicamente de las experiencias vividas, en lo que recuerda su formación inicial, la que de por sí estuvo marcada por los gobiernos socialistas, por un lado y, dictatoriales, por el otro. Este artículo coincide con la propuesta de Fernández (2012), quien afirma que la mayor debilidad que acompaña los avances en la política pública de Derechos Humanos constituye la ausencia de programas sistemáticos y obligatorios que acompañen la formación docente, encargados de llevar a cabo estos nuevos programas. La construcción de prácticas participativas en todos los niveles; docentes en formación, estudiantes de niveles de básica y media o cualquier miembro de la comunidad educativa que aporten estrategias que contribuyan a la creación de una cultura para la democracia y los derechos humanos. De esta manera se generaron, y a la fecha no han detenido su accionar en espacios de discusión de tipo local, nacional e internacional, en los que se elaboran propuestas y líneas de trabajo en educación y derechos humanos.

La transformación de las escuelas es un eje de trabajo, particularmente la democratización entendida como revisión de modalidades autoritarias de vínculos. Los instrumentos jurídicos internacionales aportan marcos para repensar los problemas cotidianos de la vida escolar. Sin

embargo la mayor debilidad que acompaña los avances en la política pública, es la ausencia de programas sistemáticos y obligatorios que acompañen la formación docente, encargados de llevar a cabo estos nuevos programas.

No obstante, siempre se vuelve al viejo problema de los derechos humanos en las prácticas cotidianas, sean educativas o en general en la sociedad y a pesar del aumento de la oferta de cursos y seminarios vinculados a los derechos humanos en la mayoría de instituciones educativas y en todas las esferas de la sociedad argentina, aún existen vacíos que vale la pena resaltar, entre ellos los más relevantes corresponden a:

- La necesidad de plantear seriamente un concepto de educación en derechos humanos
 - Definir quiénes están capacitados para ejecutar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en educación en derechos humanos.
 - Contenidos mínimos que esos cursos deberían brindar.
 - Metodología apropiada para enseñar y aprender educación en derechos humanos.
- (Fernández 2012 p, 12)

En el último artículo correspondiente al primer apartado (antecedentes) del primer subenfoque Espinel (2013) desde su análisis crítico no dista de los anteriores en cuanto que, también expone desde una mirada del proceso histórico de Colombia la incorporación de los derechos humanos a la educación. En el cual destaca que en los últimos años, se ha presenciado un auge creciente del discurso de ciudadanía y formación para la ciudadanía enmarcada en los derechos humanos, principalmente en la educación.

La recurrencia de este discurso responde a las características y acontecimientos de una época convulsionada que hereda algunas secuelas del pasado reciente que parece intensificarse debido al conflicto interno que ha padecido la sociedad de manera más aguda en la segunda mitad del siglo XX, aunque no se puede desconocer que estos conflictos tienen origen y manifestaciones mucho más atrás en la historia del país. Este conflicto ha conducido a la sociedad colombiana, según Ruiz y Chaux (2005), a una crisis de humanidad y “dicha crisis también ha significado una crisis de ciudadanía, esto es, de la posibilidad de construir condiciones sociales justas y equitativas para todos articuladas por la vía política” (p. 10).

Es en este contexto en el que surge el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH). Esta convulsionada realidad inevitablemente afecta el proyecto político democrático establecido en la nueva Constitución Política de 1991, en la que se presenta al

Estado colombiano como un Estado social de derecho en el cual, además de proteger, promover y garantizar los derechos civiles y políticos, el Estado se compromete con el reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales.

Espinel (2013) realiza desde una mirada inquisidora un análisis crítico a todos los planes, proyectos y documentos a nivel local, nacional e internacional que propenden por la incorporación de los derechos humanos a la educación, pues los considera -prácticas de subjetivación-, por cuanto operan como técnicas de constitución de sujetos en medio de un entramado de relaciones de poder, se inscriben dentro de las prácticas y saberes gubernamentales de los Estados modernos como ejercicio de control sobre las poblaciones a través de la biopolítica. Desde este escenario, los sujetos serían producidos a partir de instancias exteriores de normalización.

Sin embargo, parece ir en contra vía, pues se pretende que los sujetos asuman sus responsabilidades y derechos dentro del ordenamiento social establecido, pero no se garantizan las condiciones básicas de convivencia, entre ellas la educación; por ello se aleja cada vez más del cumplimiento de las garantías mínimas que posibiliten un bienestar en la sociedad los cuales no representan avances en los procesos de incorporación de los derechos humanos a los distintos sectores de la sociedad, por el contrario, parecen aumentar los grupos en estado de vulnerabilidad que hacen imperceptibles los esfuerzos por incorporar los derechos humanos a la escuela.

El segundo grupo de artículos se enfoca en el análisis de cómo se han implementado los derechos humanos a la educación. Dávila, Naya & Altuna (2015); Rivas y Sánchez (2016); Russi, (2011); Andrade y Feldfeber (2016) & Sáenz (2012), éste último hace referencia a la implantación de escuelas en perspectiva de derechos humanos, el cual se cita al final de este apartado a manera de conclusión y cierre de este primer subenfoque.

Los cuatro primeros artículos se centran principalmente en analizar detalladamente desde la mirada de los derechos de la infancia la manera cómo se han implementado los derechos humanos a los sistemas educativos en el contexto latinoamericano, destacando los casos de Colombia y Argentina que en este caso compete a este estado del arte; para ello se valen del esquema de análisis de las cuatro “Aes” de Tomaševski (2005, 2006): Asequibilidad/Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad. En este caso nos ocuparemos del panorama colombiano.

Russi (2011) presenta el análisis de la educación en derechos humanos desde la mirada al panorama colombiano, desde la propuesta de Rosa María Mujica, quien manifiesta,

...que la concepción central de la educación en derechos humanos será necesariamente una concepción humanizadora porque lo que busca es recuperar y afirmar a la persona y el respeto a su dignidad. Solo la persona es sujeto de derechos, autor de su propia realización y quien decide su vida personal y social. Los conflictos y disputas domésticas son rutinarios y de tal magnitud que no han desaparecido ante los grandes problemas de la sociedad, como la falta de políticas públicas en educación y salud, lo grave del conflicto armado y político que vivimos, la corrupción imperante y el aumento de la inseguridad ciudadana; razones por las que, debe formarse en derechos humanos a quienes tienen en sus manos la educación de la población colombiana para que imbuidos no solo teóricamente de lo que ellos significan, se apropien y formen para la vida democrática y la vigencia de estos (Mujica 2002).

Luego de la reflexión realizada a lo que está y lo que pudiera ser en cuanto a la educación en derechos humanos, es de advertir que a pesar de que en los programas académicos se han incluido contenidos cívicos, los derechos de los niños, su reconocimiento y los deberes de los mismos, los derechos humanos no se vislumbran en forma clara y concreta en los contenidos temáticos. No hay precisión respecto a conceptos y prácticas pedagógicas en derechos humanos. Lo que existe es una educación desvinculada en la realidad de las regiones, en su contexto; hay desarticulación entre lo que se dice y lo que se hace, dificultando la educación en derechos humanos.

Por ser la educación en derechos humanos, parte del derecho a la educación, debe propenderse por conocimientos bajo contenidos que tengan que ver con los derechos humanos desde un enfoque interdisciplinario, en forma transversal, con una óptica más amplia y de concientización respecto a la importancia que de ello se deriva. Debe considerarse que tanto maestros como estudiantes, se incluyan en un proceso permanente de educación en derechos humanos, donde ambos tienen que aprender, pues esto es aún incipiente en nuestro medio educativo, y no existe aún conciencia, ni intención de transformación social por este medio en las Instituciones educativas para el logro de una cultura ciudadana.

Uno de los grandes problemas para la educación en derechos humanos es que en el aula no existe una planificación formal para su enseñanza, lo cual puede obedecer a que los maestros no

cuentan con una orientación curricular concreta que los lleve a organizar su actividad. Lo anterior se traduce en que las estrategias pedagógicas y los materiales didácticos para que el docente incursione en la educación en los derechos humanos, son mínimas y las han dejado a la imaginación del mismo sin una preparación previa que proyecte la importancia que tiene.

Sáenz (2012) en su artículo, relacionado con la implementación de escuelas en perspectiva de derechos humanos advierte:

Las normas regulan los derechos y la aplicación de la política educativa en Colombia; la cual, se ha venido imponiendo desde el poder, desconociendo el derecho mismo a la educación. Los fines y planteamientos que se formulan desde la normatividad no se plantean sobre realidades sociales, no se debaten, no se discuten y se implantan desde perspectivas de formación de individuos para la producción de capital; la norma generada desde la perspectiva de producción y poder, hace que se pierda la esencia de la cultura y la diversidad de miradas del mundo, hay tantos elementos que nos diferencian y que nos hacen únicos dentro de la sociedad, que no podemos “individualizarnos” en función de la mercancía; la esencia humana no puede ser remplazada por el enriquecimiento de unos pocos con el trabajo de muchos.

Para hacer un análisis crítico sobre educación en derechos humanos, se toma como base, referentes teóricos que postulan una formación de sujeto de derechos, con la capacidad de confrontar, y reasumir posiciones que se contrapongan a la vulneración, sujetos participativos y con proposiciones que generen cambios a favor de la sociedad y en beneficio de la misma.

Desde la construcción y desarrollo del currículo bajo la idea de pedagogía crítica se debe transformar el carácter impositivo dando la posibilidad al conocimiento, la crítica, argumentación y participación permanentemente del estudiante, que le permita mirar las diversas situaciones y quehaceres institucionales. El conocimiento de los Derechos Humanos convierte al sujeto en una persona capaz de hacer exigencias para hacer vigente los Derechos Humanos y para estar en permanente vigilancia frente a la violación de los derechos (Magendzo 2011).

En conclusión, la pedagogía en derechos humanos implica una acción pedagógica estratégica por parte de los docentes, dirigida a emancipar de toda forma de dominación, abierta o encubierta. No se trata simplemente de cuestionar las prácticas existentes del sistema, sino de buscar comprender los subyacentes conceptuales que la orientan.

6.3.1.2. Educación, derechos humanos y minorías

Los artículos que se relacionan en este subenfoco tienen como hilo conductor los conceptos de Educación-derechos humanos-minorías. Se abordan los textos de Cortes (2012); Sáenz (2012); Blanco (2008); Huertas (2010); Hevia (2010); Muñoz (2010); Lago, A.; Lago, C & Lago, D. (2012); Miele, M.D & Alvarado, S.V (2012). El siguiente análisis solo se realiza en el contexto colombiano, ya que en la clasificación de los textos no se hallaron artículos relacionados con este subenfoco en el contexto argentino.

El derecho a la educación se basa en tres principios fundamentales: el de la igual dignidad de todos los seres humanos, el de la no discriminación, y el de la participación democrática. A partir de éste planteamiento de Hevia (2010) se inicia la relación de análisis entre educación y minorías; se parte en primera instancia del controvertido término “minoría”, el cual ha sido utilizado indistintamente para referirse a las minorías nacionales, culturales, étnicas, lingüísticas y religiosas. Sin embargo, tal y como lo hace notar Bautista Jiménez, mientras que el sistema de Naciones Unidas ha optado por distinguir entre minorías étnicas, religiosas y lingüísticas, el Consejo de Europa y la OSCE han optado por el término comprehensivo de minorías nacionales (Bautista 1995: 939-957).

No obstante, tal y como afirma el Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas sobre Minorías, difícilmente habrá una minoría nacional que no sea a su vez una minoría lingüística o étnica. Asimismo, bajo el concepto de minorías se ha pretendido enmarcar a los pueblos indígenas. Sin embargo, ambos colectivos solo comparten algunas características concretas, como la posición no dominante o la inferioridad numérica, y el Derecho Internacional ha aceptado que los pueblos indígenas son merecedores de un estatuto jurídico distinto y más amplio que el de las minorías en virtud de sus vínculos territoriales y de su preexistencia al propio Estado en el que se encuentran, dotándoles de derechos colectivos, en oposición a los derechos individuales típicos de las minorías.

