



Educación en derechos humanos en la escuela: Aportes de las organizaciones sociales de base¹

Human Rights Education in Schools: Contributions from Grassroots Social Organizations

Educação em Direitos Humanos nas Escolas: Contribuições de Organizações Sociais de Base

Edgar Fernández Fonseca²



Resumen

Se examinan algunos rasgos que favorecieron la conformación del campo de la educación en derechos humanos, a partir del aporte de las organizaciones sociales de base, entre los años 1977-2007, en la ciudad de Bogotá. Se deriva de una investigación documental e histórica, con un enfoque socio-crítico, cuyo problema plantea que la emergencia de la educación en derechos humanos en Colombia es producto de la confluencia de dos fuerzas sociales, con influencia en los procesos de ciudadanización. Por un lado, los esfuerzos del país por adecuarse a las demandas internacionales en el contexto de la guerra fría y la conformación del sistema internacional de los derechos humanos, y por otro, el despliegue de luchas sociales impulsadas por organizaciones sociales de base que, en los territorios, ante la precariedad del Estado, movilizaron la demanda de derechos, especialmente aquellos relacionados con la participación social y el acceso a servicios. Se concluye que la

Recibido: 5-3-2024 - Aceptado: 1-10-2024

- 1 El artículo hace parte del proyecto de investigación: Discursos y prácticas en la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos: Una mirada al caso de Bogotá 2004-2020. Desarrollado en el marco de los estudios del doctorado en Educación de la Universidad Antonio Nariño.
- 2 Secretaria de Educación de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Candidato a doctor en Educación, Universidad Antonio Nariño. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria y licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Filósofo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombiano. ✉ edferfon@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-6685-0441>



acción política colectiva agenciada por procesos organizativos instauró formas de aprendizaje-movilización de los derechos cuyo repertorio incluyó la solidaridad, la protesta urbana, la gestión colectiva de recursos y las luchas por el derecho a la ciudad. La educación popular fue la plataforma de promoción y activación de los circuitos judiciales para su exigencia, mediante metodologías participativas y reflexivas, las cuales tuvieron eco en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los derechos desplegados en la escuela.

Palabras clave: educación popular, derecho a la ciudad, ciudadanía, derechos humanos.



Abstract

This article analyzes the key factors that contributed to the development of human rights education, focusing on the role of grassroots social organizations in Bogotá, Colombia, between 1977 and 2007. The study is grounded in documentary and historical research, employing a socio-critical approach. This research addresses the issue of how human rights education in Colombia emerged from the convergence of two social forces that influenced the process of citizenship formation on one hand, the country sought to align its policies with international demands amid the Cold War and the establishment of the international human rights system. On the other, grassroots organizations spearheaded social movements that, in response to the State's fragility, advanced demands for rights, particularly those related to social participation and access to essential services. The analysis reveals that collective political action, driven by organizational processes, forged new forms of learning and mobilization around rights. These practices encompassed solidarity, urban protest, collective resource management, and the struggle for the right to the city. Popular education served as a platform for promoting and activating judicial mechanisms to demand rights, employing participatory and reflective methodologies that resonated throughout the teaching and learning processes about rights within the school system.

Keywords: popular education, right to the city, citizenship formation, human rights



Resumo

São examinadas algumas características que contribuíram para o desenvolvimento da educação em direitos humanos, a partir das contribuições das organizações sociais de base em Bogotá, Colômbia, entre 1977 e 2007. O estudo está fundamentado em pesquisa documental e histórica, utilizando uma abordagem sociocrítica. Esta pesquisa aborda a questão de como a educação em direitos humanos na Colômbia surgiu da convergência de duas forças sociais que influenciaram os processos de cidadania. De um lado, os esforços do país para se adequar às demandas internacionais no contexto da guerra fria e à conformação do sistema internacional de

direitos humanos, e, de outro, o impulso de lutas sociais promovidas por organizações sociais de base que, nos territórios, diante da precariedade do Estado, mobilizaram a demanda por direitos, especialmente aqueles relacionados à participação social e ao acesso a serviços. Conclui-se que a ação política coletiva, mediada por processos organizativos, instaurou formas de aprendizagem-mobilização dos direitos. O repertório dessas práticas incluiu a solidariedade, o protesto urbano, a gestão coletiva de recursos e as lutas pelo direito à cidade. A educação popular foi a plataforma de promoção e ativação dos mecanismos judiciais para a reivindicação desses direitos, por meio de metodologias participativas e reflexivas, que encontraram eco nos processos de ensino e aprendizagem dos direitos desenvolvidos na escola.

Palavras-chave: educação popular, direito à cidade, cidadanização, direitos humanos

Introducción

La conformación del campo de la educación en derechos humanos en Colombia, especialmente en la ciudad de Bogotá, es el resultado de la confluencia de dos fuerzas sociales, por una parte, los ajustes institucionales que el Estado realiza en el marco de la presión y demandas internacionales y por otra, la movilización de los sectores populares que, ante la precariedad del Estado para ejercer presencia institucional, favorecieron el agenciamiento de los derechos humanos en los territorios, mediante actuaciones colectivas que involucraron la participación comunitaria, la solidaridad y el mejoramiento de la calidad de vida. El ambiente de renovación propiciado por la constitución de 1991 y los crecientes diálogos entre la sociedad civil y la academia permitieron que los ecos de la fuerza organizativa de los barrios fueran escuchados. En tal sentido, poco a poco se fue conformando un escenario discursivo y de fuerzas políticas que permitieron la irrupción de espacios institucionales orientados a la promoción, divulgación y educación de los derechos humanos en la escuela.

Realizar un acercamiento a la irrupción de los derechos humanos en el sistema escolar colombiano implica dar cuenta de las prácticas de ciudadanía desplegadas en la escuela (Cortés, 2013) y la reorganización del sistema educativo a finales del siglo XX. Los esfuerzos realizados por el Estado hacia la construcción de un determinado sujeto politizado convergen con los procesos desplegados para ciudadanía, mediante una serie de tecnologías de formación y dispositivos discursivos, siempre en tensión y con efectos en la subjetivación política (Cortés, 2013). Los derechos humanos se han constituido como parte de dichos esfuerzos, en una tensión caracterizada por el devenir de políticas educativas que, ajustadas a las demandas internacionales, tratan de conformar planes y programas de gobierno que den cuenta de su implementación y, por otra parte, en el agenciamiento de sectores socialmente excluidos, para reivindicar sus derechos ante la precariedad



del Estado, especialmente en zonas de conflicto, a través de organizaciones populares o comunitarias, algunas promovidas por sectores progresistas de la iglesia, los territorios desarrollan procesos culturales que instauran prácticas instituyentes que logran desbordar el orden establecido e incluso sirven de eje promotor para orientar la acción del Estado. En este sentido, se presentan algunas directrices de la historia social y política de Colombia que dan cuenta de los modos en que las organizaciones sociales de base favorecieron en la segunda mitad del siglo XX, el aprendizaje-movilización de los derechos, mediante un repertorio de metodologías participativas orientadas a su promoción, defensa, reivindicación y exigencia.