Según la UNESCO (1999), aún cuando la identificación de los grupos minoritarios pueda ser difícil, y siendo casi imposible llegar a un acuerdo universal sobre la definición de minorías, está surgiendo el siguiente consenso: las comunidades minoritarias no deben entenderse únicamente en términos de nacionalidad, origen étnico, religión o lenguaje, sino también en términos de marginalización política, económica y social.

También se está llegando a entender mejor la importancia y la aceptación de los derechos de las minorías, que incluyen muchos derechos sociales, culturales, económicos, civiles y políticos. Un ejemplo reciente es la Declaración de 1992 de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas.

Los artículos 4 (3) y 4 (4) se refieren a los derechos de educación y manifiestan que:

Artículo 4 (3) “Los Estados deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno.”

Artículo 4 (4) “Los Estados deberán adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. Las personas pertenecientes a minorías deberán tener oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto.”

Los derechos civiles tales como la libertad y la justicia, son especialmente importantes para las minorías. También debe mencionarse el derecho a la educación pública, que favorezca un ambiente de apoyo a favor de la igualdad y la diversidad. Ciertos derechos sociales, tales como el derecho a asociarse; ciertos derechos económicos, como el derecho a participar en el desarrollo de la comunidad, así como los derechos culturales y lingüísticos también son de gran importancia para las minorías. Los derechos políticos, tales como el derecho a la capacitación para la acción, a la participación y a la ciudadanía son de los derechos más importantes, sin embargo son los que con más frecuencia se niegan sistemáticamente.

El reconocimiento de los derechos de las minorías es fundamental para una sociedad verdaderamente democrática. Pero el éxito de las reformas políticas y de la legislación depende en gran parte de la participación tanto de las comunidades minoritarias, como de las comunidades mayoritarias, así como de la voluntad y la competencia políticas. Precisada la relevancia que desde la UNESCO se le ha dado a las minorías, se aborda el estado de la cuestión desde la Etnoeducación, la reciente educación inclusiva en Colombia.

Desde los textos de Blanco (2008); Muñoz (2010); Lago, A.; Lago, C & Lago, D. (2012); Colombia, al igual que muchas naciones del mundo, está involucrada en el proceso de mejora en la calidad de la educación, a partir de las columnas que la soportan y de acuerdo con la propuesta de París 98, reafirmada posteriormente en Dakar y siguientes conferencias mundiales y

consolidadas en la Conferencia de la UNESCO en París (2009). Estas propuestas se aplican y adquieren distintas formas en los diferentes lugares de acuerdo a las características de los sujetos y, a la vez, sujetos de educación y el entorno cultural al que pertenecen con capacidades en el saber, hacer, ser y convivir a través de una educación incluyente con impulso hacia el desarrollo humano.

Estudios realizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por grupos de investigadores, coinciden en reconocer a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural con una variada geografía que impacta lo cultural, tanto en sus creencias, folclor, prácticas, valores. Sin embargo, nada de esto ha sido incorporado significativamente como referentes curriculares en la escuela. Sólo a partir de la Constitución Política de 1991, Colombia hace manifiesta su multiétnicidad y pluriculturalidad y consagra el respeto y derecho a la diferencia. En su artículo 7° de la Constitución política consagra: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación Colombiana”.

En su Artículo 13, la Constitución de 1991 expone “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin discriminación por razones de sexo, raza, origen, nacionalidad, lengua, opinión política, filosófica”. Posteriormente, en los artículos 67 y 68, la Constitución aborda la educación al afirmar “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”. En el artículo 68, inciso 5°, se establece que “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad étnica y cultural”.

Para dar cumplimiento a las orientaciones de la Constitución del 91 y a la Ley 70/93 sobre Etnoeducación, era necesaria una reforma en la legislación educativa existente, la cual se hace evidente en la Ley 115/94 o Ley General de Educación que en sus fines persigue “Estudio y comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamentos de la unidad nacional y de su identidad”. Y se propone como objetivo “fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos”.

Luego de muchos esfuerzos por parte de líderes de minorías étnicas por lograr reconocimiento desde la escuela, especialmente los afrodescendientes, el Estado Colombiano inicia la apertura etnoeducativa en Cartagena de Indias, que cuenta con una gran cantidad de habitantes afrodescendientes y un gran núcleo de población marcadamente excluyente y racista,

sólo hasta el 2 de Agosto de 2004 mediante el Acuerdo 015 del Consejo Distrital de Cartagena de Indias adopta como Política Educativa permanente para fortalecer y reafirmar la identidad étnica y cultural, el Programa de Etnoeducación y Diversidad Cultural de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todas las Instituciones Educativas y Establecimientos privados del Distrito y todas sus localidades.

Sin embargo, sólo es incorporada al Plan Sectorial de Educación 2006-2007, como componente de las competencias ciudadanas y no para todas las Instituciones Educativas como dispone la Legislación, sólo para veinticinco establecimientos educativos (19 situados en los corregimientos y 6 del casco urbano) de los noventa y siete (97) IED, con 258 sedes y 344 Colegios Privados que tiene el Distrito de Cartagena. Olvidan que las minorías necesitan no sólo reconocerse y respetarse sino que los otros también las reconozcan y respeten. Hasta el momento la Secretaría de Educación Distrital (SED), no ha publicado un decreto sobre Etnoeducación en el Distrito. La información sobre objetivos, metas, procede de un documento publicado por la persona encargada de este aspecto en SED de Cartagena.

Lo que demuestra este estudio es que existe la reglamentación necesaria para garantizar los derechos a las minorías y propuestas educativas que reconocen las minorías étnicas en el país, sin embargo queda solo en la norma y en el Proyecto Educativo Institucional de las escuelas archivadas en empolvados estantes y estos grupos continúan cada vez más discriminados, aumentando las zonas de pobreza y minimizados de oportunidades para el desarrollo. Esto es vulneración extrema de los derechos humanos.

Blanco (2008) propone en sus planteamientos que es indiscutible que los países de la región continúan realizando esfuerzos significativos para incrementar la cobertura, mejorar la infraestructura, diseñar nuevos currículos y formar a los docentes, entre otros aspectos. Sin embargo, persisten problemas de calidad de la educación que afectan en mayor medida a los individuos o colectivos que están en situación de vulnerabilidad, como es el caso de las minorías que se precisan en este subenfoco. Es imperante, por tanto, dar mayor prioridad al desarrollo de políticas que tengan como centro el cambio de la escuela que generen impacto en las personas que conforman la comunidad educativa, y de forma muy especial los docentes. En el que se visibilicen las minorías en el reconocimiento de sus valores culturales y el derecho de igualdad y a la no discriminación.

Existe cierto consenso respecto a que las reformas educativas no han logrado transformar de forma sustantiva la cultura de las escuelas y las prácticas educativas. Pero también existen evidencias que muestran que las escuelas pueden marcar la diferencia, por lo que es importante hacer estudios que nos muestren las condiciones y procesos que contribuyen a la mejora educativa.

En este apartado se analiza también como minoría a los niños y niñas con discapacidad cognitiva y el proceso de reconocimiento de sus derechos a la educación a través de la “inclusión”, en la postura de Sáenz, L.C (2012); la inclusión educativa busca reivindicar los derechos de los niños hasta ahora excluidos del sistema educativo regular. En términos jurídicos es sabido que la inclusión se origina desde la declaración de Salamanca en el año 1994 sin embargo y como es sabido todos los derechos hasta ahora ganados en la historia, el producto de las luchas sociales de personas que soñaron con la posibilidad de que todos los niños con alguna diferencia tuviera la oportunidad de ser parte de una comunidad educativa regular, donde pudieran socializar y aprender junto con sus pares.

Esos soñadores fueron en algún momento los padres de niños y niñas con discapacidad cognitiva, quienes posteriormente formaron agrupaciones que buscaban la aceptación de sus hijos dentro de las distintas comunidades. Estas agrupaciones fueron aumentando hasta formar federaciones bien organizadas como la conocida Inclusión Internacional, federación de familias que aboga por los derechos de personas con discapacidad intelectual; esto evidencia que a pesar de que la declaración de Salamanca que es el principal soporte jurídico al respecto es relativamente reciente, la lucha por la inclusión se inició hace más de 60 años.

Siguiendo los lineamientos internacionales, La Constitución Política en sus artículos 44 y 67, establece que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social;” señalando que es responsabilidad del Estado la sociedad y la familia. Por otro lado la ley 115 de 1994 en los Artículos 46, 47 y 48 expone que directamente o mediante convenios las instituciones educativas deben adelantar acciones terapéuticas que promuevan la integración a poblaciones con limitaciones.

Posteriormente, en 1996 el Decreto 2082 reglamentó la atención educativa para personas con limitaciones, discapacidad o talentos excepcionales. Siguiendo esta línea de tiempo en 1997 en la Ley 361 en el capítulo II se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitaciones. En la actualidad inclusión educativa se fundamenta en el decreto 366 de 2009 del

Ministerio de Educación Nacional; decreto que se aplica de manera obligatoria en el sistema educativo. Sin embargo, es de aclarar que a pesar de la existencia de esta jurisprudencia, en muchas instituciones educativas aún se vulnera el derecho a la educación de poblaciones con necesidades específicas o población diferenciada. Entre los instrumentos más usados para proteger los derechos vulnerados de las poblaciones con necesidades educativas específicas se encuentra la tutela que además ha dado origen a sentencias que luego de largos procesos ordenan a las secretarías de educación la vigilancia y coordinación de acciones para prestar el servicio educativo a niños con estas características.

La inclusión educativa desde la perspectiva de derechos humanos se encuentra dentro de la política educativa de cobertura y calidad que persigue el acceso a una educación en condiciones de igualdad y equidad, donde por su parte el centro de atención deben ser los niños y niñas que presentan alguna situación diferencial y el conjunto coherente de principios, objetivos, estrategias y planes de acción en el sistema educativo deben beneficiar a la mayoría de estos educandos.

El tema de inclusión educativa está en distintos niveles de desarrollo en cada país y a pesar de los diferentes conceptos y de la similitud existente entre ellos, es evidente que este concepto aún está en proceso de construcción entre los diferentes colectivos tanto culturales como educativos, pues es distinto tener un discurso sobre un tema determinado a concretizar el discurso en acciones reflejadas en el desarrollo de currículos inclusivos en las escuelas del país.

Existe gran interés en instituciones públicas y privadas por colocar en marcha la educación inclusiva con el propósito de garantizar el derecho a la educación a esta minoría que por mucho tiempo estuvo privada de integrar procesos de aprendizajes en escuelas regulares.

Se puede concluir desde los postulados de Mieles, M.D & Alvarado, S.V (2012), Colombia es un país caracterizado por profundos conflictos sociales, económicos y políticos que afectan a toda la población, pero de manera aguda a los grupos étnicos indígenas y afrocolombianos, a los campesinos y poblaciones en otras situaciones de vulnerabilidad. Desde este subenfoco se presentaron opciones como la ciudadanía multicultural, intercultural, democrática y la educación inclusiva, como alternativas que podrán seguir ampliando el debate sobre el tipo de ciudadanos y ciudadanas que es necesario formar en el marco de nuestras realidades locales, pero también desde la referencia de la sociedad global que exige la necesaria construcción de subjetividades políticas desde edades tempranas. Comprometidos con una convivencia más armónica y una participación activa donde se reconozcan y se respeten sus derechos.

6.3.1.3. Violación de derechos humanos en la escuela

Los artículos que se vinculan a este subenfoque tienen como eje principal la violación de derechos humanos en la escuela; se aborda desde los postulados de Pérez, T (2012); Cortés, A; Pérez, T. & Guerra, F. (2016) y Ronconi L. M. (2015);

Este grupo de tres textos ofrece una exploración analítica y crítica de la escuela como espacio donde más se vulneran los derechos a los estudiantes. No obstante, en el caso de Colombia y Argentina, existen docentes comprometidos en recuperar parte de este espacio en sus escuelas, además de ellos en Argentina tribunales de justicia particulares y ONGs que se esfuerzan por la defensa de un derecho educativo igualitario; a los que se hace referencia en el desarrollo del análisis. Debido a que cada texto aborda desde distinta perspectiva esta problemática se hace necesario en primera instancia presentarlos de forma individual y concluir con su relación.

El primer texto Pérez, T (2012); corresponde a los resultados de una investigación sobre situaciones de vulneración de derechos humanos que se presentan con más frecuencia en algunas instituciones de educación básica y media de la ciudad de Bogotá. Este trabajo que tuvo como fuente documentos bibliográficos impresos y digitales, devela a través de cinco grandes categorías o grupos de investigación, las frecuentes violaciones a los derechos humanos en los colegios distritales; la importancia de esta investigación está dada en el sentido que no se miran los derechos humanos desde la cátedra impartida en las aulas de clase, sino desde la institución educativa como la gran promotora de los derechos humanos y garante de que sus educandos mediante el ejemplo entiendan qué significan y cómo respetan los derechos de los compañeros, profesores y demás integrantes de su entorno social.

En una primera categoría trata de establecer como se está abordando la enseñanza de los derechos humanos y como asume la escuela los retos para generar espacios de convivencia, entendiendo que no se trata solo de enseñar derechos sino cómo hacer que estos se conviertan en una práctica cotidiana de las personas, indicando que no se debe enseñar “en” sino también “para” los derechos humanos y como ésta debe obtener el compromiso, la solidaridad y la acción de las personas.

Una segunda línea investigativa aborda las vivencias y las prácticas de derechos humanos en la escuela, donde el autor descarga gran parte de la responsabilidad de la enseñanza de los derechos humanos en las instituciones educativas mediante la implementación de herramientas

que permitan conocer, reflexionar y actuar en defensa de los derechos humanos, teniendo en cuenta que educar en derechos humanos implica mucho más que el acto intelectual de transmisión de conceptos. Señala que en este sentido la educación en derechos humanos no debe ser un área aislada, sino que debe involucrar otras áreas de las ciencias humanas y sociales y a todas las áreas académicas de la institución educativa, es un cumulo de factores que confluyen empezando por el respeto de los derechos humanos por parte de profesores y directivos ya que existe un divorcio real entre lo que se enseña y lo que estos practican.

La tercera línea que aboca el autor hace referencia a la formación en derechos humanos y jóvenes, llama la atención el hecho de que no se tiene un enfoque holístico para la enseñanza de los derechos humanos, teniendo en cuenta que la EDH (educación en derechos humanos) abarca tres niveles del ser humano, cognitivo, emocional y activo, la escuela se queda corta en integrarlos, pues cuando se abordan en conferencias o seminarios solo se enseña la parte jurídica legal lo cual contribuye a incrementar el conocimiento pero no las actividades de los derechos humanos, es decir colocarlos en práctica.

Otro gran problema que encuentra el investigador es la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad en la escuela, la cual está dada en los últimos tiempos por el desplazamiento que la violencia social y económica ha causado en algunas regiones del país, haciendo que cada vez lleguen a la capital jóvenes estudiantes con gran diversidad cultural, produciendo una significativa pluralidad de alumnos de procedencias diversas en espacios educativos comunes. El autor reconoce que a pesar de los esfuerzos del Estado para frenar la discriminación a la que son sometidos los diferentes grupos étnicos minoritarios afros e indígenas, la escuela sigue siendo el espacio donde más se vulneran los derechos a las personas integrantes de estos grupos, pero llama la atención que la discriminación en la mayoría de los casos viene de los docentes o directivos lo que es aprendido por los estudiantes. Por lo anterior se debe reforzar el papel del maestro en el trabajo que éste desarrolla en las aulas de clase en prevención y respeto a los derechos humanos.

En su cuarta línea de investigación, prácticas contrarias a los derechos humanos en la escuela, destaca la significativa discriminación que el mismo estamento desarrolla al discriminar por su color o posición social el acceso a las instituciones educativas de los estudiantes, también destaca el hecho que los formadores en las escuelas violan continuamente los derechos de los niños al considerarlos incapaces, ignorantes y objetos de derecho y no sujetos de éste en virtud

de su corta edad y no creer en sus capacidades o potencial y la capacidad de autonomía de éstos. No obstante, a pesar que en Colombia la jurisprudencia y los textos normativos velan porque a los niños se les garantice el acceso a la educación y al desarrollo de la libre personalidad en la práctica se descubre que no se aplica y carece de eficacia.

En su última línea de investigación el autor hace una aproximación a los efectos que la violencia y el conflicto armado ha dejado en el comportamiento de los niños, demostrada en los actos de matoneo o bullying por un lado y de desplazamiento por el otro. El primero de ellos es una manifestación cotidiana y permanente en las instituciones escolares, llegando incluso al cibermatoneo haciendo uso de las redes sociales llegando éste a ser más perjudicial que el que se produce físicamente o en el peor de los casos es una continuación del matoneo físico llevado a niveles extremos. Por otro lado el desplazamiento forzado al cual se han visto sometidos los niños producto de la violencia social se ha constituido en la más grande violación de sus derechos, diferentes investigaciones concluyen que en estos casos es necesario la articulación familia-escuela-Estado para lograr reducir los efectos que este desplazamiento causa en el desarrollo de las niñas y niños.

El segundo texto de Cortés, A; Pérez, T. & Guerra, F. (2016) ofrece un análisis crítico a partir de las narrativas de los docentes en zonas rurales afectadas por el conflicto armado, quienes están directa o indirectamente involucrados; teniendo en cuenta el cúmulo de documentos e informes presentados por organismos internacionales, por la sociedad civil o por las mismas instituciones del Estado colombiano que han mostrado datos cada vez más alarmantes sobre situaciones violatorias de derechos humanos, dando lugar a una tarea retadora para el Estado y para quienes de alguna manera intervienen esta problemática, pues no sería difícil caer en la tentación de afirmar, casi de inmediato, que las políticas han fracasado.

Al relacionar escuela-conflicto armado es innegable referir toda una serie de acciones indiscriminadas que configuran una perspectiva distinta para lo que fue diseñada la escuela, entre estas acciones se encuentran el reclutamiento forzoso de niños, niñas y jóvenes que les priva de su derecho a la educación y vulnera su integridad física y emocional; las amenazas a maestros en zonas de confrontación vulnera su derecho al trabajo, a la libre expresión, a la libertad de cátedra y a la vida misma; y las escuelas que funcionan en estas zonas son usadas por los distintos actores del conflicto en una clara violación al derecho internacional humanitario.

Todas estas situaciones, sin duda, han tenido efectos en cómo se configura y opera la escuela en medio del conflicto armado, también en la subjetividad del sujeto escolar y del sujeto docente que no tienen otra opción que permanecer en estos territorios.

Así, la pregunta es ¿cómo se resisten estas escuelas a las políticas de muerte y se recrean en circunstancias de excepción? Para acercarse a las posibles respuestas los autores precisaron referentes que posibilitan una lectura menos pesimista y no tan optimista; es decir, que se tomaron precauciones frente a la tentación de diagnosticar o idealizar. El propósito de los autores ha sido el de realizar una lectura propiamente antropológica, que reconozca en las voces de quienes viven el día a día de la guerra un saber legítimo que interpele cualquier prescripción política o científica.

Para ello se sitúan desde tres miradas donde enfocan sus análisis, el primero de ellos corresponde a: Maestros y estudiantes “entre la nuda vida y el Homo sacer”. Para comprender cómo ha sido administrada la vida de quienes habitan la escuela en situación de excepción, generada en el caso de Colombia por el conflicto armado, es significativo pensar en la vida y en lo que la constituye, para ello los investigadores se sitúan desde los postulados de varios autores relevantes como Michel Foucault, Rubén Sánchez y Agamben, quienes desde distintas perspectivas confluyen en suponer que es en la soberanía en la que opera el poder sobre la vida y no el poder de producir la vida.

Entendida la biopolítica como una serie de dispositivos mediante los cuales el ejercicio de la soberanía estatal transforma la vida humana, individual o colectiva, en nuda vida (vida desnuda), es decir, expuesta a la muerte. Al respecto podríamos decir que en el poder biopolítico sería inadmisibles el poder soberano, pues no podría producirse la vida y al mismo tiempo exterminarla; sin embargo los dos también pueden aparecer como una superposición de contraste, casi paradójico.

Por otra parte, la noción de nuda vida Agamben la sitúa originalmente al margen del orden jurídico pero afirma que coincide de “manera progresiva con el espacio político, de forma que exclusión e inclusión, externo e interno, bios y zoe, derecho y hecho, entran en una zona irreductible de indiferenciación” (1998, p. 19). La zoe es el término griego que aludía al simple hecho de vivir, común a todos los seres vivos; es el sujeto privado, mientras que el bios se referirá a una forma de vivir propia de determinado grupo, es el sujeto político.

La zoe es la nuda vida, una vida que se posesiona en el umbral entre lo humano y lo no humano, incluida por exclusión, construida a partir de dos figuras del derecho arcaico: el Homo sacer y el bando. Según explica Agamben, el Homo sacer refiere a una figura del derecho romano que se aplica a quienes, por haber cometido un delito, se les podía dar muerte sin que eso implicase homicidio. El bando por su parte se refiere a una figura del derecho germánico que designaba tanto la exclusión de una persona de la comunidad como el mandato y la enseñanza del soberano. Pero el que ha sido puesto en bando no queda sencillamente fuera de la ley ni es indiferente a esta, sino que es abandonado por ella. Es decir que queda expuesto y en peligro en el umbral en que vive.

Los sujetos que habitan aquellas escuelas que se encuentran entre el fuego cruzado son resultado -entre la nuda vida y el Homo sacer- pues han sido situados en el margen de su condición de ciudadanos, en una clara forma de disciplinamiento y de control sobre su estatus político desde lo que los autores han llamado políticas de muerte.

La segunda mirada es presentada por los autores como “*De la escuela como campo*”. En la investigación ha resultado útil tomar la noción de campo acuñada también por Agamben, quien lo precisa como el no lugar paradigmático de las políticas de exterminio. El campo se define como “el absoluto espacio biopolítico en el que el poder tiene en frente la pura vida biológica sin mediación alguna” (1998, p. 181). Para el filósofo italiano, el campo se abre cuando el estado de excepción empieza a convertirse en regla y cuando aquella suspensión temporal deviene constante, donde no hay protección jurídica alguna y el ciudadano se corresponde con el Homo sacer.

Para analizar los campos se hacen necesarios entonces los conceptos que propone de estado de excepción. La excepción es un fenómeno por el cual aquello que es excluido de la norma general no pierde relación con ello, sino que se mantiene relacionada en la forma de suspensión y el soberano es quien decide. El estado de excepción se generaliza cada vez más como tecnología del poder del Estado, bajo el paradigma de la seguridad en el que la situación provisional de peligro tiende a volverse regla y la excepcionalidad constante.

Los autores demuestran en su análisis, que el estado de excepción se volvió una constante en Colombia y los campos proliferan. Uno de ellos es la escuela, específicamente la rural, donde la vida que se vive parece haber sido declarada como indigna de vivirse y donde el soberano decide a quién dejar vivir y a quién hacer morir. Maestros y estudiantes han sido incluidos en la

exclusión, y su condición desnuda los arroja a la fosa de los desperdicios humanos, como los llama Bauman, a quienes se pueden aniquilar sin que ello implique homicidio.