Educación en derechos humanos en la escuela

Los derechos humanos en la escuela son un campo en tensión. Los esfuerzos institucionales, por integrarlos a los sistemas educativos, han encontrado diversos desafíos, como las limitaciones que enfrentan los países para integrar el sistema internacional de derechos en sus aparatos normativos y su posterior ajuste como objeto de conocimiento escolar, la cualificación de los docentes, la organización de contenidos, así como las estrategias, técnicas y recursos pedagógicos usados para desplegar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Magendzo, 2008; Rodino, 2015; Siede, 2017; Fernández y Tabares, 2024). Además, su instauración discursiva es relativamente reciente. Pese a los esfuerzos realizados desde la conferencia Teherán en 1968, los pasos dados en estos aspectos fueron escasos, solo hasta 1993 la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena proclamó el período 1995-2004 como el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, con el propósito de favorecer su divulgación y promoción en la ciudadanía. La mayoría de las acciones realizada en este periodo en América Latina se orientaron hacia la organización y establecimiento de comités, el diseño de estrategias pedagógicas y la formación de formadores.

En algunos países latinoamericanos su instauración estuvo absorbida por las dinámicas políticas internas movilizadas entre regímenes autoritarios y procesos de apertura democrática (Espinel, 2013; Siede, 2016). En este sentido, los esfuerzos, por movilizarlos en la escuela, contrastan con la realidad social y política de los contextos (conflicto armado, vulnerabilidad social, precariedad institucional, discriminación, racismo y exclusión); debido a esto autores como Magendzo (2003; 2007), Lorenzo & Lorenzo (2010); Magendzo & Bermúdez, (2017); Nava, & Méndez, (2019) sostienen que la enseñanza de los derechos humanos requiere enfoques transversales, con perspectivas pedagógicas alternativas que incluyan el aprendizaje basado en problemas, fomento de la controversia, fortalecimiento de comunidades de aprendizaje cimentadas en el diálogo y el cultivo de las emociones sociales como la solidaridad y la empatía. Esto implica reconocer que

su aprendizaje debe movilizar el ejercicio práctico de los mismos, así como la construcción de redes de interacción entre agentes institucionales, comunidades y organizaciones sociales.

El principal eje problematizador para su inserción efectiva en la escuela se relaciona con llevar a la práctica las políticas educativas en formas de planes y programas más allá de las iniciativas de los gobiernos de turno para hacerlos sostenibles en el tiempo, además de realizar los ajustes curriculares necesarios para conciliar las competencias y capacidades desplegados en sus aprendizajes con los contenidos y mecanismos de evaluación que suelen utilizar los docentes en el aula. Involucra reconocer que su trasfondo se concentra en examinar y discutir sus efectos en la preservación o transformación de la cultura política (Nussbaum, 2014). Lo anterior exige asumir una actitud crítica respecto a la importancia de la educación en derechos humanos en la sociedad actual. Por tanto, trazar rutas reflexivas sobre qué enseñar, cómo movilizar su aprendizaje y cuál es la importancia que la comunidad escolar le otorga a su comprensión, la convierte en una praxis instituyente (Sánchez, 2018), porque favorecer su conocimiento y vivencia incide en la conformación de la subjetividad política y, por ende, afecta las pautas de orientación cognitivas, emotivas y valorativas de los sujetos hacia el sistema político.

La construcción escolar del conocimiento de los derechos humanos hace manifiesta algunas de las tensiones propias de su conformación como objeto de estudio. Trae consigo los retos que conlleva conciliar el conocimiento del sistema normativo, su desarrollo histórico (pactos y declaraciones) y su contraste con el funcionamiento del sistema jurídico, los mecanismos e instrumentos para activarlo, así como su inserción en otras esferas de la formación ciudadana, relaciones entre ética y política, cultivo de las emociones sociales, competencias comunicativas, aprendizaje de los valores democráticos y desarrollo del pensamiento crítico. En este último aspecto, los movimientos y las organizaciones sociales que los impulsan han servido de plataforma para su aprendizaje, ya que las reivindicaciones y luchas desplegadas se enmarcan en iniciativas que suelen recurrir a metodologías alternativas, con enfoques territoriales, de género, basados en la no-violencia e interseccionales.

Organizaciones sociales de base y educación popular

En América Latina, las organizaciones sociales de base han contribuido a la promoción, reivindicación y defensa de los derechos humanos. Esta movilización ha sido foco de estudio para su comprensión dentro de la teoría de los movimientos sociales (López, 2017). Particularmente, los abordajes realizados desde la sociología histórica y los enfoques relacionales han contribuido a la comprensión de las conexiones entre la instauración de derechos y las luchas colectivas más o menos



sostenidas en el tiempo de actores sociales usualmente excluidos del ámbito institucional (Almeida, 2020), quienes se movilizan a través de la combinación de varios repertorios de confrontación en manifestaciones públicas y en ocasiones concertadas (Tilly, 2004; Tilly & Wood, 2010). En este marco de interpretación, las organizaciones sociales de base se constituyen en objeto de estudio para comprender de qué forma sus repertorios de acción favorecen el conocimiento y activación de los circuitos judiciales que protegen los derechos.

Para Torres (2019), las organizaciones sociales se derivan de la fuerza instituyente de las comunidades urbanas. Los procesos organizativos que agencian en los territorios populares han favorecido las luchas por el derecho a la ciudad. En este sentido, son claves para analizar la historia reciente de los sectores populares de América Latina. Además, tienen la capacidad de afectar la conformación de las subjetividades políticas y reafirmar las identidades culturales, de esta manera, enriquecen la construcción del tejido social comunitario y favorecen la emergencia de ciudadanía crítica (Torres, 2011). Una de las plataformas que suelen movilizar las organizaciones populares en los territorios urbanos para activar el conocimiento de los derechos humanos ha sido la educación popular. En primer lugar, porque agencian formas de asociatividad horizontales basadas en el diálogo con un compromiso político por estrechar las relaciones entre teoría y práctica. En segundo lugar, debido a que las iniciativas experienciales promovidas favorecen la vivencia de derechos, con efectos en el empoderamiento de los sujetos (Torres, 2016). De esta forma, la articulación entre organizaciones sociales y educación popular se manifiesta en la posibilidad de construir lecturas críticas del orden social que lo desnaturalice, la activación de luchas por la emancipación a través de las intencionalidades y compromisos políticos, el posicionamiento discursivo de los actores sociales excluidos como sujetos históricos capaces de reconocerse como agentes de cambio, el reconocimiento de múltiples metodologías participativas como mecanismos para enriquecer la educación como práctica de la libertad y el convencimiento de que la educación es una praxis instituyente que incide en la subjetividad social.

Método

Se realiza una investigación cualitativa socio-histórica de enfoque crítico. Se revisaron documentos relacionados con procesos organizativos barriales desarrollados en el área peri-urbana de Bogotá entre 1977-2007, que abordaran experiencias alrededor de la educación en derechos humanos. Los registros fueron ubicados en el Centro de Investigación y Educación popular –Cinep–. La ubicación del archivo se realizó entre agosto y noviembre de 2021.