Flor Romero (2013) muestra en su investigación que Colombia es uno de los países que registra mayor número de atentados contra el espacio escolar, verificable en ataques armados a las infraestructuras, minado de zonas adyacentes a los perímetros escolares, presencia de actores armados tanto regulares como no oficiales, uso del espacio escolar para el ejercicio propagandístico y de difusión de todo tipo de mensajes y de presión o aleccionamiento para las comunidades. la investigadora caracteriza las arremetidas contra la escuela, que van desde ataques con explosivos y armas de fuego a la infraestructura hasta asesinatos selectivos, secuestro, detención ilegal, desaparición forzosa, tortura, reclutamiento forzado y violación sexual.

En estas prácticas participan guerrilla, paramilitares y fuerzas militares. Estas escuelas además han sido usadas “como sitio de alojamiento, como trincheras, como lugar para hacer proselitismo y reclutamiento, como centro de operaciones de tortura y entrenamiento, por parte de los actores armados” (p. 64). Pero también la escuela ha sido producida como espacio de protección, de creación y de cuidado. Ahora bien, desde los relatos que se recogieron en departamentos como Caquetá, Putumayo y Sincelejo permitieron ver que, quienes en medio del conflicto armado no tienen otra opción que aprender a sobrevivir en él, sobreponen al poder sobre la vida el poder de la misma vida.

Desde la pregunta ¿Cómo la escuela resiste a las políticas de muerte y se recrea en y por la vida? Los autores proponen el último referente “De las políticas de muerte a las prácticas de biopotencia”. Se presenta uno de los relatos recolectados en la investigación a manera de muestra y desde allí se presenta el análisis.

Algunos docentes sienten mucho temor e incertidumbre dentro de la institución para ejercer libremente su derecho a la cátedra, otros docentes, aun con sus temores buscan estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes expresar y participar. Hemos trabajado en la parte curricular este tipo de actividades que permitan trabajar desde todas las áreas, que podemos expresar simpatía, pero no por las formas de violencia. Una cosa que se ha trabajado es la parte ética y moral, en algún momento mataron por ejemplo a tres personas, y uno de los estudiantes manifestó: ¡ja! por algo les dieron. Eso fue motivo para que nos reuniéramos todos y habláramos sobre ese “por algo les dieron”, estábamos avalando y comulgando una práctica violenta dentro

del territorio. Hoy en día no he vuelto a escuchar eso y más bien desde la música he escuchado otro tipo de cosas que hablan en favor de la vida. Se le canta a la vida (Relato 4, 2015).

Desde relatos como el anterior, se puede concluir que solo las voces de quienes han logrado trazar esas imperceptibles pero estratégicas fugas a las mallas de un poder que se quiere opresor pueden dar testimonio de la potencia del bios, allí se constata que aún quedan espacios en los que la práctica de libertad es posible, no obstante el miedo que produce la amenaza permanente, a pesar de ceñirse constantemente hasta sobre sus propias sombras, se arriesgan a defender los derechos ante quien se ha autoproclamado soberano en territorios abandonados a su soledad cívica.

La escuela, por lo menos la de cada uno de estos maestros, puede ser un lugar de animación a la vida. Una escuela de juego, abierta, que resignifica la relación consigo mismo, con los otros y con el territorio, en una idea muy cercana a la idea filosófica de potencia, esa que tendrían los sujetos para relevar el dolor por el goce, expresar su voluntad para intervenir en la regulación de su propia vida y que le apuesta a construir una cultura de la vida para reemplazar la “cultura de la muerte”.

El último artículo correspondiente al subenfoco de violación de derechos en la escuela se sitúa en Argentina. Hace referencia al rol de los tribunales de justicia como garantizadores del acceso a la educación en condiciones de igualdad desde la perspectiva de *Ronconi (2015)*.

El derecho a la educación goza de un amplio reconocimiento legislativo. A nivel nacional, se encuentra reconocido en la Constitución Nacional (en adelante CN) (Arts. 14 y 75 inc. 18, 19 y 23) y en diferentes Instrumentos Internacionales (Tratados y Declaraciones) de Derechos Humanos que gozan de jerarquía constitucional (art. 75 inc. 22 CN) y regulado por diferentes normas nacionales (Leyes nro. 26.061, 26.206, 27.045, entre otras). Se encuentra garantizado en la mayoría de las constituciones provinciales y en la de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, la CABA) (art. 23, 24 y 25 de la Constitución de la CABA).

No obstante, existen determinadas situaciones donde el ejercicio del derecho a la educación presenta gran déficit (Rivas, 2010), la mera mención constitucional y legislativa de este derecho no alcanza para proteger a la población más vulnerable. Teniendo en cuenta que estos déficit se enmarcan conforme el análisis de las cuatro “A” propuesto por K. Tomasevsky (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad, 2004). Muchas de las situaciones de desigualdad en el acceso a la educación han sido llevadas a los tribunales por particulares o por ONGs que se

esmeran por la defensa de un derecho educativo más igualitario. El análisis crítico de las respuestas que ha dado el Poder Judicial a estos reclamos es el objetivo de éste trabajo.

Para ello se hace necesario determinar la concepción de igualdad que prima en la jurisprudencia relativa al acceso a la educación básica de la CABA e indagar sobre los avances y retrocesos que estas sentencias implican como forma de garantizar el derecho a la educación en una jurisdicción que carece de una norma general que regule el sistema educativo. Ahora bien, la crítica que se le realiza al concepto de igualdad como no discriminación es que dicho criterio de análisis no toma en cuenta las diferencias entre las personas o grupos, en especial cuando se trata de grupos que han sido históricamente excluidos del disfrute de ciertos derechos.

La igualdad presupone que todos tenemos las mismas posibilidades, lo cual no se puede afirmar porque existen grupos vulnerables que no cuentan con el goce de ciertos derechos. Por consiguiente se puede afirmar que el concepto de igualdad como no discriminación es insuficiente e incompleto, porque no toma en cuenta las desventajas de estos grupos.

De esta manera, se plantea la necesidad de ampliar la concepción de igualdad y trabajar a la igualdad como principio de no sometimiento o igualdad estructural (Saba, 2012).

Con la reforma constitucional realizada a la del 1994, porque ya se contemplaba la igualdad como real en oportunidades, como un valor a proteger a favor de determinados grupos, a fin de neutralizar o cambiar situaciones de desigualdad. Se trata entonces de

“una noción de igualdad sustantiva, que demanda del Estado un rol activo para generar equilibrios sociales, la protección de ciertos grupos que padecen procesos históricos o estructurales de discriminación. Esta última noción presupone un Estado que abandone su [aparente] neutralidad y que cuente con herramientas de diagnóstico de la situación social para saber qué grupos o sectores debe recibir en un momento histórico determinado medidas urgentes y especiales de protección”. (UN Lanús, 2013).

Mediante acciones positivas se procura colocar en situación de igualdad real de oportunidades respecto del goce efectivo de los derechos a aquellos grupos que han sido históricamente discriminados. En estos casos, se requerirán acciones reparadoras o transformadoras (Fraser, 2006), a fin de erradicar esa desigualdad. De esta manera, existirán algunas personas o grupos desigualitarios que mediante acciones positivas tiendan a equilibrar su situación de desigualdad y permitirle el goce efectivo del derecho en cuestión.

En éste análisis sólo se hace referencia al alcance de la igualdad en educación desde la pregunta que plantea la autora, ¿Cuál es el alcance de la igualdad en materia educativa? Esto nos lleva al siguiente punto: En la nueva concepción de igualdad, luego de la reforma constitucional aparece con fuerza lo que respecta al derecho a la educación; el Estado está obligado a fijar “bases” para todos los niveles y modalidades educativas (Scioscioli, 2015). Le corresponde no sólo regular, sino también garantizar y fomentar la educación, ya que el actual art. 75 inc 19 impone al Congreso la obligación de “sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal...”. Asimismo, el inc. 23 del art. 75 establece la obligación del Estado no solo de proteger sino también de realizar acciones positivas para los grupos vulnerables (los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad) para garantizar el goce efectivo, en este caso, del derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

De esta manera, los inc. 18, 19 y 23 del art. 75 se complementan: no sólo se debe regular la educación sino que además se fijan condiciones que la legislación debe respetar al momento de legislar en materia educativa y el Estado debe llevar a cabo a fin de lograr que todos puedan acceder y disfrutar del derecho a la educación en condiciones de igualdad.

Teniendo en cuenta el rol de los jueces y juezas en los tribunales de justicia en Argentina para garantizar el derecho a la educación, la autora considera que este reconocimiento de derechos no sólo requiere de una legislación que lo regule, sino también de jueces y juezas que sean capaces de identificar las situaciones especiales en las que se encuentran ciertos grupos vulnerables. Este rol de los tribunales de justicia es más fuerte aún (o debería serlo) en aquellos casos, como en la CABA, donde ni siquiera existe una normativa general que regule todo el sistema educativo de la jurisdicción. De acuerdo a dicha situación, las sentencias analizadas en este trabajo le permitieron a la autora concluir que:

- Los tribunales de la CABA receptaron, en forma lenta e incompleta el principio de igualdad como un argumento esencial que permite la resolución adecuada de este tipo casos.

- La concepción de igualdad aún dominante es la de igualdad como no discriminación, cuya aplicación, si bien en algunos casos ha dado lugar a soluciones favorables, deja de lado la posibilidad de lograr soluciones más efectivas.
- La igualdad como no-sometimiento no es aún la concepción dominante, por lo menos en la materia que nos compete, del concepto de acciones positivas e igualdad real de oportunidades para goce efectivo del acceso al derecho a la educación básica.
- La aplicación sistemática y continua de la concepción de igualdad como no-sometimiento es necesaria y urgente.
- El contexto de los casos que debería aflorar en los expedientes locales evidencia que las condiciones generadas por las acciones estatales son aun estructuralmente insuficiente y deficientes: existen niños que son reubicados en escuelas lejanas a su casa, existen altos niveles de superpoblación en las escuelas de los distritos escolares más necesitados (en contraste con los sectores con mayor poder adquisitivo) y, además, en esos sectores faltan escuelas de jornada completa.

Ahora bien, pese a esta falta de avance “radical” en el reconocimiento de la igualdad como no sometimiento, debemos preguntarnos ¿han contribuido las distintas sentencias que se han dictado respecto del derecho a la educación en la CABA? Como hemos dicho al analizar cada uno de los casos aplicando una concepción rigurosa de igualdad los jueces podrían haber decidido algo más. Sin embargo, ¿se lograría de esta manera un cambio radical? ¿Cumplirían los otros poderes con un mandato de este tipo? No conozco las respuestas a estas preguntas, pero las conjeturas dependen del lugar en que nos paremos para evaluar los efectos de las sentencias.

Las respuestas serían negativas si evaluamos los efectos directos a corto plazo, en términos transformadores. Sin embargo, quizá sí deberíamos responder en forma positiva a la primera pregunta. Es claro que estas sentencias han tenido diferentes impactos: materiales inmediatos (construcción de escuelas; transporte escolar gratuito, eliminación temporal de las aulas container) pero también, y principalmente, han provocado consecuencias indirectas: efectos simbólico.

Al relacionar los tres artículos se puede afirmar que en la ciudad capital de ambos países, se vulnera el derecho a la educación, teniendo en cuenta el análisis de las cuatro “A” propuesto por K. Tomasevsky en 2004 (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad); aunque se encuentra establecido en las normas constitucionales nacionales, acuerdos locales e

internacionales y los Estados hagan alusión a su garante cumplimiento, existen determinadas situaciones donde el ejercicio del derecho a la educación presenta gran déficit, la mera mención constitucional y legislativa de este derecho no alcanza para proteger a la población más vulnerable (niños, jóvenes, minorías étnicas, discapacitados y ancianos).

Al relacionar derecho-escuela, la escuela sigue siendo el espacio donde más se vulneran los derechos a las personas integrantes de estos grupos vulnerables, los autores reconocen que a pesar de los esfuerzos de ambos Estados por frenar la discriminación a la que son sometidos; se destaca que existen diferentes situaciones en la escuela que lo vulneran notablemente y que no debería darse, pues la escuela es el lugar por excelencia determinado para la formación en derechos humanos. Por lo anterior se debe reforzar el papel del maestro en el trabajo que éste desarrolla en las aulas de clase en prevención y respeto a los derechos humanos.

En cuanto a escuela-conflicto armado en Colombia, es innegable referir toda una serie de acciones indiscriminadas que configuran una perspectiva distinta para lo que fue diseñada la escuela, entre estas acciones se encuentran el reclutamiento forzoso de niños, niñas y jóvenes que les priva de su derecho a la educación y vulnera su integridad física y emocional; las amenazas a maestros en zonas de confrontación vulnera su derecho al trabajo, a la libre expresión, a la libertad de cátedra y a la vida misma; y las escuelas que funcionan en estas zonas son usadas por los distintos actores del conflicto en una clara violación al derecho internacional humanitario.

Todas estas situaciones, sin duda, han tenido efectos en cómo se configura y opera la escuela en medio del conflicto armado, también en la subjetividad del sujeto escolar y del sujeto docente que no tienen otra opción que permanecer en estos territorios. Sin embargo, aunque parezca imposible de evitar esta gran vulneración de derechos en la escuela existen verdaderos maestros capaces de velar por el cumplimiento de los derechos humanos.

6.3.2. Propuestas para formar en derechos humanos en la escuela.

Los enfoques que se enmarcan en esta tendencia tienen como característica principal proponer una mirada de los derechos humanos en la escuela desde su parte más práctica, en la que se toma como eje de estudio la formación en derechos humanos en la escuela. Debido al cúmulo de textos recolectados, se realizó una división de tres subenfoques. Un primer subenfoque (6.3.2.1) Educación para la paz y formación ciudadana (siete textos); un segundo (6.3.2.2.) Desarrollo de pensamiento crítico y político (nueve textos); y un tercero (6.3.2.3.) Prácticas

docentes en derechos humanos (12 textos). De este modo, se presenta a continuación la esencia de cada uno de dichos enfoques.

6.3.2.1 Educación para la paz y formación ciudadana

Este primer subenfoco se aborda desde dos aspectos relevantes, educación para la paz y formación ciudadana los cuales se complementan constituyendo un solo corpus para la EDH; para favorecer la interpretación, análisis y comprensión de los textos en este estado del arte, se agrupan en este caso por eje temático. Este primer grupo de texto ofrece una visión desde los planteamientos de Ospina, Carmona, & Alvarado (2014) Lopera, I. (2014); Piedrahita, F. (2014) y Núñez, P. (2015). Con respecto a la educación para la paz, desde la identificación del contexto, importancia y propuestas para la construcción de una cultura de paz.

Estos autores coinciden en afirmar que nuestras sociedades atraviesan profundas crisis: económicas, sociales, políticas, ambientales, morales o educativas; todas ellas relacionadas con los complejos cambios suscitados con las dinámicas de la globalización contemporánea. Estas crisis se producen tanto en los contextos locales y nacionales, como en el ámbito internacional, especialmente el producido en el contexto de la posguerra fría, coincidente con los impulsos de liberalización y democratización a escala global (Iglesias 2006).

Hemos asistido en las últimas dos décadas a un continuo debate sobre la interpretación de estas crisis, sus causas, sus dinámicas y sus tendencias, así como a las discusiones sobre las posibles salidas o alternativas a dichas crisis. La cultura de paz se inscribe dentro de las posibles respuestas a esta situación, y abarca una serie de componentes que se relacionan entre sí y que contienen, a su vez, agendas propias que enriquecen la idea básica de cultura de paz formulada y promovida desde las Naciones Unidas y la UNESCO.

Este apartado pretende identificar el contexto y la importancia que la cultura de paz tiene en las dinámicas más amplias y complejas de resolución de conflictos y construcción de paz, concentrándose en un elemento central dentro de su agenda programática: la promoción de la participación democrática. Sin embargo, se problematiza el desacuerdo existente entre las versiones

El artículo con el que cierra este apartado, intenta registrar la eficacia de los cambios introducidos en Argentina para lograr una nueva escuela en perspectiva de derechos humanos, según De Amézola, G. (2015), propone:

La relación entre el pasado reciente, la dictadura, la democracia, los derechos humanos y su relación con la formación ciudadana en la escuela resulta, a primera vista, exitosa. Los jóvenes argentinos repudian a la dictadura y valoran a la democracia y los derechos humanos. Sin embargo, la adhesión a esos principios no es apasionada sino más bien formal. Los mensajes contradictorios que les envía la sociedad hacen improbable el entusiasmo. ¿En qué medida, entonces, el papel que juega la historia reciente en la escuela resulta eficaz? Una cuestión que merece reflexión es el énfasis en la memoria que promueve la Ley de Educación Nacional.

Durante los últimos años, en Argentina la idea de que la memoria colectiva es una versión del pasado más vivo, menos burocrática que la que brinda la historia, se ha impuesto y la relación entre los dos conceptos tiende a diluirse en una escuela que prefiere tomar la historia y memoria como sinónimos. En esta cuestión es necesario pensar en las complejas relaciones entre ambas nociones, que no son idénticas. Paul Ricoeur (2004), por ejemplo, admite que la memoria es la matriz de la historia pero sostiene que entre ambos conceptos hay al menos tres diferencias. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. La segunda, que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que, mientras la memoria aspira a la fidelidad al testigo, la pretensión última de la historia es la verdad.

La memoria que debiera promoverse en la escuela no debe ser repetitiva sino propiciar lo que Ricoeur, tomando los términos de Freud, denomina como la “elaboración del duelo” necesaria para superar el trauma. Simplificando, no recordar a la dictadura simplemente para condenarla, como si todos los atropellos a los derechos humanos quedaran en el pasado, ni pensar que los despotismos de ayer son iguales a los de hoy. Por el contrario, esos abusos adquieren actualmente nuevas formas –como el “gatillo fácil”, la trata de personas, el despojo y asesinato de integrantes de pueblos originarios- y esa memoria debería permitir a los alumnos estar alertas para defender también en el presente los derechos de los más débiles. De Amézola, G. (2015), construir memoria histórica permite reconocer los errores para no volver a caer en ellos.

Los ocho artículos que fueron clasificados en este primer subenfoco han sido previamente seleccionados, clasificados y sintetizan los esfuerzos por parte de los autores e investigadores con

respecto a la implementación de los derechos humanos en la escuela con el firme propósito de formar una cultura de paz y ciudadanía.

6.3.2.2. Desarrollo de pensamiento político

Los artículos que se relacionan en este subenfoque tienen como eje temático desarrollo de pensamiento; el análisis de contraste, se realiza desde los artículos de Naranjo, (2015); Delgado S. (2011); Palumbo, (2014); Núñez y Fuentes (2015); Espinosa, (2014); De Amézola, G. (2015), Carbajal, P (2013); Langer; E. (2012) y Gómez-Esteban (2009) se presenta como un solo corpus en el que se integran los dos países Colombia y Argentina.

Desde las propuestas de Carbajal (2013) y Núñez & Fuentes (2015) y Naranjo (2015). Las escuelas constituyen el primer escenario social público donde el ciudadano se interrelaciona a diario con sus compañeros y maestros, en este espacio público todas las personas son diferentes en creencias religiosas, políticas, étnicas, culturales, lo que trae como consecuencia que en estos espacios se presenten conflictos que en ocasiones derivan en riñas o situaciones más graves como discriminación, marginación o exclusión, al mismo tiempo este mismo escenario se constituye en espacio importante donde los estudiantes pueden aprender a enfrentar estos conflictos y a aceptar al otro.

Es decir, construir la convivencia democrática que afiance las relaciones entre los estudiantes donde se da lugar al fortalecimiento del pensamiento político, que acerque a la construcción de la paz y la democracia, centra sus esfuerzos en desarrollar habilidades de comunicación constructiva en los estudiantes para la resolución de conflictos, realizando discusiones críticas sobre temas de derechos humanos como racismo, religión, identidad de género, homofobia entre otros. Estas iniciativas incluyen pedagogías de equidad (Cohen 2006; Morrison et al. 2008); pedagogías anti-opresión (Kumashiro et al. 2004); consejos estudiantiles capaces de tomar decisiones con respecto a reglas escolares, actividades o contenidos académicos del currículum explícito (Messina 2009); así como prácticas restauradoras que, más allá de buscar el cambio de los estudiantes a nivel individual, buscan impregnar las escuelas de una atmósfera de justicia e inclusión (McCluskey et al. 2008).

Desde la mirada de Espinosa, D. (2014) La escuela desde tiempos inmemoriales se ha caracterizado por transmitir conocimientos de memoria y repetir en los diferentes escenarios

“una educación, como diría Cristina Monereo, “encaminada a producir ‘máquinas utilitarias’ y no ciudadanos con la capacidad de pensar críticamente”. En ella se reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ellos se debe que el estudiante adquiere respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación.

En contraposición a esta corriente se postula la construcción de una escuela “sentipensante” en la cual se enseñe a pensar, a debatir, a expresar el conocimiento con sus propias palabras y no a repetir las palabras de otros “En esta cobra significado la pregunta por la práctica pedagógica, esa experiencia que no se hace, sino que se vive, para reflexionar y transformar el proceso enseñanza-aprendizaje. Exige confianza y respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.....;” Espinosa, (2014)

Desde la perspectiva de Delgado, (2011); Gómez-Esteban (2009) y Palumbo, (2014); los movimientos sociales son entendidos como grupos que pretenden impedir, provocar o anular un cambio social por lo cual son capaces de generar transformaciones socioculturales. Estos movimientos sociales se pueden reconocer como un actor generador educativo en la medida que le permite al ciudadano el ser actor de acciones productoras de significados que transformen su realidad social, cultural y política. El diálogo y la discusión constituyen el motor dinamizador de la acción colectiva, por cuanto en la experiencia comunicativa se promueven las oportunidades para facilitar la deliberación pública, clave en la construcción del conocimiento y en el fomento del escrutinio crítico sobre manifestaciones sociales de exclusión y dominación. En estos aspectos radica la relevancia que tiene la acción colectiva como espacio educativo para el ejercicio de una ciudadanía activa, que permita a las personas implicarse en iniciativas que transformen su entorno social, en otro más justo y equitativo.

Los nueve artículos que se analizaron en este subenfoque han sido previamente seleccionados, clasificados y sintetizan los esfuerzos por parte de los autores e investigadores con respecto a las propuestas para desarrollar el pensamiento político de los estudiantes

6.3.2.3. Prácticas docentes en derechos humanos

Este último enfoque presenta los postulados de relacionados con las experiencias significativas que han desarrollado los autores en perspectiva de Peluffo & Pérez, (2015);

Arboleda (2010) y Gago (2013); Sacavino & Candau (2014); Areiza, G (2014) & Marrugo; Gutiérrez; García & García (2016). Valencia & Vivas (2014); Blanco, (2016); Ferreyra, Cocorda, Rosales & Acosta (2015); Agudelo, (2015); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, & Henao (2009); Oliveira & Queiroz, (2016). Con respecto a derechos humanos, formación ciudadana y educación para la paz, los últimos artículos presentan un análisis de la formación docente en todos los niveles y la importancia que las facultades de educación le han dado a la educación en derechos humanos en la escuela. En la clasificación se hallaron doce artículos.

El primer grupo de textos se enmarca en las experiencias significativas de Peluffo & Pérez, (2015); Arboleda (2010) y Gago (2013) desde las áreas relacionadas con la expresión corporal en proyectos de integración con humanidades y tecnología con el propósito de situar a niños y jóvenes en el contexto de cultura ciudadana y educación en derechos humanos.