Discusión

De la organización del sistema educativo a la irrupción del discurso de los derechos humanos en la escuela. Una mirada a la segunda mitad del siglo XX

Los derechos humanos y la cultura política tejen una relación algo difícil, sobre todo en el marco de la construcción de la sociedad civil y las nuevas ciudadanía críticas. Debido a que la historia social y política de Colombia a simple vista no muestra que exista alguna correspondencia obvia y progresiva entre estos. Sin embargo, una mirada más detallada permite establecer algunos modos e hitos de interacción. De modo coincidente, el año de 1948 es un punto de inflexión al respecto: mientras en la ciudad de Bogotá desarrollaba la IX Conferencia Panamericana, a principios del mes de abril, en la que se dio la creación de la Organización de Estados Americanos y se realizó la primera declaración de carácter internacional alrededor de los derechos y deberes del hombre, la ciudad explotó en ira y nerviosismo debido a la muerte de Jorge Eliécer Gaitán. Las luchas partidistas, que afloraban en las zonas rurales desde mediados de la década de los 30, tomaron un viraje hacia las ciudades, con lo cual se promovió una segunda ola de violencia que azotó diversas zonas del país (Guzmán, Fals, & Umaña, 2010). La muerte del caudillo liberal develó algunos rasgos ocultos de la cultura política puesto que mostró que detrás del bipartidismo tradicional se encontraba un sistema elitista de exclusión social y discriminación política (Perea, 2009). Simultáneamente, al finalizar el año 1948, se realiza en París, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el marco de la asamblea de las Naciones Unidas y como epílogo de la Segunda Guerra Mundial.

Estos dos acontecimientos van a tejer un nuevo entramado en la configuración del sistema político del país. La adecuación de Colombia a la bipolaridad geopolítica del nuevo orden mundial le exige adaptarse a las nuevas directrices internacionales, por ello el ordenamiento jurídico y de políticas públicas debe ser ajustado a las nuevas dinámicas globalizantes. De esta forma, irrumpe una tensión entre una cultura política tradicional apática, parroquial y bipartidista *versus* el auge de discursos modernizantes de la nación, a través de los imperativos orientados al desarrollo económico y progreso social. La modernización inscribe al país en la lógica del desarrollismo, por lo que debe dirigir sus esfuerzos a una reorganización económica y política bajo la tutoría de los países desarrollados. Salir del subdesarrollo exige la puesta en marcha de las directrices de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL como el modelo de industrialización por sustitución de importaciones.



Luego del “bogotazo”, el periodo conocido como “la Violencia” se intensificó. La polarización entre liberales y conservadores afectó aún más los lazos tradicionales de solidaridad interpersonales de tipo vecinal con divisiones bipartidistas (González, 2014). Hechos de zozobra y temor que exigieron la recomodación de la élite hegemónica representada en las agremiaciones económicas y los partidos políticos tradicionales. Esto llevó a que un lustro después de la muerte de Gaitán algunos sectores políticos cercanos al empresariado promovieran la subida al poder del general Gustavo Rojas Pinilla. Su propósito fue apaciguar el derramamiento de sangre a través de una amnistía nacional dirigida a los miembros de las guerrillas liberales de los llanos orientales. No obstante, el asesinato de los principales líderes desmovilizados como Guadalupe Salcedo y la prohibición del partido comunista incubaron una nueva ola de confrontación, en la que irrumpieron nuevos actores armados como los bandoleros sociales y las guerrillas comunistas y liberales conformadas por no amnistiados (Sánchez & Meertens, 2006). La persecución de los medios de comunicación tradicionales y la limitación a la libertad de prensa llevó a una radicalización de la clase política, por lo que la movilización de un paro cívico con el beneplácito de los gremios empresariales fomentó su caída. La instauración de la junta militar de 1957 sirvió de transición a la instauración del Frente Nacional (1958-1974), periodo de la historia social y política del país que reorienta la construcción de la cultura política.

La implementación de la experiencia del Frente Nacional en Colombia estuvo facilitada por la capacidad de maniobra de la élite ante la inminencia de una manifestación social que desbordara su capacidad de control. Situación que ya había sido avistada durante los sucesos de violencia del bogotazo en 1948. El miedo a la movilización popular permitió que la élite consolidara un régimen democrático restringido (Echeverri, 1997), basado en una democracia principesca y endogámica. El Frente Nacional se conforma a partir de la producción de un discurso hegemónico y elitista orientado a la unificación nacional, el cual tiene tres campos de acción, a saber: la educación cívica para “civilizar al bárbaro”, el fomento de políticas sociales para impulsar el desarrollo y progreso del país y la inserción del Estado a las dinámicas regionales en temas de seguridad, protección social e institucionalidad. En parte muchas de las iniciativas desplegadas en estos campos se adecuaron a las medidas de mitigación de las ideas comunistas que se expandieron en la región luego de la revolución cubana. Por esto, programas internacionales como Alianza para el Progreso (1961-1970), sirvieron de telón de fondo para la promoción de planes y programas sociales (vivienda, educación, disminución del analfabetismo, mejoras en las condiciones sanitarias, etc.), económicos (control de la inflación, acceso a préstamos de la banca multilateral) y políticos (fortalecimiento del régimen democrático).

Esta situación potenció la formación de un determinado sujeto, acorde a las demandas de desarrollo y progreso que recorrían el país, dada la creciente urbanización en medio de los procesos de industrialización impulsados desde el Estado. La migración constante de campesinos hacia las crecientes urbes en busca de nuevas oportunidades sociales, a causa del bandolerismo social, el surgimiento de las guerrillas y la creciente intención política de industrializar el país obligó la formulación de políticas públicas en educación que permitieran formar ciudadanos en consonancia con las nuevas dinámicas productivas de la nación. En este sentido, el régimen de coalición bipartidista hizo esfuerzos para ampliar el servicio educativo, en particular la educación formal (básica primaria y formación de maestros) se convirtió en el referente que permitió hacer más asequible la educación a las masas. Esta y otras políticas educativas también fueron producto de comisiones extranjeras y estudios técnicos realizados años anteriores al establecimiento del régimen de coalición,³ pero que culminaron con la implantación del sistema de Planeamiento Integral de la Educación, cuyo propósito era, “convertir el factor humano de una nación, en sujeto dinámico de su desarrollo” (Moreno, 1982, p. 7).

La conformación y ampliación de instituciones educativas para la formación básica, técnica y universitaria, así como la mejora en los programas para la formación de maestros apuntaban a la consolidación de un determinado sujeto productivo lo suficientemente capacitado en su labor, pero no lo política y críticamente formado para poner en duda o hacer resistencia al *statu quo*. Pese a la precariedad de los esfuerzos institucionales desarrollados, estos se constituyen en una reforma paulatina al sistema educativo que empieza a incidir en los mecanismos administrativos y de planeación para promover y asegurar la educación como derecho. En síntesis, el sistema educativo durante el Frente Nacional se expande, se tecnifica, se descentraliza en el plano administrativo y se centraliza de manera política como nunca, pero orientado a incrementar la capacidad productiva de los futuros trabajadores.

En este sentido, el Estado busca establecer mecanismos para mantener el apoyo popular al Frente Nacional, aunque sus esfuerzos se orientan hacia el control de las movilizaciones populares mediante la despolitización con el ánimo de prevenir nuevas explosiones de violencia partidista. De este modo, mediante estrategias como la formación de organizaciones populares auspiciadas por el gobierno –Juntas de Acción Comunal (JAC) y la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos– y la implementación de iniciativas que buscaban dividir y cooptar las organizaciones populares que surgían. Se terminó realmente por despolitizar a la población, ya que el margen de movilización que permitía era fragmentario y controlado. Las

3 Entre los principales estudios y misiones extranjeras se destacan las misiones: Currie 1951, Lebret 1956, estudio del economista francés Georges Celestin 1956 y de Chailloux- Dantel, especialista en educación y quien preparó un estudio para reorganizar el Ministerio de Educación, 1956.