A través de experiencias propias de estas asignaturas se pretende que los niños y jóvenes reconozcan su propia identidad y la de los demás y se apropien del sentido de ciudadanía como rasgo sustantivo de la estructura social y cultural en donde se reconozcan y respeten los derechos en la diferencia, en función de la pertenencia al grupo, en la tensión autonomía – democracia.

En la insistencia de la búsqueda del bien común, en el sentido interacción, inclusión, interculturalidad, vinculación, respeto, resistencia, arraigo y transformación. A partir de la evidencia recabada a través de ejercicios y actividades propias a cada asignatura, denominadas aquí “experiencia significativa”, se da cuenta de los derechos ciudadanos que se promueven en las Expresiones Motrices y Artísticas integradas a diferentes áreas del conocimiento. Ahí la referencia permanente a prácticas y producciones personales.

El proyecto en arte que proponen, comprende tres unidades temáticas: la identidad; la gente y los lugares; y el arte callejero. El material es auténtico y variado en términos de géneros, medios, modos y tipos textuales. El desarrollo del programa se organizó en torno a tareas de acercamiento, profundización y reflexión sobre los ejes temáticos atendiendo a la formación de ciudadanos activos y críticos. Como parte final del proyecto, los estudiantes comparten sus producciones fuera del aula.

El segundo grupo se analiza desde las propuestas pedagógicas de Sacavino & Candau (2014); Areiza, G (2014) & Marrugo; Gutiérrez; García & García (2016). Se relacionan varias estrategias

pedagógicas para la formación de jóvenes mediadores de conflictos en convivencia escolar. A partir de la elaboración de una cartilla pedagógica basada en talleres dirigidos para la formación de estudiantes mediadores de conflictos; con la finalidad de promover la convivencia pacífica en democracia que favorezca el desarrollo de las competencias ciudadanas, en el marco de la educación para la paz.

Presentan dos apuestas conceptuales que transversalizan el ejercicio educativo institucional con las interacciones interpersonales desde una dimensión relacional y una concepción positiva del conflicto destacando la importancia de definir los procesos de negociación como estrategias efectivas para su resolución, elaboración de orientaciones básicas para la puesta en marcha de prácticas pedagógicas interculturales promotoras de paz para "reinventar la escuela".

Desde la relación diversidad cultural y derechos humanos; multiculturalismo e interculturalidad y la necesidad de "reinventar la escuela" para dar respuesta a los desafíos que presenta la contemporaneidad, se destacan algunas prácticas pedagógicas relevantes para "reinventar la escuela" desde los derechos y el reconocimiento de los saberes propios, así como la articulación entre el derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia.

Desde los postulados de Valencia & Vivas (2014) se analiza la participación generada por los docentes en el desarrollo de las clases, con el propósito de obtener mayores puntajes en pruebas estándares aplicadas a los estudiantes e incrementar participación social de ellos en la comunidad.

Los resultados obtenidos en las estimaciones efectivamente evidencian que la percepción de participación propiciada por los docentes en el salón de clase se relaciona directa y positivamente con los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas de conocimiento cívico, así como con la participación en actividades comunitarias. Finalmente, los coeficientes de regresión estimados mediante el path analysis resultaron estadísticamente significativos. Lo que demuestra que a mayor oportunidad en participación social en la comunidad de los estudiantes, mayor es su disposición para obtener mejores resultados.

Se analiza el texto de Blanco, (2016) en el que presenta el marco jurídico para la educación en Colombia por el cual se definen los alcances, se delimitan y se rigen las instituciones educativas de básica, media, secundaria y universitaria. Luego hace énfasis en la educación para

los derechos humanos, donde se presentan las estrategias de enseñanza-aprendizaje, políticas estatales para la educación y la práctica de los derechos humanos.

Se analizan los resultados del proyecto realizado por Ferreyra, Cocorda, Rosales & Acosta (2015) Que nace como posible respuesta a los desafíos que la Universidad Católica de Córdoba ha asumido al emprender un camino hacia la redefinición del vínculo con la sociedad. Se enmarca en una de las cinco líneas explicitadas en su plan de desarrollo (2009-2013) destaca la investigación el valor para una mejor enseñanza y servicio a la sociedad y en una de las prioritarias de la Facultad de Educación llamada Educación, inclusión y toma de decisiones.

El presente proyecto procura dar respuesta a este desafío mediante una integración de acciones de investigación, docencia y proyección social. Además, se propone analizar el estado de la cuestión en educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba en el contexto nacional y latinoamericano. Desde el punto de vista metodológico, se opta por realizar un estudio de tipo descriptivo a partir de la revisión y análisis de estudios, estadísticas y documentos producidos por distintas agencias de conocimiento y la realización de un trabajo de campo focalizado en instituciones educativas con la finalidad de generar información que permita incidir en los procesos de toma de decisiones y construir una educación de calidad, como derecho humano fundamental; generar acciones docentes con proyección social que evidencien la formación de niños y jóvenes respetuosos de los derechos humanos.

Se contrasta el texto de Agudelo, (2015) sobre las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en un grupo de estudiantes, indaga por el proceso de conocimiento y vivencia que tienen los estudiantes de diferentes licenciaturas de la Universidad Distrital durante su proceso formativo como docentes. En su desarrollo, se muestra cómo el campo de la representación social se origina en las vivencias cotidianas (tanto en la universidad como fuera de ella) que tienen los estudiantes en sus experiencias de conocimiento y vulneración a los derechos humanos.

Es a partir de estas que emerge la pregunta por el sentido, el significado, la utilidad y la finalidad de los derechos en una sociedad como la colombiana y, muy particularmente, en una facultad que se dedica a la formación de licenciados en educación. Igualmente, se cuestiona la escasa voluntad política que existe para hacer más visible y concreta la Educación en Derechos Humanos (EDH) en los planes de estudio de los futuros docentes, así como en los proyectos

educativos de las facultades de educación. Al final, el artículo sugiere algunas ideas fundamentales para potenciar la formación de licenciados desde la perspectiva de la EDH.

Desde la perspectiva de Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, & Henao (2009). Se analiza la relevancia que se le ha dado en los últimos años al desarrollo infantil temprano en los contextos en los que se da y a la atención de la primera infancia. Se analiza la necesidad de comprender cómo se están formando los y las docentes que se encargan de la atención a la niñez durante los primeros años de vida, reconociendo la tendencia creciente a la inscripción de niños y niñas en las ofertas institucionales a edades cada vez más tempranas, y la necesidad de promover y garantizar los derechos de la infancia.

La investigación caracterizó de manera cualitativa los planes curriculares de 34 programas universitarios de pre-grado en Colombia, que buscan la formación de docentes para trabajar con niños y niñas en la primera infancia. El estudio incluyó análisis de documentos, entrevistas con coordinadores de programas, y grupos focales con estudiantes de último semestre y graduados. Los resultados muestran que pocos programas explicitan en sus currículos la perspectiva de derechos de la infancia. Además, prevalecen las miradas tradicionales sobre educación inicial y sobre el papel del entorno en que crecen los niños y niñas.

Las metodologías de formación de los programas en general consideran a sus estudiantes como sujetos activos, y en consonancia asumen estrategias pedagógicas y de evaluación activas. La actualización de los programas es constante y busca mejorar la calidad académica, pero no tiene como uno de sus referentes la situación de la infancia en el país.

Desde la mirada de Oliveira & Queiroz, (2016) se analiza la formación de profesores de Ciencias (Química, Física y Biología) en la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos. A partir de la determinación de nuestro contexto actual, marcado por flujos migratorios, de comunicación y por la intensificación de movimientos que traen para el contexto escolar la lucha por la articulación entre diferencias en la búsqueda por la igualdad; creemos que es insostenible una educación que no valore la pluralidad como esencial para la democracia y la justicia social.

El ideal de la escuela para “todos” no es posible si las diferencias no fueran respetadas y contaran con representación en el cotidiano escolar. El artículo está dividido en cuatro secciones: la primera resalta la relación entre Educación en Ciencias (EC) y Educación en Derechos

Humanos (EDH), la segunda busca desarrollar el concepto de conocimiento cordial a partir de la Ética de la Razón Cordial de la filósofa Adela Cortina; la tercera sección destaca el modelo de formación de profesores(as) como “Agente(s) sociocultural(es) y político(s)” y para los talleres pedagógicos en Derechos Humanos y la cuarta sección cuenta algunas reflexiones finales del artículo y futuras propuestas de investigación.

Los artículos clasificados en este subenfoque postulan experiencias significativas y propuestas pedagógicas para los estudiantes y docentes en formación, con el único propósito de lograr incorporar los derechos humanos a la práctica educativa y con ello a la formación de futuros ciudadanos, conscientes de su realidad, capaces de convivir y promover una cultura para la paz enmarcada en los derechos humanos. Muchos son los esfuerzos por parte de docentes de todas las áreas por educar en perspectiva de derechos humanos, pero no es suficiente. Es una necesidad urgente de toda la comunidad educativa de incorporar los derechos humanos a la escuela, existen políticas, tratados, redes de conocimientos interesadas y dispuestas para lograr una evidente educación en derechos.

Conclusiones

- a. Se evidencian tres grandes tendencias teóricas transversales en torno a las relaciones conceptuales entre educación y derechos humanos en la escuela, que aplican a todos los procesos curriculares para asumir una educación en perspectiva de derechos humanos: incorporación de los derechos humanos, educación para la paz y desarrollo de pensamiento político, no obstante, en la práctica educativa poco se evidencian estas tendencias. Existe mucha información por parte de los Estados, Organizaciones Internacionales y propuestas significativas elaboradas por docentes comprometidos con estos procesos, pero no es suficiente. Se hacen esfuerzos por lograr incorporar estas tendencias teóricas a las prácticas educativas pero siguen siendo insuficientes.
- b. En las reflexiones de Argentina y Colombia se evidencia el reconocimiento que se hace de la escuela como un lugar de formación en derechos humanos que permite transformar la sociedad. La escuela es el lugar que ofrece esperanza para el mantenimiento de la paz a través de prácticas de convivencia ciudadanas y resolución de conflicto en las nuevas generaciones. Debe ser el lugar dedicado al ejercicio de la democracia y al desarrollo del pensamiento político.
- c. En los artículos revisados se evidencia un alto interés de los Estados, de las organizaciones internacionales y de las comunidades académicas por pensar las relaciones entre educación y derechos humanos con el propósito de garantizar el bienestar de la población, como afirma (Tomasevski, 2003, p. 9)...la educación es un derecho “llave” o “puente” que abre el paso a los otros; un “multiplicador” que incrementa el disfrute de todos los derechos humanos cuando está garantizado, pero los impide o limita enormemente cuando se niega este derecho. Los Estados deben garantizar las condiciones básicas de convivencia, entre ellas la educación para posibilitar el bienestar de la sociedad y disminuir los grupos vulnerables, desde el análisis de las 4 Aes de Tomasevski (2005-2006) asequibilidad/ disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.
- d. La gran información encontrada evidencia que tanto Colombia como Argentina han sufrido la guerra y con ella una constante violación de derechos durante muchos años, estos actos han generado la reflexión relacionada con educación y derechos humanos. En Colombia más que en Argentina, existen momentos históricos precisos de violación de

derechos humanos en sectores específicos, teniendo en cuenta que Colombia es un país multicultural y diverso en el que precisamente estas minorías son las más vulnerables, por esta razón la gran información que se evidencia en Colombia en torno a las minorías étnicas, culturales, religiosa y de discapacitados, con una tendencia en aumento de reflexiones hacia la educación inclusiva.

- e. La mayoría de estudios hacen un llamado a que el docente se empodere del lugar relevante que ocupa en la escuela en los procesos de formación y en sus propuestas educativas para que tenga elementos de formación en derechos humanos, cultura ciudadana y educación para la paz. La educación en derechos humanos no existiría en un sistema que niegue o limite el derecho a la educación. Sería una contradicción. Y si no se respetan los derechos humanos en el ambiente educativo, ¿de qué serviría enseñar los derechos formalmente? ¿Cuán eficaz puede ser un aprendizaje que solo ocurra discursivamente, sin llevarse a la práctica? Sería el equivalente de enseñar “haz lo que yo digo, mas no lo que yo hago”. Se estaría enseñando hipocresía. En tal sentido, para los docentes y futuros docentes, es que como educadores se debe comprender a fondo las profundas conexiones entre educación y derechos humanos, ninguno de estos conceptos puede definirse en forma aislada, ignorando al otro.
- f. Se evidencia en la mayoría de trabajos mucha teoría y existen pocos artículos que den cuenta de la práctica en experiencias reales. Esta investigación documental estado del arte hace un llamado a realizar más investigaciones y proyectos en prácticas desde experiencias significativas en derechos humanos que evidencien el desarrollo de pensamiento político, educación para la paz y resolución de conflictos que garanticen un empoderamiento de educación en derechos humanos desde la escuela. Es fundamental que en las facultades de educación en sus programas de pregrados y postgrados incentiven a los educadores investigadores en estas prácticas.
- g. Los análisis comparten en su mayoría, la urgente necesidad de ampliar el diálogo entre educación y derechos humanos, desde las facultades de formación docente a todos los niveles de educación que permita una formación política, donde prime el reconocimiento de la dignidad humana y se garantice una educación inclusiva que promocióne la educación para la paz.

La revisión del estado de la cuestión a través de este estado de arte sobre las relación educación- derechos humanos se convierte en un riguroso material documental para futuras investigaciones relacionadas con la formación de cultura ciudadana, educación para la paz e incorporación de los derechos humanos a la escuela.

- h. A partir de las tendencias identificadas y sus respectivos subenfoques se proponen una serie de orientaciones conceptuales para la educación en derechos humanos en la escuela que favorecen la incorporación de los derechos humanos, su aplicación y apropiación para la convivencia ciudadana, educación para la paz y desarrollo de pensamiento político en las nuevas generaciones. (Tabla. 4)

Tabla 4. *Orientaciones conceptuales para la educación en derechos humanos en la escuela.*

Tendencias identificadas	6.3.1. Análisis, estudios, críticas sobre los derechos humanos en la escuela.	6.3.2. Propuestas para formar en derechos humanos en la escuela.
Sub enfoques	Orientaciones conceptuales	
6.3.1.1. Incorporación de los derechos humanos a la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los antecedentes históricos de la realidad de los educandos que permita formarlos en el conocimiento y efectiva aplicación de sus derechos. Considerar que tanto docentes como educandos deben incluirse en el proceso permanente de educación en derechos humanos, donde ambos deben tomar conciencia de una transformación social en la escuela para el logro de una cultura ciudadana enmarcada en derechos humanos. • Capacitar a todos los agentes educativos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje en programas sistemáticos y obligatorios que favorezcan la incorporación de los derechos humanos a la vida escolar. Trasformar la escuela en eje de trabajo hacia la democratización, respeto y reconocimiento de la dignidad humana; que dejen de lado las prácticas autoritarias, discriminatorias e intimidantes. • Desarrollar metodologías adecuadas para los procesos de 	

	<p>enseñanza- aprendizaje en Educación en Derechos Humanos, donde se precisen conceptos y prácticas pedagógicas. Planear formalmente la educación para los derechos humanos, que le permita al docente organizar el proceso enseñanza aprendizaje de acuerdo a estrategias pedagógicas y didácticas adecuadas a los distintos niveles de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un currículo desde la pedagogía crítica que transforme el carácter impositivo del conocimiento que favorezca la argumentación y participación permanente de los educandos en diversas situaciones y quehaceres institucionales. • Crear acciones que conviertan al sujeto en una persona capaz de hacer exigencias para hacer vigente los derechos humanos y estar en permanente vigilancia frente a la violación de derechos humanos. Recuperar y afirmar a la persona en el respeto a su dignidad, sólo la persona es sujeto de derechos, autor de su propia realización y quien decide su vida personal y social. • Construcción de prácticas participativas en todos los niveles que aporten estrategias que contribuyan a la creación de una cultura para la democracia y los derechos humanos. Elaborar propuestas, líneas de trabajo y experiencias significativas en incorporación de derechos humanos en la escuela desde las facultades de educación. Capacitar a los futuros docentes desde las facultades de educación para que se apropien y formen para la vida democrática y vigencia de los derechos humanos.
<p>6.3.1.2.Educación, derechos humanos y minorías</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las comunidades minoritarias no deben entenderse únicamente en términos de nacionalidad, origen étnico, religión o lenguaje, sino también en términos de marginalización política, económica, social y con limitación cognitiva o física; por tal razón se deben desarrollar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación, la

igualdad y a la no discriminación.

- Incorporar significativamente referentes curriculares en las escuelas relacionados con Etnoeducación y Educación Inclusiva que visibilice las minorías étnicas y/o con alguna limitación física o cognitiva; se les reconozcan sus aportes culturales y a las minorías con limitaciones se le reconozcan sus fortalezas. Empoderar estas minorías en sus aportes y fortalezas para que se asuman como parte integral activa en una comunidad que valora, respeta y reconoce la diversidad.
- Diseñar estrategias pedagógicas y metodológicas acordes al contexto de cada institución educativa que permita una educación en derechos humanos desde todas las áreas y niveles de aprendizaje que incluya principios de Etnoeducación y Educación Inclusiva que impacte a la comunidad educativa.
- La igualdad presupone que todos tenemos las mismas posibilidades, lo cual no se puede afirmar porque existen grupos vulnerables que no cuentan con el goce de ciertos derechos. Por consiguiente se puede afirmar que el concepto de igualdad como no discriminación es insuficiente e incompleto, porque no toma en cuenta las desventajas de estos grupos. De esta manera, se plantea la necesidad de ampliar la concepción de igualdad y trabajar la igualdad como principio de no sometimiento o igualdad estructural desde la familia y la escuela.
- Capacitar a los docentes en ejercicio y en formación en programas sistemáticos de Etnoeducación y Educación Inclusiva para que de acuerdo a cada nivel de aprendizaje y contexto escolar, incorporen estos principios de manera organizada para que no queden a la subjetividad del docente. Es fundamental incluir principios y estrategias pedagógicas de

	<p>Etnoeducación y Educación Inclusiva que aseguren una educación estructurada e integral en derechos humanos.</p>
6.3.1.3 Violación de derechos humanos en la escuela	<ul style="list-style-type: none">• El Estado no sólo debe proteger y garantizar los derechos, debe realizar acciones positivas para los grupos vulnerables que garanticen el goce efectivo, en este caso, el derecho a la educación en igualdad de oportunidades. Desde el análisis de las cuatro “A” propuesto por K. Tomasevsky en 2004 (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad) en ambos países Argentina y Colombia, se vulnera el derecho a la educación; aunque se encuentra establecido en las normas constitucionales nacionales, acuerdos locales e internacionales y los Estados hagan alusión a su garante cumplimiento, existen determinadas situaciones donde el ejercicio del derecho a la educación presenta gran déficit, la mera mención constitucional y legislativa de este derecho no alcanza para proteger a la población más vulnerable (niños, jóvenes, minorías étnicas y discapacitados).• Al relacionar escuela-conflicto armado en Colombia, es innegable referir toda una serie de acciones indiscriminadas que configuran una perspectiva distinta para lo que fue diseñada la escuela; todas estas situaciones, sin duda, han tenido efectos en cómo se configura y opera la escuela en medio del conflicto armado, también en la subjetividad del sujeto escolar y del sujeto docente que no tienen otra opción que permanecer en estos territorios. Se requiere la intervención de estas escuelas por equipos interdisciplinarios y trans-interdisciplinarios que aborden los efectos de la guerra en estas poblaciones desde distintas miradas del conocimiento.• Resignificar el sentido de la escuela, como espacio de protección, de creación y de relación consigo mismo, con los otros y con el territorio; con la capacidad de expresar su voluntad para intervenir

	<p>en la regulación de su propia vida y que le apuesta a construir una cultura democrática. Una escuela de juego, abierta, participativa, que resignifique el sentido de autonomía, libertad, respeto de los derechos, cumplimiento de deberes y valores ciudadanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar desde las facultades de educación como se está abordando la enseñanza de los derechos humanos y como asume la escuela los retos para generar espacios de convivencia, entendiendo que no se trata solo de enseñar derechos sino cómo hacer que estos se conviertan en una práctica cotidiana de las personas, indicando que no se debe enseñar “en” sino también “para” los derechos humanos y como ésta debe obtener el compromiso, la solidaridad y la acción de las personas. • Implementar estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas que permitan conocer, reflexionar y actuar en defensa de los derechos humanos, teniendo en cuenta que educar en derechos humanos implica mucho más que transmisión de conceptos. En este sentido, la educación en derechos humanos no debe ser un área aislada, debe involucrar todas las áreas académicas de manera transversal, teniendo en cuenta el cúmulo de factores que confluyen en el quehacer escolar, empezando por el respeto de los derechos humanos por parte de profesores y directivos, ya que se evidencia un divorcio real entre lo que se enseña y lo que estos practican.
<p>6.3.2.1.Educación para la paz y formación ciudadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar sistemáticamente a la escuela los componentes formulados y promovidos desde las Naciones unidas y la UNESCO para la construcción de una cultura de paz como posible solución a las profundas crisis: económicas, sociales, políticas, ambientales, morales o educativas que se presentan en la sociedad actual. Hemos asistido en las últimas dos décadas a un continuo debate sobre la interpretación de estas crisis, sus causas,

	<p>sus dinámicas y sus tendencias, así como a las discusiones sobre las posibles salidas o alternativas a dichas crisis; por ello se plantea la resolución de conflictos como alternativa para desarrollar una cultura de paz de acuerdo a cada contexto.</p> <ul style="list-style-type: none">• Formular estrategias significativas que abarquen todos los niveles de escolaridad en el que se forme en resolución de conflictos, a través de la formación ciudadana y educación para la paz de manera holística, en el que cada situación en la escuela sea la oportunidad para educar para convivir en paz. Educar en derechos humanos implica interrelacionar todos los componentes que se han mencionado a lo largo de estas orientaciones y con ello educar para la paz.• La escuela constituye el primer escenario social público donde el ciudadano se interrelaciona a diario con sus compañeros y maestros, en este espacio público todas las personas son diferentes en creencias religiosas, políticas, étnicas, culturales, lo que trae como consecuencia que en este espacio se presenten conflictos que en ocasiones derivan en riñas o situaciones más graves como discriminación, marginación o exclusión, a la vez este mismo escenario se constituye en espacio importante donde los estudiantes pueden aprender a enfrentar estos conflictos y a aceptar al otro.
6.3.2.2 Desarrollo de pensamiento político	<ul style="list-style-type: none">• Construir convivencia democrática que afiance las relaciones entre los estudiantes donde se dé lugar al fortalecimiento del pensamiento político, que acerque a la construcción de la paz y la democracia.• Centrar esfuerzos en desarrollar habilidades de comunicación constructiva en los estudiantes para la resolución de conflictos, realizando discusiones críticas sobre temas de derechos humanos como racismo, religión, identidad de género, homofobia entre

otros. Estas iniciativas incluyen pedagogías de equidad (Cohen, 2006; Morrison et al., 2008); pedagogías anti-opresión (Kumashiro et al., 2004); consejos estudiantiles capaces de tomar decisiones con respecto a reglas escolares, actividades o contenidos académicos del currículum explícito (Messina 2009); así como prácticas restauradoras que, más allá de buscar el cambio de los estudiantes a nivel individual, buscan impregnar las escuelas de una atmósfera de justicia e inclusión (McCluskey et al. 2008).