JAC, al final, fueron cooptadas por la politiquería y el clientelismo transaccional del Frente Nacional. En lo que respecta a los campesinos, por ejemplo, en el discurso de Carlos Lleras Restrepo en la instalación de la ANUC a mediados de 1970 afirmaba que el proyecto estatal buscaba vincular los campesinos, “como actores sociales a la reforma agraria con la finalidad de aumentar la productividad rural, mejorar sus condiciones de vida e impedir la “infiltración comunista” y de “manzanillas de todos los pelambres” (Múnera, 1988, p. 246). En este mismo escenario, la despolitización se vio reforzada por la tendencia de algunos pobladores urbanos a guardar silencio e impedir a sus hijos tener algún conocimiento respecto a sus vivencias durante la época de la violencia (Tabares, 2014).

No obstante, ante la fragmentación y el control emerge un sujeto (ciudadano) que resiste y encuentra nuevas formas de inclusión socio-políticas que, mediante la movilización popular, terminan por desbordar los espacios de reconocimiento y participación del Estado. La exclusión y la poca participación real de las personas en el gobierno se ven contrastadas por una nueva masa educada y con amplias demandas populares. Situación ante la cual estas configuran estrategias y mecanismos de movilización colectiva que terminan por desbordar las instituciones del Estado. Movimientos populares como el campesinado, los sindicatos y el civismo, se constituyen en experiencias que resisten al régimen, un claro ejemplo de estos movimientos lo constituyen las luchas barriales y los continuos paros y protestas que se dieron a lo largo de la década de los 60 y 70 (Archila, 2018), en especial los realizados por estudiantes universitarios, obreros, campesinos, el magisterio, y los empleados públicos y bancarios. La mayoría de estas movilizaciones giraban en torno a estabilidad laboral y mejoras salariales que redujeran la brecha frente al poder adquisitivo perdido por la constante revaluación e inflación, así como en reacción a la creciente reorganización y fortalecimiento de una nueva burocracia más tecnificada. Sin embargo, a la par se desarrolló un debilitamiento progresivo por parte del Estado hacia las acciones colectivas; “la represión y las divisiones internas seguían horadando la fortaleza de los actores sociales que desafiaban los sistemas políticos y de poder dominantes en Colombia” (Múnera, 1988, p. 16).

La irrupción de la educación en derechos humanos en territorios urbanos populares

Ante la situación anteriormente descrita, se presenta una reestructuración de la acción colectiva popular y de las organizaciones que impugnan el bipartidismo por fuera de las instituciones políticas. Por ejemplo, entre 1959 y 1973 las dinámicas de los grupos de izquierda muestran la complejidad del proceso vivido por distintos sectores de las clases medias y populares para lograr su autonomía política frente a los partidos tradicionales. Así pues, la izquierda presenta un proceso de

diversificación y autonomía potenciado principalmente por el detrimento de la adscripción partidista alrededor de los partidos hegemónicos; el carácter excluyente del Frente Nacional y del sistema oligárquico de poder predominante; la utilización de la violencia como una forma habitual de la praxis política colombiana; y la transformación del socialismo en el plano mundial, en particular luego de la revolución cubana (Múnera, 1988). Pese al deterioro de la adscripción partidista producido por la violencia, la dictadura militar y el Frente Nacional que reforzaban la despolitización, se creó un ambiente social propicio para la formación de nuevas organizaciones dentro del escenario político colombiano.

De esta forma, obreros, campesinos y sectores de la clase media se vieron seducidos por las organizaciones de izquierda nacidas en esos años, debido en parte al principio de exclusión del Frente Nacional. En consecuencia, con el establecimiento del régimen y los procesos de desplazamiento y urbanización que el desarrollo industrial y la tecnificación agrícola desataron en el país, las luchas por la tierra fueron dando un viraje y se terminaron convirtiendo en luchas por la ciudad. La manera en que el Estado canalizó estas luchas fue a través de la puesta en marcha de tres estrategias discursivas orientadas a despolitizar a los sujetos. Asepsia partidista, discurso prescriptivo y crítica y acomodamiento (Fernández, 2014). La primera de estas se caracterizó por reducir las huellas de la violencia partidista, instauradas generaciones atrás, por parte de la élite hegemónica, mediante odios políticos cuya verdadera razón de ser era la exclusión sociopolítica. El sujeto por ciudadanizar se encuentra entre lo urbano y lo rural, debido a la incipiente tecnificación del campo, la falta de acceso a tierras y el desplazamiento al que se ve forzado para convertirse en obrero en la periferia de las ciudades. De ahí que esta asepsia favorece un discurso moralizante impulsado por valores cívicos, patrióticos y comunitarios. El propósito es convertir al obrero en gestor del propio desarrollo de la nación y para ello se requiere ajustar el sistema educativo mediante el establecimiento de políticas de planeación.

La segunda estrategia irrumpe ante la creciente tensión social que experimentan los pobladores urbanos que se asientan en las áreas peri-urbanas. La ausencia de infraestructura y la precariedad institucional del Estado, le exige reaccionar ante la posible movilización de actores armados influenciados por la revolución cubana. Por tanto, se despliegan iniciativas diseñadas por agencias internacionales para menguar la creciente movilización social. Emerge un discurso prescriptivo que supera la ciudadanización de la vida impulsada por la asepsia partidista y se concentra en su urbanización. Ejércitos de expertos, funcionarios e intelectuales llegan a los barrios para caracterizar poblaciones, llenar encuestas, alfabetizar e impulsar procesos estratégicos de intervención que incrementen las relaciones entre teoría y práctica. Aquí irrumpen los primeros procesos organizativos de la



mano de actores sociales influenciados por la teología de la liberación, con mayor sensibilidad social y preocupados por la ausencia de condiciones que hagan posible una vida digna de ser vivida (Izquierdo, 1986).

Finalmente, el tercer elemento que orienta la politización de los sujetos es la crítica y acomodamiento al sistema. Los esfuerzos por urbanizar y proletarizar al obrero no lograron llenar los vacíos desde lo institucional, ni tampoco las acciones orientadas por la izquierda, esto despertó cierto escepticismo cargado de apatía e indiferencia. Por lo que un desplazamiento en el discurso, a través de la promesa de renovación, fue instaurado (Fernández, 2014). De forma asimétrica se desplegó un encadenamiento de enunciados y prácticas cuyo eje gravitatorio desplazó al obrero y se concentró en otros actores sociales como los campesinos, estudiantes, líderes comunales, madres cabeza de familia y profesionales.

El desmonte del régimen de coalición traía la promesa de ampliación de los espacios de acceso a la administración de lo instituido. La crítica y el acomodamiento al régimen se convirtieron en los dos grandes escenarios de movilización. Por una parte, la politización de un sector de la población estudiantil fue absorbida por la policromía de los discursos de izquierda, en especial en las universidades públicas, con lo cual se convirtió en vanguardia para la protesta social con amplia repercusión en el escenario cívico (Archila, 2018). Pero, por otra parte, las redes de clientelares incubadas durante el Frente Nacional se acomodaron durante su lento desmonte a las nuevas dinámicas de modernización del Estado mediante su preservación en el andamiaje burocrático. De ahí que la despolitización de los años 80 fue precedida por un fuerte abstencionismo de la población juvenil, en especial por el discurso de oposición al régimen que la promovía. El estatuto de seguridad de Turbay desvió la participación civil hacia la protesta social, pese a sus intentos por mitigarla, terminó por propiciar un escenario de oposición al gobierno en el que se lo confronta, pero no se participa.

El militarismo del estatuto, si bien fue aplicado a los movimientos sociales, no logró eliminar su tendencia creciente hacia la defensa de las luchas sociales, “(...) lo que sí logró fue precipitar el país en la más grave crisis de derechos humanos desde el establecimiento del Frente Nacional” (Zuluaga, 2021, p. 44). En especial por su persecución a los presos políticos y defensores de derechos humanos. No obstante, como lo señalan Mesa (2019) y Vargas (2021), estas persecuciones permitieron la conformación de organizaciones al interior de los centros carcelarios, desde donde se promovieron acciones de solidaridad externa y educación, así como la inclusión de sus familiares en en redes de apoyo y comités de ayuda. Sumado a lo dicho, uno de los efectos del estatuto fue la crítica y oposición de cierto sector civil con influencia en la educación superior, quienes realizaron encuentros académicos

alrededor del análisis de los derechos humanos en el país. Ejemplo de ello, fueron las ediciones de las revistas: *Controversia* en 1979 del Cinep, dedicada al análisis de la violencia policiva, la democracia restringida y la vulneración a los derechos humanos dentro del marco del Estatuto de Seguridad Nacional (Borrero, 2004); y *Análisis Político* en 1987 de la Universidad Nacional, consagrada a recoger los avances del I Encuentro Académico por la Democracia y los Derechos Humanos en Colombia.

Sumado a lo expresado, en 1982, el filósofo Guillermo Hoyos realizaba un análisis crítico contra el discurso de los derechos humanos que proliferaba el gobierno de la época, mostrando la inconsistencia de la ideología liberal de los derechos. Las contradicciones entre las proclamas y su práctica social se ahondan aún más en las ambigüedades de la tolerancia moderna. Dicha crítica partía de la situación que vivía el país en los últimos meses, entre la creciente divulgación de declaraciones en favor de los derechos humanos apaciguadas por la represión y el deterioro de las condiciones de vida del pueblo (Hoyos, 1982).

En este proceso, las organizaciones sociales que hacían presencia en los territorios populares urbanos desarrollaron un papel protagónico en la promoción y divulgación de los derechos humanos mediante repertorios que incluían la protesta social, los paros cívicos, las marchas, las ollas comunitarias, la construcción de huertas comunitarias o la activación de acciones solidarias para la gestión de activos comunes (González, 1987). La educación popular en derechos humanos irrumpe como un proceso histórico que lucha por la emancipación y se orienta al desarrollo de procesos formativos de la subjetividad constituyente, por tanto, “educar en derechos humanos hace referencia esencialmente a las carencias/necesidades/reivindicaciones/ potencialidades de sujetos, vivos y concretos, a cambio de la acostumbrada transmisión de contenidos doctrinarios o legales, desde la externalidad, sin que se generen corporalizaciones o apropiaciones efectivas” (Bernal y Jiménez, 2011, p. 50). Aquí se asumen perspectivas que confrontan el miedo generado por la guerra y se orientan a la instauración de sensibilidades sociales basadas en la no-violencia y la igualdad de género.

Los procesos organizativos no delinear una estrategia divulgativa articulada para la promoción de los derechos humanos, debido a las características reticulares de su acción. Sin embargo, se pueden rastrear formas de activación solidarias que impulsan el conocimiento de los derechos. Desde la formación de los barrios, a principios de los ochenta, la carencia de servicios públicos se convirtió punta de lanza para la movilización-aprendizaje de los derechos. Así lo expresaban organizaciones como la *Corporación Taliber* (1998) y la *Corporación comunitaria Cuyeca A. Obsun* (2021), al coincidir en que la llegada al barrio fue la prolongación de la



lucha por la tierra convertida luego en lucha por la vivienda. Aquí los procesos de urbanización coincidieron con la reivindicación del derecho a la ciudad, por ello, el trabajo de teólogos y pedagogos populares como Mario Peresson y Lola Cendales, quienes, a través de Dimensión Educativa, desarrollaron experiencias en las que dialogaron la pedagogía de Freire con la Teología de la Liberación. Contribuían no solo al desarrollo de procesos de alfabetización, sino que fomentaron acciones solidarias que promovían la reivindicación de derechos como el acceso al agua potable, alcantarillado, construcción de vías públicas, acceso a transporte, instituciones educativas o centros de salud. Los jóvenes formados en estas experiencias aprendieron la importancia de la construcción del tejido social como plataforma para la ampliación de los derechos, por ello, su accionar derivó en la conformación de procesos organizativos de amplia resonancia en la historia local de los derechos en el territorio (Gómez, 2014).

De acuerdo con lo anterior, las organizaciones fueron experiencias vivas de lo comunitario e hicieron posible el despliegue de iniciativas que afectaron la producción de subjetividades sociales. Para ello, recurrieron a la praxis creativa de la educación popular como un eje para la movilización de los derechos. Su repertorio de acción incluyó una defensa amplia de los derechos, con efecto en la capacidad de interpelar la protesta urbana como una forma de comprender la construcción de ciudad y, por ende, favorecieron la acción política colectiva (Forero y Molano, 2015). Además, estuvieron ancladas a las necesidades del territorio, la ausencia institucional y las vulnerabilidades sociales que irrumpían con el crecimiento desproporcionado urbano. No obstante, el conflicto armado migró a la ciudad y algunas organizaciones sociales fueron señaladas por grupos paramilitares como auspiciadoras de grupos guerrilleros, en algunos casos con resonancia de sectores políticos reacios a los procesos organizativos. Por esta razón, la estigmatización social y persecución cubrió el accionar de líderes comunitarios. Esta situación sirvió para que algunas organizaciones laicas y eclesiales movilizaran reflexiones críticas alrededor de los derechos humanos y cuestionaran el rol del Estado en su protección y defensa (Paredes, 1999; 2000) e incluyeran propuestas de formación con énfasis en los derechos sociales, económicos y culturales, mediante un fuerte sentido de practicidad para desarrollar acciones comunitarias orientadas a transformación social (Arévalo, 2004).

La instauración discursiva de los derechos humanos en el sistema educativo

El libreto que amplió la participación social y política en Colombia a finales de los 80 y principios de los 90, estuvo marcado por el guion de la guerra fría y la caída del muro de Berlín. No obstante, esta mirada es un poco miope, sino se tiene en

cuenta el encadenamiento de fenómenos que confluyen luego del desmonte del Frente Nacional y las transformaciones culturales y sociales que atravesaban el país por entonces. Los esfuerzos por modernizar el Estado, el surgimiento de una clase media, con acceso a mejores bienes de consumo de información y medios de comunicación, así como la irrupción de nuevos actores sociales como jóvenes y mujeres modulan la construcción de nuevos procesos de participación que dislocan las formas tradicionales de la cultura política. El movimiento estudiantil se diversifica y toma distancia de los lineamientos del marxismo-leninismo predominante en las universidades públicas, además, la sociedad civil emerge como un nuevo movilizador del discurso de los derechos. Como lo señala [Beck \(2002\)](#), son los hijos de la libertad quienes van a transformar el sistema mediante la política de la antipolítica juvenil. La energía subversiva y la ironía subvierten el orden mediante una abstinencia unánime. “En ello se pone de manifiesto una doble estrategia no articulada de los hijos de la Libertad: son jóvenes activamente apolíticos, porque le quitan la vida a las instituciones que sólo giran en torno a sí mismas” (p. 13). Pero, se articula a procesos que desbordan el Estado, mediante un compromiso hacia la autoorganización y ayuda hacia los demás. Paradójicamente vinculan la realización personal con la asistencia hacia los otros.

En consecuencia, el incremento de los lazos de solidaridad se amplía en los 900. Mediante el trabajo de las organizaciones sociales y populares en los territorios, estas van a convertirse en el motor para el desarrollo de iniciativas que sirven de punto de partida para acciones cívicas que demandan la ampliación del marco constitutivo de los derechos. El diálogo social encuentra resonancia en una atmósfera marcada por la exclusión social y la discriminación política, instaurando una nueva gramática social basada en los consensos. Debido a esto, el proceso social que orientó la instauración de la constituyente del 91 estuvo marcado por la construcción mancomunada de acuerdos de amplia participación ciudadana, lo que hizo de la Asamblea Constituyente un foro pluralista, “el más representativo en toda la historia de Colombia, en el que reinó el espíritu de consenso en un país poco acostumbrado a oír diversas voces y al diálogo entre ellas” ([Garcés, 2021, p. 15](#)). La constitución del 91 marcó un hito en la historia social y política de Colombia al promover la inserción democrática desde lo institucional, ejemplo de esto, el movimiento de la séptima papeleta que, alejado de la apatía, el discurso abstencionista y la oposición, buscó involucrarse dentro del Estado mediante un llamado al elector para que ejerciera su mandato.

La instauración de una nueva carta democrática amplió el camino de la esperanza. Los movimientos sociales y cívicos fueron tomando más protagonismo en la esfera social. Pese a la oposición de cierta parte de la élite política que veía sus intereses amenazados y la permanencia de actores armados insurgentes, paramilitares y



narcotraficantes. Las universidades sirvieron de eco a los nuevos consensos sociales y cívicos que se construían, prueba de ello son los cambios en el movimiento estudiantil que se tornó más abierto y pluralista. Una nueva forma de acción política se configuró a través del vínculo entre academia y sociedad civil. Educar para convivir en la nueva carta democrática fue la punta de lanza para promover un renovado discurso de los derechos humanos, oxigenado gracias a su inclusión como pieza fundamental de la constitución política. En consecuencia, la concepción de la educación derivada de la constitución la circunscribió a un derecho público que cumple una función social, la de formar a un nuevo ciudadano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (Restrepo, 2006).

La universidad sirvió de faro al ofrecerse de referencia para las discusiones y deliberaciones provenientes de diversos sectores de la sociedad civil, en torno a la importancia de educar para una nueva ciudadanía. A finales de los 80 y en los 90, en varias revistas académicas y de investigación se publicaron algunos manuscritos orientados a fortalecer un clima de recepción y promoción hacia la formación ciudadana y en derechos humanos (Arévalo, 2004; Borrero, 2004). Si bien el volumen de publicaciones es limitado, la literatura existente da cuenta de una regularidad del interés discursivo hacia una pedagogía orientada a ciudadanizar en el respecto a la ley y proyectar la necesidad de transformar la sociedad mediante la educación ética y ciudadana. Los requerimientos de la sociedad civil exigían preguntar, ¿para qué educamos en Colombia? Por fuera de los márgenes de las ideologías imperantes de la guerra fría. Prueba de lo anterior, se encuentran publicaciones realizadas en las revistas: *Análisis Político e Ideas y Valores* de la Universidad Nacional en 1996, las cuales recogían artículos de académicos internacionales alrededor de los derechos humanos en una perspectiva multicultural (De Sousa, 1997) o desde la ética discursiva y la moral universal (Días, 1996). En consecuencia, fuerzas sociales como el movimiento pedagógico nacional o los movimientos cívicos provenientes de la universidad como el liderado por Antanas Mockus tomaron relevancia y fueron reconocidos por las personas como otra forma de hacer educación y política. La construcción de una pedagogía para la paz que fortaleciera el diálogo democrático solo era posible mediante la instauración de una cultura ciudadana basada en la resolución de los conflictos, el fortalecimiento de la sociedad civil y una educación en valores sociales y cívicos que tuvieran como eje el respeto a la norma (Mockus & Corzo, 2003).

A finales de la década de los 90, se realizó un esfuerzo institucional por recoger muchas de las discusiones que la academia promovía para mejorar la educación ciudadana en Colombia como el trabajo reflexivo de Mojica (1997), el cual promovió la formación de una cultura de los derechos humanos mediante procesos educativos y creativos, así como una ética de la sociedad civil que derivara en la

construcción de sujetos reflexivos y autorregulados. Las discusiones de algunos grupos de investigación como Federici y Estudios sobre el Desarrollo socio/moral, en la Universidad Nacional y el Instituto en Pensar en la Universidad Javeriana, recogieron muchas de las discusiones sobre cómo educar sujetos ético-políticos desde una educación que incluyera las emociones morales, la formación ciudadana y el compromiso con las comunidades, mediante una investigación que apuntara a la transformación de las sociedades. Algunos elementos de dicha preocupación se reflejaron en la publicación de lineamientos que direccionaran un mejoramiento en los procesos educativos relacionados con la formación ciudadana. De ahí que directrices como los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2003), invitaran a la escuela a pensar cómo vivir en sociedad. Con este fin se proponía el despliegue de un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, favorecieran la construcción de ciudadanías para la convivencia pacífica, la participación en procesos democráticos y respetuosos de las diferencias y la pluralidad.

Educar para el saber, conocer, hacer y ser, como política educativa, fue fruto del despliegue de un conjunto de iniciativas que van desde la formulación de lineamientos para las áreas básicas que sirvieran de orientaciones generales sobre el currículo y la posterior redacción de estándares que concretaban lo descrito en los lineamientos. Los estándares también fueron pensados para “nivelar” los conocimientos y habilidades en el marco de la diversidad de territorios y comunidades, el aislamiento y la diferencia de resultados entre las grandes ciudades y las regiones. Pese a la resistencia, las competencias se convirtieron en un imperativo para formar ciudadanos, por esto una de las primeras directrices en el tema fue la promoción y seguimiento de las competencias ciudadanas, las cuales tenían como eje los derechos humanos, la convivencia y la paz (MEN, 2004).

A principios del siglo XXI, convergen entonces dos fuerzas instituyentes dentro de la sociedad civil que impulsan procesos e iniciativas conducentes para que años más adelante en la escuela se desarrollen procesos de enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos. En primer lugar, las organizaciones de carácter social y popular, cuyas experiencias en pro de la defensa y promoción de los derechos en los territorios, encuentran resonancia en el ámbito institucional y son acogidas por algunas universidades (Bernal & Jiménez, 2011). El recorrido histórico de las organizaciones sociales favoreció la creación de espacios de interacción que se constituyen en experiencias conducentes a generar contenidos alrededor de la enseñanza de los derechos humanos en temas como el medio ambiente, el cuidado de sí, la movilización social, el empoderamiento colectivo y las luchas por las desigualdades, etc. En consecuencia, ante la perspectiva tradicional e instrumental fomentada por el Estado, que se limitaba al suministro pasivo de información en



materia de derechos humanos, las organizaciones sociales han favorecido la construcción crítica mediante una pedagogía de los derechos humanos que tiene como fundamento: el territorio, el empoderamiento y la formación de nuevas ciudadanía desde la resistencia, con una perspectiva alternativa en la que se reconoce el rol de actores sociales como mujeres, campesinos, víctimas del conflicto armado, poblaciones LGBTI y los grupos indígenas y afrodescendientes, como dinamizadores desde sus propias vivencias de dinámicas que permiten la formación en derechos humanos. La creación de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional en 2006 es ejemplo de ello, su propósito orientado a generar y potenciar la formación en derechos humanos desde la puesta en marcha de proyectos educativos comunitarios articula la praxis transformadora de las comunidades con la rigurosidad reflexiva de la academia.

En segundo lugar, algunas trayectorias investigativas provenientes de la academia, especialmente aquellas que recogen las discusiones teóricas y algunas reflexiones sobre el discurrir de los derechos humanos en el marco del conflicto armado, la desigualdad social y la precariedad de Estado en aspectos como justicia social y la presencia en los territorios de actores armados insurgentes, revitalizan la construcción de políticas públicas que tienen como eje de orientación la construcción de nuevas ciudadanía⁴. La convergencia de estas fuerzas creó un ambiente de esperanza que impregnó a las instituciones gubernamentales y universidades. De esta forma, entidades como el IDEP o el IPAZUD, desarrollan procesos de investigación y sistematización de experiencias alrededor de la educación en derechos humanos y ciudadanía. Se realizan encuentros internacionales, seminarios y foros que muestran dicha preocupación, pero también el sentido crítico frente a un discurso hegemónico de los derechos en un mundo donde priman las limitaciones a la libertad de prensa, la democracia y el acceso a oportunidades.

Para finalizar, se puede afirmar que los discursos alrededor de la educación en derechos humanos se concentran en dos escenarios. Por un lado, en el poder de movilización y vivencia de los derechos mediante la acción colectiva que agencian las organizaciones sociales y populares en los territorios, en cuya praxis se entrelazan las redes de significado que configuran los aspectos cognitivos, emotivos y valorativos hacia el sistema político, y por el otro, un discurso académico e intelectual amparado en las trayectorias teóricas de los derechos cuyo epicentro es el imperio hegemónico de la educación superior.

4 El Concejo de Bogotá aprueba el Acuerdo 125 de 2004, que da origen a la instauración de la Cátedra de Derechos Humanos: deberes, garantías y pedagogía de la reconciliación. En sus primeras versiones la Personería de Bogotá realiza foros de seguimiento a su instauración.

De modo preliminar se pueden señalar que solo hasta principios del siglo XXI se genera un punto de encuentro entre ambos escenarios, en parte debido a los esfuerzos por teorizar las voces y experiencias pedagógicas de la educación popular en los territorios, por parte de la academia, así como el eco producido por dichas voces en quienes formulan y agencian el despliegue de las políticas públicas. En este sentido, la educación en derechos humanos va tomando un nuevo derrotero a partir de pensar sus efectos en los procesos de formación ético-políticos y de ciudadanía moral en los sujetos para el siglo XXI.

Conclusiones

Los procesos organizativos desplegados en los territorios populares y peri-urbanos de la ciudad, participan no solo de la historia del barrio, sino en la producción de repertorios para la promoción y defensa de los derechos humanos. Principalmente, a través de la fuerza instituyente de la educación popular y la acción colectiva solidaria. El aprendizaje de los derechos se articuló a formas de movilización social populares con incidencia en la transformación de los territorios, por ello su énfasis estuvo anclado a la apropiación de derechos sociales y colectivos. De este modo, las actuaciones colectivas que promovieron en los barrios periféricos de las ciudades contribuyeron a la instauración de una praxis instituyente de los derechos, cuyo eje central se movilizó alrededor del mejoramiento de la calidad de vida, la libertad basada en la solidaridad y la participación comunitaria. Así mismo, estos procesos colectivos sirvieron de aprendizaje de los derechos, sobre todo a los nuevos actores sociales que tomaron fuerza en la escena sociopolítica. No obstante, el desmonte del Frente Nacional, la presencia de actores armados (insurgentes, paramilitares y narcotráfico) y los procesos de ciudadanía que irrumpieron, derivaron en formas de reivindicación de los derechos mucho más amplios como la protesta social, ante la cual, la reacción del Estado consistió en la persecución a los defensores de derechos humanos, razón por la cual, la academia empieza a recoger la voz de los perseguidos y a denunciar dichas actuaciones. En consecuencia, el eco generado y el ambiente de cambio prometido con la constitución de 1991, derivó en la conformación de diálogos entre la sociedad civil y las universidades, cuyo efecto fue la construcción a principios de los 2000, de políticas educativas que fortalecieron el campo de la educación en derechos humanos, especialmente en el ámbito escolar.

Se propone a próximos estudios indagar en las formas de asociatividad desplegadas en contextos rurales y su papel en la movilización de los derechos, sobre todo en territorios, azotados por el conflicto armado y débil presencia institucional. Con el propósito de reconocer de qué forma las metodologías e iniciativas desplegadas tuvieron resonancia en la vida escolar y comunitaria.



Referencias

- Almeida, P. (2020). *Movimientos sociales. La estructura de la acción colectiva*. Consejo Latinoamericano de ciencias sociales-CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm010t>
- Archila, N. M. (2018). *Idas y Venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*: Centro de Investigación y Educación Popular-Siglo del Hombre Editores.
- Arévalo, N. (2004). Preguntas y desafíos: Apuestas para una formación con perspectiva de Derechos Humanos, Económicos, Sociales y Culturales DHESC. *Revista Controversia*, (183), 104-127. https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/281/pdf_74
- Beck, U. (2002). *Hijos de la Libertad*: Fondo de Cultura Económica.
- Bernal, G. M., & Jiménez, C. C. (2011). *Educación popular en derechos humanos y construcción de paz en Colombia*. Corporación de Servicio a Proyectos de Desarrollo-Podion.
- Borrero, G. C. (2004). Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia. Enfoques y desenfoques. *Revista Controversia* (183), 84-100. https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/280/pdf_73
- Corporación Taliber. (1998). *La isla-Potosí: Historia de una lucha*. Bogotá: Programa presidencial para la reinserción.
- Corporación comunitaria Cuyeca A Obsun. (2021). *Atlas social de Ciudad Bolívar. Lecturas Territoriales: Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial Bogotá-Región*. Alcaldía Mayor de Bogotá-Corporación comunitaria Cuyeca A Obsun.
- Cortés, S. R. (2013). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y Saberes* (38), 63-69. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys63.69>
- De Sousa, S. B. (1997). Hacia un concepción multicultural de los Derechos Humanos. *Análisis Político*, 31, 3-16. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/76626>
- Días, M. C. (1996). De la ética del discurso a la moral del respeto universal: una investigación filosófica acerca de la fundamentación de los Derechos Humanos. *Ideas y Valores*, 45(101), 42-54. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/21817>
- Espinel, O. (2013). *Educación en derechos humanos en Colombia. Aproximación desde sus prácticas y discursos*. Corporación universitaria Minuto de Dios.
- Echeverri, U. A. (1997). *Élites y Proceso Político en Colombia*: Universidad Autónoma de Colombia.

- Fernández, F. E. (2014). Tensiones del sujeto entre lo instituido y lo instituyente. Del Frente Nacional a la Constitución de 1991. *Revista Guillermo de Ockham*, 12(1), 77–92. <https://doi.org/10.21500/22563202.48>
- Fernández, F. E. y Tabares, A. de J. (2024). La educación en derechos humanos en la escuela. Una revisión sistemática al contexto latinoamericano. *Ánfora*, 31(56), 145-177. <https://doi.org/10.30854/anf.v31.n56.2023.1007>
- Forero, H. J., y Molano, C. F. (2015). El paro cívico de octubre de 1993 en Ciudad Bolívar (Bogotá): la formación de un campo de protesta urbana. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 42, (1), 115-143. <https://doi.org/10.15446/achsc.v42n1.51347>.
- Garcés, L. M. (2021). La Asamblea Nacional Constituyente, fruto de consensos, dio origen a un contrato social democrático y pluralista. *Foro*, 103, 13-20.
- Gómez, P. N. (2014). *Partir de lo que somos. Ciudad Bolívar. Tierra, agua y luchas*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- González, P. C. (1987). Movimientos sociales y políticos en los años ochenta: en busca de una alternativa. *Revista Controversia* (141), 37-102. <https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/760/743>
- González, G. F. (2014). *Poder y Violencia en Colombia*: Centro de Investigación y Educación Popular–Cinep.
- Guzmán, C. G., Fals, B. O., & Umaña, L. E. (2010). *La violencia en Colombia I*: Punto de Lectura.
- Hoyos, V. G. (1982). Lo abstracto de los Derechos Humanos y lo concreto de los Derechos del Pueblo. *Revista Controversia*, 81, 9-23. https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/521/pdf_290
- Izquierdo, M. G. (1986). Religión y participación popular: Ensayo sobre el sacrificio y la conciencia social. *Revista Controversia* (135), 5-101. <https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/1147/725>
- López, P. J. (2017). Movilización y acción colectiva por los derechos humanos en la paradoja de la institucionalización. *Estudios Políticos* (51), 57-78. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n51a04>
- Lorenzo, D. M., & Lorenzo, M. M. (2010). Un modelo de escuela para el cultivo de los derechos humanos: las comunidades de aprendizaje. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(2), 37-56. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0002.02>



- Magendzo, A. (2003). Derechos Humanos y currículo escolar. *Revista IIDH*, 36, 327- 340. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-12.pdf>
- Magendzo, A. (2007). La educación en derechos humanos: diseño problematizador. *Dehuidela: revista de derechos humanos*, 15, 65-74. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/59341>
- Magendzo, A. (2008). *La Escuela y los Derechos Humanos*. Cal y Arena.
- Magendzo, A., & Bermúdez, A. (2017). Pensando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y controversial. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28 (2), 17-33. <http://dx.doi.org/10.15359/rldh.28-2.1>
- MEN. (2003). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*: Ministerio de Educación de Colombia.
- MEN. (2004). Foro Nacional de Competencias Ciudadanas. Experiencias para aprender. *Memorias Foro Nacional de Competencias Ciudadanas*. (pp. 9-18): Ministerio de Educación Nacional.
- Mesa, W. A. (2019). Genealogía de la organización de presos políticos en Colombia. *Polisemia*, 15(28), 3-23. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.15.28.2019.3-23>
- Mockus, A., & Corzo, J. (2003). Dos caras de la convivencia: cumplir acuerdos y normar y no usar ni sufrir violencia. *Análisis Político*, 48, 3-26. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/80312>
- Mojica, M. C. (1997). Reflexiones sobre ética, educación y derechos humanos. *Controversia*, 171, 109-114. https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/348/pdf_138
- Moreno, N. F. (1982). *La planeación educativa durante el Frente Nacional. Aportes para su análisis e historia*: Universidad Pedagógica Nacional.
- Múnera, L. (1988). *Rupturas y continuidades (poder y movimiento popular en Colombia, 1968-1988)*: Universidad Nacional de Colombia.
- Nava, P. J., & Méndez, H. M. (2019). Adolescentes y derechos humanos: una aproximación a su ejercicio efectivo en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 285-299. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17117>
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones Políticas ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.

- Paredes, H. N. (1999). Ante la evidencia de las necesidades, ¿qué hacer con los derechos? *Revista Controversia* (175), 150-171. https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/317/pdf_110
- Paredes, H. N. (2000). El deterioro de los derechos económicos y sociales a finales de los noventa en Colombia. *Revista Controversia* (176), 106-129. https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/311/pdf_103
- Perea, C. M. (2009). *Porque la sangre es espíritu. Cultura política y violencia en Colombia*: La Carreta política.
- Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos -IIDH-*, 61, 201-224. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos de competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papeles políticos*, 11, (1), 137-175. <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v11n1/v11n1a06.pdf>
- Sánchez, G., & Meertens, D. (2006). *Bandoleros, Gamonales y Campesinos. El caso de la Violencia en Colombia*: Punto de Lectura.
- Sánchez, R. D. (2018). *Derechos Humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación*. Akal.
- Siede, I. (2016). *Peripicias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Eudeba.
- Siede, I. (2017). Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28(1), 87-115. <https://doi.org/10.15359/http://dx.doi.org/10.15359/rldh.28-1.4>
- Tabares, A. (2014). Rojos y Azules: rastros de una violencia de distintos trapos. En M. N. Martínez, M. P. Acosta, G. M. Alfonso, N. R. Caicedo, A. Tabares, G. S. Ruiz, & G. M. Nieto, *Narrativas de memorias y resistencias* (pp. 133-180): Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Torres, C. A. (2011). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2). <https://revista-umanizales.cinde.org.co/rscsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/399>
- Torres, C. A. (2016). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial el Búho.
- Torres, C. A. (2019). *El retorno a la comunidad*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE– Editoral El Búho.

Tilly, Charles. (2004). ¿De dónde vienen los derechos? *Sociológica*, 19 (55), pp. 273-300.38.
<https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026635010.pdf>

Tilly, C., & Wood, L. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes hasta Facebook*. Crítica

Vargas, C. A. (2021). *Acción para la conciencia colectiva: La defensa de los derechos humanos y las luchas por la configuración de la justicia en Colombia, 1970-1991*: Universidad del Rosario.

Zuluaga, N. J. (2021). La Asamblea Nacional Constituyente y la Paz. *Foro*, 103, 42-49.