- Construcción de una escuela “sentipensante” en la cual se enseñe a pensar, a debatir, a expresar el conocimiento con sus propias palabras y no a repetir las palabras de otros “En esta cobra significado la pregunta por la práctica pedagógica, esa experiencia que no se hace, sino que se vive, para reflexionar y transformar el proceso enseñanza-aprendizaje. Exige confianza y respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.....;” Espinosa, (2014)
- Los movimientos sociales son entendidos como grupos que pretenden impedir, provocar o anular un cambio social por lo cual son capaces de generar transformaciones socioculturales. Estos movimientos sociales se pueden reconocer como un actor generador educativo en la medida que le permite al ciudadano el ser actor de acciones productoras de significados que transformen su realidad social, cultural y política.
- El diálogo y la discusión constituyen el motor dinamizador de la acción colectiva, por cuanto en la experiencia comunicativa se promueven las oportunidades para facilitar la deliberación pública, clave en la construcción del conocimiento y en el fomento del escrutinio crítico sobre manifestaciones sociales de exclusión y dominación. En estos aspectos radica la relevancia que tiene la acción colectiva como espacio educativo para el ejercicio de una ciudadanía activa, que permita a los educandos implicarse en

	iniciativas que transformen su entorno social, en otro más justo y equitativo.
6.3.2.3Practicas docentes en derechos humanos	<ul style="list-style-type: none">• Los artículos clasificados en este subenfoque postulan experiencias significativas y propuestas pedagógicas para los estudiantes y docentes en formación, con el único propósito de lograr incorporar los derechos humanos a la práctica educativa y con ello a la formación de futuros ciudadanos, conscientes de su realidad, capaces de convivir y promover una cultura para la paz enmarcada en los derechos humanos. Muchos son los esfuerzos por parte de docentes de todas las áreas por educar en perspectiva de derechos humanos, pero no es suficiente.• Es una necesidad urgente de toda la comunidad educativa de incorporar los derechos humanos a la escuela, existen políticas, tratados internacionales, redes de conocimientos interesadas y dispuestas para lograr una evidente educación en derechos humanos. Es relevante ir al subenfoque en el que se presentan las experiencias significativas en todas las áreas del conocimiento, no se inscriben en estas orientaciones porque son autoría de docentes innovadores y comprometidos con la educación en derechos humanos. Se recomienda ir al subenfoque y profundizar para aplicarlas o a partir de ellas crear las propias de acuerdo a la realidad o necesidad de cada institución educativa.

REFERENCIAS

- ACNUDH. (2016). *Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Obtenido de ACNUDH: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- Al Hussein, Z. R. (13 de Septiembre de 2016). *Informe 32º periodo de sesiones del Consejo de Derechos Humanos*. Obtenido de ACNUDH: <http://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/GlobalHumanRightsUpdate.aspx>
- Amnistía, I. (24 de Noviembre de 2015). *Amnistía Internacional Historia de los Derechos Humanos*. (Aamnistia, Ed.) Obtenido de <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/inf-resumen.html#ret>
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora un proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela: BL consultores Asociados. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/158963693/Como-Se-Elabora-El-Proyecto-de-Investigacion-Ballestrini-7ma>
- Bolivar, L. (2010). Derecho a la Educación: Conferencia en el XXVIII Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos, IIDH. San José. Obtenido de <https://www.iidh.ed.cr>
- Comité de Derechos Humanos. (2016). *Observaciones finales sobre el quinto informe periódico de Argentina*. New York: Consejo de Derechos Humanos. Obtenido de http://acnudh.org/wp-content/uploads/2016/07/CCPR_C_ARG_CO_5_24580_S.pdf
- CPC (1991). Obtenido de <http://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf>
- Dussel, E. (1972). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gilmore, K. (2016). *31th session of the Human Rights Council Introduction to country reports of the Secretary-General*. Geneva. Obtenido de http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/informe2015/DHC_STATMENT_MTG_60.pdf

- Gómez Isa, F. (09 de 05 de 2014). [http://www.hegoa.ehu.es/ Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional](http://www.hegoa.ehu.es/Instituto%20de%20Estudios%20sobre%20Desarrollo%20y%20Cooperaci%C3%B3n%20Internacional). Obtenido de Diccionario de acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/61>
- Gómez, J. (Enero de 2009). Humanización: Hacia una educación crítica en Derechos Humanos. *Universitas Psychologica*, 8(1), 225-236. Obtenido de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/473/330>
- González, S. (1994). *Manual de redacción e investigación documental*. Mexico, Mexico: Trillas. Obtenido de <http://www.insumisos.com/LecturasGratis/reyna%20susana%20-%20manual%20de%20redaccion%20e%20investigacion%20documental.pdf>
- IIDH, I. I. (2006). *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*. San José.
- internacional, A. (Ed.). (24 de Noviembre de 2015). Obtenido de Amnistía Internacional, Historia de los Derechos Humanos: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/inf-resumen.html>
- Internacional, A. (Ed.). (24 de Noviembre de 2015). Obtenido de Amnistía Internacional. Historia de los Derechos Humanos: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/inf-resumen.html#ret>
- Magendzo, A. (2001). *DEHUIDELA. Derechos Humanos IDELA, La educación en derechos humanos: Diseño problematizador*, 67. Obtenido de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24460.pdf>
- Magendzo, A; Pavez, J. (Enero de 2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis educativa*, 20(1), 13-27. doi:<http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200102>
- Naciones Unidas. (1948). *Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

- Naranjo, S. J. (2015). Una Propuesta para la Fundamentación Teórica y Filosófica de la Educación en Derechos Humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 26(2), 17-35. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/rldh.26-2.1>
- ONU, A. G. (Noviembre de 2010). *Convención sobre la Eliminación de toda Forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*. (P. r. Panamá., Ed.) Obtenido de http://www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo_web.pdf
- RAE.es. (2014). Derecho. Diccionario de la lengua Española. 23. Madrid., España: Espasa. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=CGv2o6x>
- RAE.es. (2014). Humano. Diccionario de la Lengua Española. 23. Madrid, España: Espasa. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=CGv2o6x>
- Rodino, A. M. (2016). Conferencia Magistral (2014-2015). Catedra UNESCO de Educación para la Paz. *Educación y Derechos Humanos: Complementariedades y Sinergias*, 7-34. Obtenido de http://media.wix.com/ugd/a6377b_f43424707f2943c5b5e6c51ef86df242.pdf
- Russi, A. L. (Jul-Dic. de 2011). EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, MIRADA AL PANORAMA COLOMBIANO. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 2(1), 8-23. Obtenido de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_uitama/issue/view/110
- Tomasevski, K. (2003). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Serie Cuadernos pedagógicos*. San José, Costa Rica: IIDH.
- UHR, del inglés United for Human Rights. (2006). *Unidos por los Derechos Humanos (UHR, del inglés United for Human Rights)*. Obtenido de <http://es.humanrights.com/about-us/what-is-united-for-human-rights.html>
- UNESCO. (1997). *Recomendación relativa a la condición del personal docente de Educación superior*. Obtenido de http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- Viena, C. M. (25 de 06 de 1993). *http://www.ohchr.org*. Obtenido de http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf
- ACNUDH. (2016). *Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Obtenido de ACNUDH: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- Al Hussein, Z. R. (13 de Septiembre de 2016). *Informe 32º periodo de sesiones del Consejo de Derechos Humanos*. Obtenido de ACNUDH: <http://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/GlobalHumanRightsUpdate.aspx>
- Amnistía, I. (24 de Noviembre de 2015). *Amnistía Internacional Historia de los Derechos Humanos*. (Amnistia, Ed.) Obtenido de <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/inf-resumen.html#ret>
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora un proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela: BL consultores Asociados. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/158963693/Como-Se-Elabora-El-Proyecto-de-Investigacion-Ballestrini-7ma>
- Bolivar, L. (2010). *Derecho a la Educación: Conferencia en el XXVIII Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos, IIDH*. San José. Obtenido de <https://www.iidh.ed.cr>
- Comité de Derechos Humanos. (2016). *Observaciones finales sobre el quinto informe periódico de Argentina*. New York: Consejo de Derechos Humanos. Obtenido de http://acnudh.org/wp-content/uploads/2016/07/CCPR_C_ARG_CO_5_24580_S.pdf
- CPC (1991). Obtenido de <http://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf>
- Dussel, E. (1972). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gilmore, K. (2016). *31th session of the Human Rights Council Introduction to country reports of the Secretary-General*. Geneva. Obtenido de http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/informe2015/DHC_STATMENT_MTG_60.pdf

- Gómez Isa, F. (09 de 05 de 2014). [http://www.hegoa.ehu.es/ Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional](http://www.hegoa.ehu.es/Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional). Obtenido de Diccionario de acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/61>
- Gómez, J. (Enero de 2009). Humanización: Hacia una educación crítica en Derechos Humanos. *Universitas Psychologica*, 8(1), 225-236. Obtenido de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/473/330>
- González, S. (1994). *Manual de redacción e investigación documental*. Mexico, Mexico: Trillas. Obtenido de <http://www.insumisos.com/LecturasGratis/reyna%20susana%20-%20manual%20de%20redaccion%20e%20investigacion%20documental.pdf>
- IIDH, I. I. (2006). *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*. San José.
- internacional, A. (Ed.). (24 de Noviembre de 2015). Obtenido de Amnistía Internacional, Historia de los Derechos Humanos: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/inf-resumen.html>
- Internacional, A. (Ed.). (24 de Noviembre de 2015). Obtenido de Amnistía Internacional. Historia de los Derechos Humanos: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/inf-resumen.html#ret>
- Magendzo, A. (2001). *DEHUIDELA. Derechos Humanos IDELA, La educación en derechos humanos: Diseño problematizador*, 67. Obtenido de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24460.pdf>
- Magendzo, A; Pavez, J. (Enero de 2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis educativa*, 20(1), 13-27. doi:<http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200102>
- Naciones Unidas. (1948). *Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

- Naranjo, S. J. (2015). Una Propuesta para la Fundamentación Teórica y Filosófica de la Educación en Derechos Humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 26(2), 17-35. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/rldh.26-2.1>
- ONU, A. G. (Noviembre de 2010). *Convención sobre la Eliminación de toda Forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*. (P. r. Panamá., Ed.) Obtenido de http://www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo_web.pdf
- RAE.es. (2014). Derecho. Diccionario de la lengua Española. 23. Madrid., España: Espasa. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=CGv2o6x>
- RAE.es. (2014). Humano. Diccionario de la Lengua Española. 23. Madrid, España: Espasa. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=CGv2o6x>
- Rodino, A. M. (2016). Conferencia Magistral (2014-2015). Catedra UNESCO de Educación para la Paz. *Educación y Derechos Humanos: Complementariedades y Sinergias*, 7-34. Obtenido de http://media.wix.com/ugd/a6377b_f43424707f2943c5b5e6c51ef86df242.pdf
- Russi, A. L. (Jul-Dic. de 2011). EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, MIRADA AL PANORAMA COLOMBIANO. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 2(1), 8-23. Obtenido de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_uitama/issue/view/110
- Tomasevski, K. (2003). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Serie Cuadernos pedagógicos*. San José, Costa Rica: IIDH.
- UHR, del inglés United for Human Rights. (2006). *Unidos por los Derechos Humanos (UHR, del inglés United for Human Rights)*. Obtenido de <http://es.humanrights.com/about-us/what-is-united-for-human-rights.html>
- UNESCO. (1997). *Recomendación relativa a la condición del personal docente de Educación superior*. Obtenido de http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Viena, C. M. (25 de 06 de 1993). *http://www.ohchr.org*. Obtenido de
http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf