



Universidad de Salamanca

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

TESIS DOCTORAL

**“La formación de profesores de Educación Primaria en
Derechos Humanos en Colombia”**

Tulia Norella Perea Luna

Dr. Leoncio Vega Gil

Salamanca, 2013



Universidad de Salamanca

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

TESIS DOCTORAL

**“La formación de profesores de Educación Primaria en
Derechos Humanos en Colombia”**

Tulia Norella Perea Luna

A handwritten signature in black ink, reading 'Tulia Norella Perea Luna'.

Dr. Don Leoncio Vega Gil

Salamanca, 2013

DEDICATORIA

**A mi hija Ángela María, a mi esposo Francisco José,
y a mi familia, por creer en mí.**

**A todos ellos, a quienes amo profundamente, por el apoyo
brindado durante todo el proceso, desde el inicio hasta la
culminación de esta Tesis Doctoral.**

CRÉDITOS

Agradezco profundamente a las siguientes personas:

Dr. Don Leoncio Vega Gil, Director de mi Tesis Doctoral

Dr. Don José María Hernández Díaz, Director del Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca

A todos y cada uno de los profesores del Doctorado en Educación

A las Facultades de Filosofía y Ciencias Humanas y de Educación, de la cual soy egresada, y a la Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de La Sabana (Chía, Cundinamarca, Colombia), por brindarme el espacio para culminar mi Tesis Doctoral

PRESENTACIÓN

Esta Tesis Doctoral, es el resultado de un trabajo intenso de investigación y estudio desarrollado, en parte en España y en Colombia, durante los últimos nueve años. A través de esta Tesis Doctoral, he podido elaborar una visión amplia y profunda de la situación actual de la educación y de los Derechos Humanos en Colombia, mi país, con vista a la construcción de una mejor sociedad y de un futuro más próspero para las generaciones venideras.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	17
Escenario problémico de la Investigación.....	25
2. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA.....	31
2.1 EL CONTEXTO POLÍTICO Y CULTURAL	32
2.1.1 Gobierno y política.....	33
2.1.2 Estructura político-administrativa.....	40
2.1.3 Lenguas y grupos étnicos.....	45
2.1.4 Evolución demográfica	55
2.1.5 Iglesia, Estado y educación.....	62
2.1.6 Ilustración y educación	69
2.2 APORTACIONES INSTITUCIONALES Y CURRICULARES A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX.....	74
2.2.1 La escuela primaria y la alfabetización.....	76
2.2.2 La enseñanza secundaria y el clasicismo cultural.....	87
2.2.2.1 Crecimiento y declive de las Escuelas Normales.....	92
2.2.2.2 Expansión del bachillerato clásico	95
2.2.3 La formación de profesores	101
2.2.4 La educación popular y de adultos.....	105
2.2.5 El marco universitario.....	111
2.3 FINALES DEL SIGLO XX Y LA EDUCACIÓN.....	115
2.3.1 La política educativa	116
2.3.2 Los avances en los procesos de expansión de la escuela	118
2.3.3 La reestructuración del sistema educativo en 1994	120

2.3.3.1 Reformas posteriores a la Ley General de Educación.....	123
3. DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN COMO DERECHO: EL MARCO INTERNACIONAL	133
3.1 LA CONSTRUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS DERECHOS HUMANOS.....	135
3.1.1 Humanismo presente en los Derechos Humanos.....	135
3.1.2 Breve historia de los Derechos Humanos	140
3.1.3 Definición de los Derechos Humanos.....	155
3.1.4 Fundamentación de los Derechos Humanos	164
3.1.4.1 Teoría iusnaturalista	169
3.1.4.2 Iusnaturalismo racionalista.....	172
3.1.4.3 Teoría histórica.....	173
3.1.4.4 Teoría jurídica	174
3.1.4.5 Crítica de las teorías y conclusión de la fundamentación	177
3.1.5 Una Tipología de los Derechos Humanos	179
3.1.6 Derechos Humanos y educación	188
3.1.6.1 Definición de educación	189
3.1.6.2 La educación como un Derecho Humano	193
3.1.6.3 Infancia, educación y derechos	205
3.1.7 Educación, currículo, maestro y Derechos Humanos	210
3.1.7.1 Educar en Derechos Humanos	222
3.1.7.2 El Curriculum y la enseñanza de los DD. HH.....	241
3.1.7.3 La experiencia formadora del maestro	247
3.2 LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO....	260
3.3 ORGANISMOS INTERNACIONALES QUE APOYAN LA EDUCACIÓN Y LOS DERECHOS HUMANOS	267
3.3.1 Organización de Naciones Unidas –ONU-	270
3.3.2 Organización de Estados Americanos -OEA-.....	292

3.3.3	Otros importantes Organismos Internacionales	293
3.4	APORTACIONES DE UNESCO A LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN.....	298
3.5	APORTES A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE EL IIDH	302
3.6	DERECHOS HUMANOS Y CÓDIGOS DE LA INFANCIA EN LATINOAMERICA	326
4.	DERECHO A LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS.....	337
4.1	CONSTITUCIÓN Y EDUCACIÓN	339
4.2	EL CODIGO DEL MENOR Y EL CODIGO DE LA INFANCIA.....	344
4.3	EL PLANEDH	349
4.3.1	Fundamentos políticos y sociales del PLANEDH.....	352
4.3.2	Estructura del PLANEDH.....	357
4.3.3	Experiencias del Estado en formación de Derechos Humanos.....	362
4.3.4	Investigaciones sobre formación en Derechos Humanos en Colombia	368
4.4	LA AGENDA DEL SIGLO XXI	371
5.	FORMACIÓN DE PROFESORES Y DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA.....	377
5.1	REFLEXIONES SOBRE LOS CAMBIOS EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA	380
5.2	PERFIL DE LOS MAESTROS EGRESADOS EN COLOMBIA.....	385
5.2.1	Tendencias curriculares para la formación del maestro	389
5.2.2	Tendencias en la formación de maestros.....	397
5.3	DD.HH: SABER DENTRO DE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN EDUCACIÓN.....	409

5.3.1 Universidad de la Sabana	415
5.3.1.1 Perfil general del programa	416
5.3.1.2 Estructura curricular	417
5.3.1.3 Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios	420
5.3.2 Universidad del Norte	426
5.3.2.1 Perfil general del programa	427
5.3.2.2 Estructura curricular	428
5.3.2.3 Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios	429
Perspectiva de Derechos Humanos abordada.....	435
5.3.3 Universidad del Tolima	436
5.3.3.1 Perfil general del programa	437
5.3.3.2 Estructura curricular	438
5.3.3.3 Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios	439
5.3.4 Universidad San Buenaventura	440
5.3.4.1 Perfil general del programa	440
5.3.4.2 Estructura curricular	442
5.3.4.3 Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios	444
5.3.5 Universidad Tecnológica de Pereira.....	450
5.3.5.1 Perfil general del programa	451
5.3.5.2 Estructura curricular	452
5.3.5.3 Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios	453
5.3.6 Universidad Distrital Francisco José de Caldas	455
5.3.6.1 Perfil general del programa	457
5.3.6.2 Estructura curricular	457
5.3.6.3 Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios	459

6. PROPUESTA: CATEDRA DE DERECHOS HUMANOS PARA LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA 463

6.1 GENERALIDADES	464
-------------------------	-----

6.1.1	Objetivo general	466
6.1.2	Objetivos específicos.....	467
6.1.3	A quién va dirigida	468
6.2	ESTRUCTURA CURRICULAR	468
6.2.1	Descripción del Módulo I: Fundamentación	469
6.2.1.1	Objetivo del Módulo I.....	469
6.2.1.2	Temario general.....	471
6.2.1.3	Descripción temática del Módulo.....	472
6.2.1.4	Orientación metodológica	473
6.2.1.5	Criterios de evaluación.....	475
6.2.2	Descripción del Módulo II: Proceso Histórico	476
6.2.2.1	Objetivo del Módulo II.....	476
6.2.2.2	Temario general.....	477
6.2.2.3	Descripción temática del Módulo.....	477
6.2.2.4	Orientación metodológica	478
6.2.2.5	Criterios de evaluación.....	479
6.2.3	Descripción del Módulo III: Normatividad.....	480
6.2.3.1	Objetivo del Módulo III	481
6.2.3.2	Temario general.....	481
6.2.3.3	Descripción temática del Módulo	483
6.2.3.4	Orientación metodológica	484
6.2.3.5	Criterios de evaluación.....	485
6.2.4	Descripción del Módulo IV: Situación colombiana.....	486
6.2.4.1	Objetivo del Módulo IV	486
6.2.4.2	Temario general.....	486
6.2.4.3	Descripción temática del Módulo.....	487
6.2.4.4	Orientación metodológica	488
6.2.4.5	Criterios de evaluación.....	491

6.2.5 Descripción de Módulo V: Promoción.....	491
6.2.5.1 Objetivo del Módulo V.....	492
6.2.5.2 Temario general.....	492
6.2.5.3 Descripción temática del módulo	493
6.2.5.4 Orientación metodológica	494
6.2.5.5 Criterios de evaluación.....	496
7. CONCLUSIONES	497
8. BIBLIOGRAFIA	509

1. INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos, desde su declaratoria en 1948 en la Asamblea General de las Naciones Unidas¹, se han instaurado en el seno de la sociedad como un conjunto de enunciados cuya praxis filosófica trajo la posibilidad de convertirlos en obligaciones jurídicas susceptibles de ser reclamadas al Estado, a un tercero o a los miembros de una comunidad particular o local². Es necesario aclarar de antemano que el contenido de los derechos humanos, antes del período de la Ilustración, se debatió larga y profundamente en el ámbito religioso y teológico, con profundas consecuencias éticas y políticas. Pero desde la Ilustración se entendió que –más allá de ciertos prejuicios en contra de la teología y la religión–, los derechos humanos deben ser debatidos y discutidos en el ámbito racional, estrictamente filosófico, para poder ser exigidos y aplicados universalmente, sin distinción de credo religioso, raza, cultura, condición social o económica, partido político, etc. Quizá, este hecho no ha sido comprendido cabalmente por quienes creen que la enunciación de los derechos humanos y su cumplimiento atenta contra una fundamentación metafísica, religiosa o teológica de los mismos. Lo cierto es que la condición de exigibilidad de los derechos humanos debe hacerse en el plano racional, filosófico y, por supuesto, con inmediatas y profundas implicaciones jurídicas, políticas y educativas y sin excluir convicciones religiosas y teológicas, las cuales apuntalan el discurso racional, a veces, con convicciones más profundas, las cuales, no obstante, no deben excluir o reemplazar el discurso racional, so pena de incurrir, al final, en irracionalismo.

¹ Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948.

² Cf. DONATI, Pierpaolo. *La ciudadanía societaria*. Granada, Editorial Universidad de Granada, 1999. pp. 15-31, 90-99, 143-189, 215-219, 249-254 y 279-286.

Sobre este escenario, una importante reflexión sobre las implicaciones jurídico-políticas de los derechos humanos es la formulada por Myriam Román³, para quien el Estado, al aceptar la legitimidad de la declaratoria universal, se convierte en la estructura de gobierno y de poder que garantiza la plena vigencia de los derechos humanos formulados en la resolución general de 1948 y a su vez tiene el deber y la autoridad para diseñar y monitorear la manera como se administra jurídica y constitucionalmente la protección de estos derechos universales e internacionales.

Desde un ángulo diferente, más no opuesto al jurídico-político de los Derechos Humanos, Jesús Escamilla⁴ establece que su abordaje necesariamente requiere comprenderlo también desde la postura filosófica. Para el autor, los derechos humanos son valores trascendentales para la dimensión ontológica de la humanidad, por lo que permiten potenciar la conformación de los hombres y las mujeres como seres humanos y como actores de la sociedad: “porque los derechos humanos le son inherentes, por ellos adquirimos nuestra dignidad como humanidad”⁵. De tal manera, que el despliegue completo y cabal de los Derechos Humanos es universal y pertenece a la Humanidad entera, aunque en el plano jurídico-político sea el Estado, cualquier Estado, el ente llamado en primera instancia para garantizar tales derechos.

Al articular los Derechos Humanos con el proceso educativo, no solo se logra instaurar el reconocimiento de los derechos que le son propios a cualquier individuo, independiente del tipo de Estado que lo acoge; también se logra la constitución de un espacio cuyo fundamento es la democratización del conocimiento y de la formación de los ciudadanos. Al respecto, las reflexiones de Abra-

³ ROMÁN, Myriam. Experiencias Formativas en Derechos humanos. Internet. Recuperado el 10 de Abril de 2011 de: (<http://www.colombiaaprende.edu.co>).

⁴ ESCAMILLA, Jesús (Comp.). Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización. México: UNAM, 2009. 233p.

⁵ *Ibíd.*, p. 9.

ham Magendzo⁶ sobre la educación y los derechos humanos permiten evidenciar que éstos deben convertirse en un conocimiento que subvierta los principios coercitivos propios de un sistema educativo. Por eso, para Magendzo, “la temática de los Derechos Humanos debe ganar poder y status al interior del curriculum”⁷.

Desde la perspectiva de este autor, los contenidos curriculares que le son propios al proceso educativo cuentan con un amplio espectro de determinación unilateral que sesga la información, el sistema de lenguaje, los símbolos y los significados que se aspira sean aprendidos por los sujetos. Lo anterior implica la prefiguración de un particular modelo de ciudadano y de individuo, demostrándose así el poder que se ejerce desde la determinación de los contenidos curriculares:

“Más aún las disposiciones del espacio escolar, las regulaciones que gobiernan la vida interna en la escuela, las diversas actividades que se organizan en ella, las normas, códigos de obediencia y disciplina, los sistemas de recompensas y castigos, todo lo cual configura lo que podríamos denominar la cultura de la escuela o el curriculum oculto de la escuela en el que se adoptan determinados mecanismos de comunicación –consciente o inconscientemente-, están saturados de interrelaciones personales que conllevan el uso y la negociación del poder.”⁸

Así es como desde el currículum se señalan los intereses de las políticas públicas de un Estado o los intereses particulares de una institución educativa en el momento de darle mayor poder a ciertos contenidos sobre otros. Desde la perspectiva de Magendzo el poder que debe ostentar la temática de los derechos humanos se relaciona con el hecho de que debe alcanzar un estatus de tiempo y espacio dentro del curriculum, pero amenaza con convertirse en una temática diluida en el horizonte formativo escolar, sin identidad propia, sin legitimidad o valor preponderante alguno: “Si los derechos humanos no adquieren poder

⁶ MAGENDZO, Abraham. Tres interrogantes en torno a la relación entre derechos humanos y curriculum educacional. Chile: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1989. 14p.

⁷ *Ibíd.*, p. 2.

⁸ *Ibíd.*, p. 3.

entonces su permanencia en el curriculum será efímera, desvalorizada y potencialmente olvidada.”⁹ Su poder debe verse expresado en la explicitación de sus contenidos, ya sea en programas de formación especial, en métodos de enseñanza o en el sistema de evaluación, entre otras instancias del curriculum.

Esta perspectiva sobre la relación entre los derechos humanos y la educación no se aleja de las reflexiones formuladas por Salazar y De La Rosa¹⁰. Ambos sostienen que la integración de los derechos humanos al escenario de la educación y como objetivo formativo permite marcar en relieve las diferentes formas de violencia y exclusión a las que suelen estar sometidos la mayoría de los individuos cuando no se asume con obediencia y convicción el modelo hegemónico dominante en una sociedad determinada, cualquiera que ella sea. La inclusión de la temática de los derechos humanos en el escenario escolar deja la posibilidad de:

“(…) Reconocer que los excluidos no han desaparecido de la historia, sino que hacen su propia historia, historia paralela a la historia oficial. Ello también implica hacer una fuerte reflexión sobre los particularismos de vida de estos sujetos-olvidados frente a la pretendida universalidad de los derechos humanos.”¹¹

En otro importante ensayo sobre educación y derechos humanos, Jesús Escamilla y Omar de la Rosa¹² señalan que la inclusión de los derechos humanos en el seno del currículo y el contexto general de la escuela requiere de la puesta en marcha de una pedagogía que sirva como mediadora de los procesos de educación para la concientización de las condiciones de existencia que le deben ser garantizadas y no vulneradas a los seres humanos. La pedagogía instaura un particular proceso de formación que facilita la visualización de los derechos del individuo como

⁹ *Ibíd.*, p. 6.

¹⁰ SALAZAR, Jesús y DE LA ROSA, Omar. Los derechos humanos: su conceptualización, sus objetivos y características. En: ESCAMILLA Salazar (Comp.) Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización. México: UNAM, 2009. 233p

¹¹ *Ibíd.*, p. 17.

¹² SALAZAR, Jesús y DE LA ROSA, Omar. La pedagogía y los derechos humanos. En: ESCAMILLA Salazar (Comp.) Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización. México: UNAM, 2009. 233p.

ciudadano, lo cual requiere que se inicie en el conocimiento, análisis y reflexión sobre la condición de vida que le es inherente.

En las reflexiones de Escamilla y de la Rosa existe una semejanza con la concepción de Freire¹³ sobre la Esperanza al interior de la pedagogía. Al ser el proceso pedagógico un motor que lanza al sujeto a la conquista de su ciudadanía, tal conquista se asemeja a la realización de los sueños, es decir, a aquella necesidad ontológica que da sentido a la existencia y que no nos deja sucumbir a la fatalidad de la desesperanza. Es por esto que la pedagogía, como proceso formador en el contexto de los derechos humanos, debe facilitar, desde la perspectiva de los autores citados, la construcción de nuevas realidades, en las cuales la constitución del sujeto se desarrolla con fundamento en los valores y los derechos humanos más excelsos.

La educación debe ser garante legítima de la transformación del pensamiento, del proceso dinámico de responsabilizarnos de nosotros mismos, de la humanización de nuestro papel en el mundo y, por eso, como se ha indicado hasta el momento, la articula cierta intencionalidad que, desde la perspectiva de los derechos humanos, nos forma y nos induce a convertirnos en seres humanos libres y responsables.

En esta línea de pensamiento, convergen las reflexiones de Espinosa¹⁴ y De La Rosa¹⁵ para quienes la educación, en el contexto de la formación en derechos humanos, es un estado activo de cosas, es decir, una praxis que transforma y se desarrolla al interior del pensamiento durante toda la vida del sujeto. Tanto la educación como la pedagogía se funden en un proceso de transformación que

¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI, 2002. 226p.

¹⁴ ESPINOSA, Ángel. De la relación entre ética, derechos humanos y la praxis pedagógica. En: ESCAMILLA Salazar (Comp.) *Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*. México: UNAM, 2009. 233p.

¹⁵ DE LA ROSA, Omar. Educación y derechos humanos en Latinoamérica: una lectura desde la pedagogía. En: ESCAMILLA Salazar (Comp.) *Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*. México: UNAM, 2009. 233p.

mejoran las capacidades del individuo, su conocimiento del mundo y le dan los conocimientos necesarios para la convivencia con los demás:

“El acto educativo tiene como finalidad ayudar a recorrer el itinerario que hemos de realizar para llegar a ser adultos, es decir, ser capaces de asumir sus responsabilidades y de mantener sus compromisos, de pensar por sí mismos, de respetar los hechos, incluso cuando vayan en contra de sus deseos y de escuchar a los demás también cuando estos les contradicen.”¹⁶

La afirmación citada de Espinosa se complementa con la formulada por De La Rosa¹⁷ quien entiende el “pensar por sí mismo” como un acto del proceso educativo que rescata al sujeto como un ser de diferencias y encuentros. La educación, en conjunto con la pedagogía, tiene la función de establecer mecanismos de pensamiento que rompan con el pensamiento único convencional y hegemónico para que, en función de las acciones del maestro, se reestructure un orden establecido más flexible, se logre comprender mejor y promover así cambios significativos en la estructura de pensamiento.

Se entiende entonces que la esfera de la educación democrática no se construye solo en los contenidos teóricos, sino también en las prácticas. La democracia implica la resignificación permanente del abordaje del conflicto en todas sus formas, niveles y dimensiones. Si en la formulación y abordaje de los conflictos existen los condicionamientos que intervienen en los modelos científicos y en las prácticas tradicionales del maestro y del alumnado, difícilmente se logrará llevar el conflicto a una instancia de transformación y cambio.

En esta perspectiva Zambrano Leal¹⁸ señala que el principio de "lo diverso", es lo que cohabita en la escuela y por ello no puede reducirse a la noción sistema-aula, puesto que debe examinar otras dadas cardinales, como maestro/ciencia, maes-

¹⁶ ESPINOSA, Ángel. Op. cit., p. 77.

¹⁷ DE LA ROSA, Omar. Op. cit., p. 132.

¹⁸ ZAMBRANO Leal, A. Formación, experiencia y saber. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2007. 271p.

tro/marco institucional y maestro/condiciones materiales. Esta mirada implica una toma de conciencia reflexiva y una intervención decidida que potencie proyectos educativos alternativos que transmitan el sentido de participación al interior de la escuela, coherente con el sustrato social, ético y de respeto a la legítima diferencia en una sociedad que hoy se muestra cada vez más compleja y multicultural.

De esta manera, se puede afirmar que la formación en derechos humanos trae consigo un profundo interés emancipador, un interés por la autonomía, una mayor comprensión de las formas distorsionadas de comunicación hegemónicas que definen las relaciones sociales y reducen la acción humana, tornándola unidimensional. Es por ello que como lo afirma Magendzo¹⁹, el conocimiento de los derechos humanos ubica su pedagogía en el ámbito de la pedagogía crítica, modelo de comprensión del proceso de enseñanza fuertemente enraizado con la teoría crítica:

“Por cierto que el conocimiento de los derechos humanos se vincula a un interés técnico y a un interés práctico, pero su interés central es la emancipación de las personas de las formas dominadoras de relación social que imponen y violentan la acción humana y social. (...) Hay un conocimiento técnico que deriva en un cuerpo normativo de leyes e instituciones dedicadas a la promoción de los derechos humanos y cuyo interés es la regulación de la acción social. De igual forma, existe un cuerpo de conocimientos prácticos que tratan de iluminar e interpretar los procesos sociales e históricos que han dado origen a los derechos humanos.”²⁰

Ambos tipos de conocimiento, el técnico y el práctico, son el fundamento que traslada la formación en Derechos Humanos a la esfera emancipadora, crítica y transformadora. Pero este conjunto de conocimientos no se reducen al aprendizaje teórico y contextualizador sino que, por el contrario, inducen a la creación de las condiciones necesarias para que la educación en derechos humanos tenga la capacidad de transformar y emancipar a las personas para que superen la

¹⁹ MAGENDZO, Abraham. Educación en Derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006. 184p.

²⁰ *Ibíd.*, p. 58.

irracionalidad y la injusticia preponderante en la violencia y las violaciones a los derechos humanos, realidad que involucra a la mayoría de la sociedad.

A partir del escenario educativo dominante descrito anteriormente y el papel de la pedagogía crítica en la lucha por resistir el escepticismo educativo y la normalización de las subjetividades presentes en nuestra sociedad, es factible afirmar que la pedagogía crítica que subyace a la formación en derechos humanos es un proyecto de transformación ética y política articulada a un proyecto de transformación pedagógica y de fortalecimiento político.

Para Ortega y Peñuela²¹, el discurso y la práctica mismas de las pedagogías críticas son lenguajes que no se inscriben exclusivamente en una dimensión epistemológica de procedimientos o maneras de abordar la pedagogía. Su lenguaje se circunscribe en el escenario de poder y la diferencia. Por esta razón, la autora formula la importancia de definir su discurso y prácticas en términos políticos y éticos. Se considera la pedagogía crítica como política, dado que sus lecturas sobre la acción de la educación en la sociedad vinculan profundas relaciones de poder. Igualmente son éticas puesto que quienes agencian el proceso de enseñanza junto con sus lenguajes y discursos, deben convocar a la reinención de nuestros valores y prácticas culturales desde el punto mismo en donde se legitiman nuestras acciones y comportamientos.

La relación entre la educación y política es fundamental durante los procesos de socialización formal e informal. La formación de lo político en el ciudadano es planteada como uno de los mecanismos que posibilita no solo la inserción del individuo dentro de las formas de organización social y de participación política en la sociedad a la que se pertenece. Bajo este contexto, la educación siempre se ha constituido en una estrategia crucial para la transmisión de actitudes, valores y prácticas propias de las sociedades modernas y representa un dispositivo de

²¹ ORTEGA, Piedad y PEÑUELA, David. Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas. En: Revista Folios, No. 26, 2007; pág. 93-103.

socialización política dentro del proceso de construcción social de la realidad y motor de cambio del orden social establecido.

Escenario problemático de la Investigación.

Hace más de dos décadas hablar de derechos humanos y, en especial, de educación en derechos humanos en América Latina era, por un lado, muy peligroso y, por otro, no existían escenarios de socialización y discusión ni desarrollo de espacios de interlocución. Según lo refiere Magendzo²², durante los años setenta y finalizando los ochenta, muchos países de Latinoamérica se vieron afectados por regímenes políticos, guerras por el poder de amplios territorios o zonas rurales y violencia desatada por las propias instituciones del Estado, con el objetivo de mantener el dominio ideológico y el poder político sobre la sociedad. Bajo tales condiciones, la construcción de una democracia que respetara las libertades proclamadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos carecía de posibilidades y alejaba el hecho de constituir el fundamento ético de un enfoque educativo democrático radical, garante de los derechos fundamentales, transformadores, universales y centrados en la ciudadanía.

Sin embargo, para el presente siglo, como lo reconoce el Instituto Interamericano de Derechos Humanos²³, la educación en derechos humanos ha ido ganando un importante terreno en los instrumentos internacionales, las constituciones nacionales, las leyes generales de educación y otras disposiciones nacionales y políticas públicas:

“Todas las disposiciones constituciones, jurídicas y políticas que se han mencionado en este informe configuran progresivamente -a lo largo de cuarenta años- el derecho de todas las personas y la obligación de los Estados a favor del establecimiento de la educación en derechos humanos entendida en un sentido cada vez más

²² MAGENDZO, Abraham. Educación en Derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006. 184p.

²³ INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. Informe Interamericano de la educación en Derechos Humanos: Un estudio en 19 países. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. 41p; 2005.

profundo, que toca a las libertades civiles, al ejercicio de la democracia y al logro de los derechos económicos, sociales y culturales.”²⁴

En Colombia, la materialización de la Educación en Derechos Humanos como derecho constitucional se institucionalizó en la Constitución de 1991 y la posterior Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en las que se expresaba de manera directa la responsabilidad del Estado en promover una educación democrática y con obligatoriedad respecto a la educación en Derechos Humanos. Sin embargo, como lo señala Guillermo Hoyos²⁵, los preceptos constitucionales de educación en derechos humanos al interior de las instituciones educativas formales (colegios e instituciones universitarias de educación superior) no han logrado ser aplicados de manera sistemática y la estructuración de la formación pedagógica en derechos humanos ha sido pobre, lo que dificulta integrar la reflexión pedagógica y didáctica al escenario de las aulas.

Es una reflexión que se hizo explícita en el diagnóstico elaborado por el mismo gobierno, como antesala al diseño para el año 2007, de una política nacional en materia de Educación en derechos humanos. Bajo el amparo de esta política, se construyó toda una agenda pública de Educación en derechos humanos centrada en la formación de sujetos activos de derechos y que ha buscado, desde el escenario educativo, legitimar el carácter democrático y garante de derechos del Estado colombiano.

Esto ha posibilitado que al interior de las Instituciones Universitarias de Educación Superior, en especial, las facultades de Educación en las que recae la responsabilidad de formar a los futuros maestros de las instituciones educativas, se extiendan puentes entre la pedagogía, la ética y los derechos. Sin embargo, a la fecha, queda la duda sobre la manera como las Universidades han puesto en

²⁴ *Ibíd.*, p. 37.

²⁵ HOYOS VÁZQUEZ, Guillermo. Formación ética, valores y democracia. Resultados del Estado del Arte sobre Educación en ética, valores y democracia. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2000. 72p.

marcha las políticas de formación, promoción y difusión de la Educación en derechos humanos dentro de los programas de formación de pregrado.

Es bien sabido que las universidades han conformado observatorios, semilleros de investigación y adelantado investigaciones específicas en el campo de la educación y los Derechos Humanos. Pero en el proceso de formación que se adelanta en las facultades de Educación no se vislumbra claridad sobre la manera como se vinculan los derechos humanos en el curriculum universitario y el proceso de formación de pregrado. Como bien lo señala Munguía²⁶, la educación superior debe emprender el reto de la transformación y renovación de la democracia hacia una esfera mayoritariamente participativa y deliberativa por lo que las universidades que cuentan con facultades de educación y forman a los futuros maestros no pueden asumir los derechos humanos como algo ajeno o añadido a la función universitaria. Por el contrario, son su función y deben penetrar de manera organizada y pensada el curriculum, en cada una de las dimensiones que lo definen, tanto en el ámbito práctico como teórico.

Lo anterior motiva la formulación de la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles han sido las tendencias, en lo cultural, político, jurídico, social y pedagógico, que han orientado la presencia de los derechos humanos dentro del modelo educativo colombiano y dentro de los programas universitarios de formación de maestros en Educación en Colombia?**

A partir de la pregunta anterior, la presente investigación centrará su atención en definir las tendencias que, en lo cultural, político, jurídico, social y pedagógico, han influido a lo largo de la historia del país para que los derechos humanos sean introducidos como un saber dentro del modelo educativo general del país y dentro de los programas universitarios de formación de maestros en Educación.

²⁶ MUNGUÍA, Alex. Los derechos humanos y la universidad en el siglo XXI. En: ESCAMILA SALAZAR (Comp.) Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización. México: UNAM, 2009. 233p.

La consecución de este objetivo fundamental dependerá de que, en principio, se analice la manera como el sistema educativo ha evolucionado y se ha desarrollado a lo largo de la historia en Colombia; posteriormente, se comprenda la relación existente entre derechos humanos y Educación, a la luz de un marco de referencia internacional, no sin antes definir desde una perspectiva comparada la naturaleza del concepto DD.HH. Un tercer objetivo fundamental dentro de la presente investigación es el de identificar los lineamientos que, desde lo político y lo jurídico, han delimitado las políticas públicas y la orientación política que el Estado colombiano le ha dado a los derechos humanos, posterior a la formulación de la Constitución Política de Colombia en el año de 1991.

Un cuarto objetivo, no menos importante, para cumplir con el objeto principal de la presente investigación es el de indagar por la naturaleza de la formación universitaria en derechos humanos que reciben los profesionales egresados de las facultades de Educación en Colombia; primero, analizando el perfil y las tendencias curriculares en la formación de maestros en educación dentro del país; segundo, analizando seis casos de programas de formación universitaria en Educación o programas de pregrado en donde el saber derechos humanos aparece de manera directa o indirecta dentro del plan general de asignaturas de cada carrera universitaria. Un último objetivo relevante para la investigación consiste en formular una propuesta curricular de cátedra de derechos humanos que permita, de una manera más amplia y transversal, la introducción de los derechos humanos como un saber obligatorio y necesario dentro de los diferentes programas de pregrado en educación existentes en el país, aportando así nuevas perspectivas que reorienten la importancia que las Universidades le otorgan a la formación de los maestros en el tema de los derechos humanos.

Es un hecho sabido que las universidades, como ámbitos privilegiados del debate del saber, no están ausentes de la dinámica de la sociedad en torno a la realidad de la democracia. Es un tema prioritario que ocupa buena parte de las

investigaciones y la reflexión al interior de las aulas. Según lo señala Munguía²⁷, en las diferentes facultades universitarias se ha venido ampliando, en el presente siglo, los espacios de reflexión sobre aquellos temas relacionados con la democracia, la participación ciudadana y los derechos humanos y políticos, entre otras discusiones relevantes para la renovación de los Estados modernos. Son contenidos que han entrado a hacer parte de diferentes proyectos de investigación y se han vinculado al escenario de las aulas a partir de la sistematización de experiencias o de su inclusión en los planes de estudios.

Esta realidad expresada por Munguía demuestra el interés general por fortalecer los campos de formación en el área de los derechos humanos. Además, en el seno de la sociedad emerge una mayor demanda del derecho a la educación como una exigencia de la ciudadanía para democratizar el conocimiento y contar con herramientas legítimas de protección y defensa de sus propios derechos.

En este orden de ideas, es de vital importancia comprender de qué manera las nuevas tendencias mundiales de inclusión de los derechos humanos en la formación de los profesionales universitarios se han venido introduciendo en el espacio de formación universitaria de pregrado de los futuros maestros de educación básica en el contexto educativo colombiano e iberoamericano. No podemos olvidar, como lo señala Freire²⁸, que el maestro, por naturaleza, no es un simple depositario de saberes y de modelos de enseñanza para ser repetidos mecánicamente a través de la instrucción, sino un sujeto político para el cual la pedagogía parte de su subjetividad y reflexión teórica, constituyéndose en sujeto de saber, constructor de experiencias alternativas y un ciudadano que libera la educación de parámetros rígidos de lo que Freire denominaba la “educación bancaria”. Los maestros deben ser capaces de enfrentar cuestiones relacionadas con la función más amplia del curriculum y de la escuela, así como lograr el manejo de las relaciones entre cultura y política y poder, conocimientos e intereses humanos y la relación teoría/práctica. Es en esencia, la superación del

²⁷ MUNGUÍA, Alex. Op. cit., p. 161.

²⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Esperanza. México: Siglo XXI, 2002. 226p.

maestro como funcionario técnico y burócrata del saber, para entenderlo como intelectual y transformador de la cultura.

Esto exige que el curriculum de los programas de pregrado en educación, la concepción particular de la realidad, el conocimiento y el aprendizaje permitan la inclusión de conocimientos del saber de los derechos humanos desde un enfoque interdisciplinario, que atraviese las experiencias pedagógicas y académicas propias del estudiante de educación y se vincule de manera interdependiente y focalizada en los planes de estudios dada su relación con la pedagogía, la filosofía e historia de la educación y la didáctica de los saberes escolares.

De esta manera, el desarrollo de la presente investigación permitirá ampliar la discusión en los escenarios investigativos sobre la manera como se viene orientando en la praxis las políticas nacionales de educación en derechos humanos y los cambios que se necesitan para que la Universidad asuma como una de sus funciones principales la promoción y protección de los derechos humanos.

2. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA

La comprensión de un fenómeno tan complejo como es la educación en un escenario particular como Colombia, implica que las delimitaciones conceptuales que se formulen dentro del estudio cobijen aspectos relacionados con la estructura misma del propio Estado, la manera como sus instituciones operan, la manera como han evolucionado sus políticas públicas en torno al fenómeno educativo y aquellos aspectos demográficos que muestran la radiografía de una sociedad en constante cambio y evolución cultural y económica.

De esta manera, el principal objetivo que orienta el desarrollo del presente capítulo es la caracterización del Sistema Educativo Colombiano desde una perspectiva diacrónica y fundamentando la discusión desde sus dimensiones política, ética, social, cultural y pedagógica. Lo anterior permite que la discusión y el análisis que se desarrolle en posteriores capítulos (sobre la inclusión de la formación en Derechos Humanos en los programas de Licenciatura en Educación en Colombia, con relación a otros países iberoamericanos) queden soportados por un abordaje conceptual y analítico que refleja la realidad del modelo educativo colombiano y sus políticas públicas.

Por tal razón, las discusiones que se abordan en el presente capítulo aportan elementos de juicio necesarios para comprender la realidad de la educación colombiana, los desencuentros entre los ideales educativos heredados de otras latitudes y las realidades sociales y políticas que condicionaron el sistema educativo a un modelo de pensar la enseñanza disonante respecto al deber ser de la educación.

En ese orden de ideas, la discusión se inicia profundizando en la realidad política y cultural del país, delimitando el perfil de la organización del Estado Colombia-

no, analizando el papel de la religión en la construcción de la subjetividad y la consolidación del mismo Estado en un momento de la historia, la consolidación de las lenguas y los grupos étnicos y los procesos de crecimiento demográfico experimentados en el territorio colombiano.

Posterior a ello, se abordará a fondo los antecedentes históricos de la educación colombiana, partiendo de los acontecimientos históricos que marcaron el rumbo del fenómeno educativo en Colombia desde los siglos XVIII para luego abordar lo sucedido en periodos posteriores hasta la actualidad. La educación como fenómeno inmanente en la historia solo es comprensible en sus relaciones con el pensamiento, la política, la cultura, el individuo y la sociedad.

2.1 EL CONTEXTO POLÍTICO Y CULTURAL

La particular organización del Sistema Educativo Colombiano no es una construcción aislada de la estructura del Estado. Por el contrario, su estructura, alcances y horizontes se circunscriben dentro un modelo constitucional de Estado Social de Derecho que entiende la educación y otros aspectos propios de la dimensión humana como fundamentales y necesarios para el desarrollo de la sociedad y del propio Estado.

Por tal razón, es importante lograr una comprensión de la estructura general del actual Estado Colombiano que permita entender su papel y responsabilidad en la transformación de la educación en y para los derechos humanos. Su comprensión implica, por supuesto, el análisis de dimensiones políticas y culturales de nuestro país como lo son su organización política y estructura administrativa, los rasgos lingüísticos y étnicos del territorio, los procesos de crecimiento y caracterización demográfica y las relaciones históricas del Estado con la Iglesia, en lo tocante a la educación.

2.1.1 Gobierno y política

El Estado representa la instancia superior de la organización política de un país y sobre su fuero se instauran relaciones jerárquicas de gobierno desde donde se proyecta la construcción del territorio en sus dimensiones social, cultural, económica, y de defensa de la soberanía. Dicha organización por supuesto no ha sido la misma durante los últimos 50 años y ha estado expuesta a los cambios políticos, económicos, culturales e históricos que sin duda influyeron en la reestructuración del Estado Colombiano, respecto a su pasado.

Razones concretas que han llevado al cambio en la estructura del Estado son las referidas por Ladino²⁹. Entre las razones fundamentales para que en el año 1991 se diera un giro trascendental en la política de Estado y su estructura han sido las tendencias políticas neoliberales que en la sociedad del siglo XXI han llevado a que los Estados estructuren sus políticas en comunión con el avance de la Economía mundial y la reducción del intervencionismo estatal en la esfera pública y privada de la sociedad. Asimismo, los conflictos sociales y la violencia determinaron el tratamiento que el Estado le dio a la defensa de los derechos humanos, como también la tendencia mundial en la consolidación de Estados democráticos.

Según lo describe Ladino, la mejor definición para categorizar el Estado Colombiano es la de *Estado Unitario* cuya organización responde a un modelo descentralizado o de cesión del poder a niveles territoriales inferiores al nivel ejecutivo. Esta definición proferida por Ladino implica que en Colombia el poder del Estado parte de un solo centro que reorienta su alcance político a partir de las autoridades territoriales que se han dispuesto desde el poder ejecutivo.

Esta forma de organización territorial tiene como fundamento transversal la unión de sus partes constitutivas a través de una arquitectura jurídica que procura

²⁹ LADINO, Wilson. Organización del Estado Colombiano y formas organizativas del Estado a nivel territorial. Colombia: Escuela Superior de Administración Pública, 2008. p. 148.

la unidad y la estabilidad de las partes. Su origen se remonta a la conformación de los Estados Nacionales cuya pretensión de unidad constituye la idea vertebral en tanto funda el propósito de una identidad nacional que debe verse representada no sólo en la adopción unívoca de símbolos, creencias y posturas, sino también en una organización jurídico-administrativa que responda a intereses diversos pero no divergentes. Para tal fin, la centralización política se consolida como el fundamento del Estado unitario, en tanto las decisiones de carácter político y administrativo deben estar subordinadas a los intereses particulares del poder central sin mayor posibilidad de emprender acciones independientes de él.

Según lo refieren concretamente Katime y Sierra³⁰, en el caso particular colombiano “*la doctrina más calificada ubica el nacimiento del Estado unitario con la constitución de 1886, que en su artículo 1 definió al Estado Colombiano como una república unitaria*”³¹. Esta postura es complementada por Suarez³² afirmando que con la Constitución del 1886 regresó el centralismo político con la descentralización del estamento administrativo expresado en la centralización de los poderes públicos, organizados en las ramas ejecutiva, legislativa y judicial, siendo sus representantes quienes tienen la responsabilidad de velar por los intereses de cada uno de los entes territoriales del país.

En este sentido, la consolidación del Estado unitario si bien debe garantizar la no divergencia entre las acciones administrativas emprendidas por los entes territoriales y las directrices dispuestas por el gobierno central, debe conocer y dar respuesta a la diversidad de necesidades y características de una nación, lo que implica el uso de una serie de estrategias de orden político-administrativo que faciliten dicho objeto y que permitan extender la influencia del poder central al resto del territorio nacional.

³⁰ Citado en: SUAREZ, Zico. Hacia una nueva organización territorial en Colombia. Colombia. Colegio de Nuestra Señora del Rosario, 2009.

³¹ *Ibíd.*, p. 20.

³² *Ibíd.*

De esta manera, la descentralización como modelo organizativo del Estado Colombiano representa una profunda reflexión conceptual en el corazón mismo del sistema de gobierno y que refleja la necesidad de llevar al Estado a un nivel de modernización del sistema político y administrativo lo que, por supuesto, favorece la gobernabilidad. Bajo esa premisa, el modelo de organización política y territorial de Colombia fortalece su modelo a la luz de las experiencias de organización gubernamental existentes en los países europeos, quienes han dividido el poder público y gestionado nuevos entes institucionales para alcanzar un mayor control sobre la sociedad civil y lograr así mayor eficiencia y oportunidad en la atención de las necesidades de la población.

Respecto a los alcances y avances del modelo descentralizado del Estado unitario colombiano, afirma Ladino:

“La experiencia colombiana de descentralización se considera una de las más avanzadas de América Latina, -inclusive frente a naciones que tienen Estados definidos como Federales o autonomistas, como es el caso de Argentina, Brasil, Venezuela y México.”³³

Con la Constitución de 1991 se traza una diferencia significativa respecto a la estructura general de Estado Colombiano. Se involucra la separación de los poderes públicos, lo que facilitaría el cumplimiento de tres funciones elementales definidas por la constitución: la función de legislar, la función de administrar y la función de la defensa y la soberanía del territorio colombiano:

“Artículo 2. Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo.”³⁴

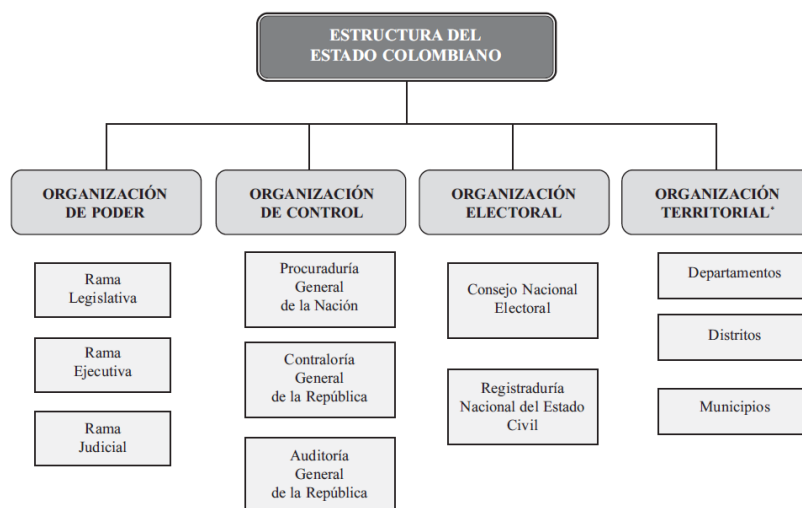
³³ LADINO, op. cit., p. 11.

³⁴ REPÚBLICA DE COLOMBIA. Constitución Política de Colombia. Colombia, 1991.

Así, en cumplimiento del mandato constitucional que se instauro en la Constitución de 1991 se establece la concreción del *Principio de separación de poderes*³⁵. Bajo ese principio la estructura general del Estado queda organizada de la siguiente manera:

1. Se establecen las 3 ramas del poder público, las cuales corresponden a la rama legislativa, la rama ejecutiva y la rama judicial.
2. Se establecen un conjunto de órganos de control que garantizarán la transparencia de las decisiones y accionar del Estado: La Procuraduría General de la Nación, la Contraloría General de la República y la Auditoría General de la República.
3. Se establece la estructura electoral que garantizará la democracia participativa desde el punto de vista operativo y organizacional.
4. Se establece la organización territorial del territorio Colombiano.

Figura 1. Estructura del Estado Colombiano³⁶



³⁵ REPÚBLICA DE COLOMBIA. El estado y su organización. Colombia. DNP-CAF, 2005.

³⁶ FUENTE: REPÚBLICA DE COLOMBIA. El Estado y su organización. Colombia. DNP-CAF, 2005.

La formulación de dicha estructura organizativa sin duda ha sido un aporte fundamental al fortalecimiento del control sobre la actividad pública del Estado y la ratificación de la necesidad de independizar el ejercicio autónomo de la democracia electoral del poder central del Estado. Cuando un Estado aplica el principio de separación de los poderes actúa en defensa de la aplicación idónea del derecho y reduce significativamente la arbitrariedad que puede ser cometida por un solo individuo con el mandato constitucional para gobernar y ejercer el poder unitario. Es decir, esta dimensión de la organización del Estado colombiano refleja su visión de soberanía y ratifica su condición de Estado Social de Derecho,

Respecto a la condición del Estado Social de Derecho del Estado Colombiano, el Departamento Nacional de Planeación y la Corporación Andina de Fomento³⁷ señalan que antes de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 hubo durante el siglo XIX un amplio debate político en el país sobre los cambios sustanciales que deberían desarrollarse al interior del Estado. Para el año 1886, producto de los movimientos sociales y la profunda reflexión sobre el modelo de Estado más adecuado al momento histórico, político, económico y social de Colombia, la Constitución de 1886 ratificó la transición de un Estado federalista que controlaba de manera supranacional el poder para ejercer la acción de legislar, administrar y juzgar, a un Estado que no diera completamente la espalda a la divergencia existente entre las posturas federalistas y centralistas, logrando así el establecimiento de un Estado intermedio en el cual la centralización solo se produjera en el ámbito político y manteniendo un modelo descentralizado en el ámbito administrativo.

Este modelo intermedio al que el DNP y la CAF denominaron “la receta intermedia de la centralización política y descentralización administrativa”³⁸

³⁷ REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2005. Op. cit.

³⁸ *Ibíd.*

quedó ampliamente ratificado con la Constitución instaurada en el año de 1991, la cual, en su artículo número uno, dice lo siguiente:

“Artículo 1. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.”³⁹

Apréciese cómo el concepto de Estado Unitario recoge los preceptos esenciales del federalismo del siglo XIX en el que la autonomía administrativa prevalecía pero centralizando en primer lugar la Constitución, el poder público, aplicando el principio de la separación de los poderes y quitándole el poder legislativo y judicial a los entes territoriales. Asimismo, al afirmar que el Estado colombiano no sólo es una república unitaria sino también un *Estado social de derecho* se afirma de manera vehemente que Colombia es un Estado totalmente democrático desde lo político, en el sentido en cómo opera la elección de los gobernantes, así como en lo social, en el sentido de que la sociedad tiene libertades y derechos que son regulados bajo un marco jurisprudencial igualitario y participativo. Igualmente, su condición de Estado social, lo obliga a vigilar y salvaguardar cada una de las dimensiones o campos de la vida como lo económico, lo político, lo cultural y lo vital, entendidos como satisfacción de las necesidades humanas básicas.

El Estado Social de Derecho emanado desde la Constitución de 1991 también aporta otros importantes elementos que permiten caracterizar ampliamente el tipo de Estado de los colombianos. Según el concepto proferido por la Corte Constitucional⁴⁰, la Constitución Política de Colombia prefigura un modelo novedoso de gobernabilidad y democracia participativa:

³⁹ REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1991. Op.cit., p. 1.

⁴⁰ GACETA DE LA CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia C-478 de 1992. Internet, 1992. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5939>.

1. “La autonomía y la descentralización entrecruzan sus mecanismos de acción sin que necesariamente exista un desequilibrio que impida la gobernabilidad, logrando así independencia en la administración de los territorios y vinculando los intereses colectivos que administran los gobernantes locales sin que por ello se vea mermada la capacidad del Estado para regular las actuaciones de quienes administran la cosa pública.
2. El Estado dejó de ser una estructura de centralización política con énfasis en lo meramente nacional y de descentralización administrativa desde el punto de vista técnico, a ser un sistema que brinda autonomía a los entes territoriales sin perder de vista la unidad del Estado.
3. El nuevo sistema de planeación introdujo la acción participativa de los representantes y la sociedad civil, surgiendo así el consejo Nacional de Planeación como puente entre la realidad misma de los territorios y el mismo gobierno nacional.
4. La regulación de la economía pasa de ser una actividad centrada en la potestad del presidente a una regulada por el Legislativo y el Banco de la República, quien es una autoridad de orden nacional”.

Toda esta autonomía proclamada por la nueva Constitución de 1991 es sin duda alguna un rasgo muy novedoso dentro de la historia constitucional de Colombia por lo que, según los juristas colombianos⁴¹, representa el avance más significativo del Estado Colombiano. Dos argumentos de fondo que justifican la autonomía como principio del Estado Social de Derecho en Colombia son, sin duda, los siguientes: un Estado Social de Derecho es, por antonomasia, democrático y más participativo que representativo, por lo que manejar la realidad del país exclusivamente desde el órgano ejecutivo obviando el principio de responsabilidad compartida y democracia política y social es menos provechoso para un país. En segundo lugar, dado que quien mejor distingue las realidades complejas y diversas de los departamentos y los municipios son las autoridades locales, lo más conveniente es que sean ellas mismas quienes gestionen y solucionen las necesidades que redundan en beneficio de su jurisdicción, por lo que la unidad terri-

⁴¹ BARRETO, Manuel y SARMIENTO, Libardo. Constitución Política de Colombia: de los derechos, las garantías y los deberes. Colombia, Comisión Colombiana de Juristas, 1997.

torial, en palabras de la propia Constitución⁴², representa para el Estado el soporte estructural del desarrollo territorial.

Así es como el Estado Colombiano, a partir de la Constitución Política de 1991, asume como modelo organizativo uno en el cual el poder ya no es una actividad exclusiva del órgano central sino, por el contrario, es un mandato constitucional que requiere de instituciones ajenas, directa e indirectamente al propio gobierno y requiere de la inclusión participativa de la sociedad civil por medio de sus autoridades locales. Por ello se adopta un modelo unitario pero descentralizado desde el punto de vista de la administración territorial y privilegiando la separación de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, lo que garantiza la transparencia del accionar del Estado con relación a la vulneración y respeto de los derechos fundamentales de los colombianos.

2.1.2 Estructura político-administrativa

Desde el punto de vista político-administrativo, la organización territorial colombiana queda supeditada a la división del territorio en 32 departamentos y un Distrito Capital, Bogotá, D. C., el cual es también capital de Colombia. Sobre este aspecto la Constitución de 1991 señala:

“Artículo 286. Son entidades territoriales los departamentos, los distritos, los municipios y los territorios indígenas.

La ley podrá darles el carácter de entidades territoriales a las regiones y provincias que se constituyan en los términos de la Constitución y de la ley.”⁴³

Con el nuevo modelo organizativo del Estado Social de Derecho proclamado en la Constitución de 1991, los departamentos tienen la suficiente autonomía para la administración de los asuntos seccionales y la planificación y promoción del desarrollo económico y social dentro de su territorio. Asimismo, acudiendo a la

⁴² REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1991, op. cit., p. 77.

⁴³ *Ibíd.*, p. 71.

democracia política que brinda el Estado Colombiano, cada uno de los departamentos puede, por elección popular, elegir un Gobernador que es el jefe de la administración seccional y representante legal del Departamento. Es el agente del Presidente de la República para el mantenimiento del orden público y para la ejecución de la política económica general, así como para aquellos asuntos que mediante convenio la nación acuerde con el departamento.

Siguiendo en escala descendente al departamento aparece el municipio que es la entidad fundamental o piedra angular de la división político-administrativa del Estado y le corresponde prestar los servicios públicos que determine la ley, construir obras de progreso local, ordenar el desarrollo de su territorio, promover la participación comunitaria y lograr el mejoramiento cultural y social de sus habitantes. Así como sucede en el caso de la entidad departamental, el Alcalde es el jefe de la administración local y el representante legal del Municipio, siendo su elección una actividad democrática de orden colectivo y popular que ratifica la esencia democrática de la Constitución⁴⁴.

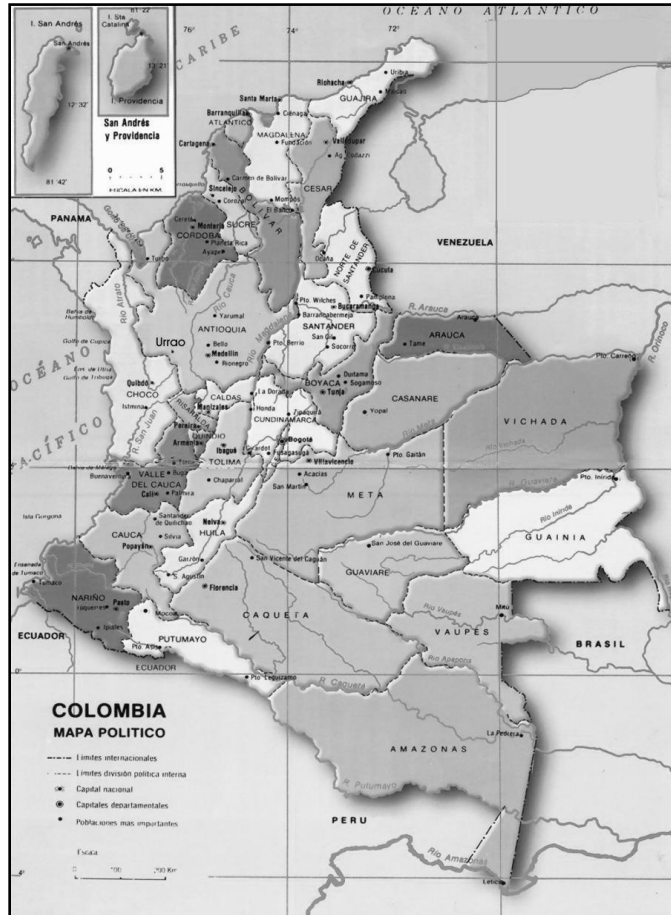
Las provincias se constituyen con municipios o territorios indígenas circunvecinos, pertenecientes a un mismo departamento, y cuyo régimen administrativo lo asigna la ley, las entidades nacionales o departamentales y los municipios que la integran. Por su parte, los territorios indígenas están comprendidos en dos o más departamentos y su administración se realiza por los consejos indígenas y los gobernadores de los respectivos departamentos, según los usos y costumbres de sus comunidades.

Por último, existe un régimen especial mediante el cual la capital de la República de Colombia, Bogotá, D. D., se organiza como Distrito Capital. A las autoridades distritales les corresponde garantizar el desarrollo armónico e integrado de la ciudad y la eficiente prestación de los servicios a cargo del Distrito Capital. De igual forma, al interior del territorio distrital existen autoridades locales –las al-

⁴⁴ REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2005, op. cit.

caldías Locales- a quienes les corresponde la administración de los asuntos propios de su territorio.

Figura 2. Mapa político de Colombia⁴⁵



Así, mediante las múltiples disposiciones constitucionales consignadas en la Constitución de 1991 se ratifica un modelo constitucional que orienta la descentralización territorial tanto en Bogotá como en todo el territorio nacional, fundamentándose en principios que otorgan a los distintos entes de gobierno libertades y autonomía administrativa para ejercer la función pública sin desconocer

⁴⁵ FUENTE: Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Internet. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de: www.igac.gov.com.

el hecho de que la única persona jurídica que formula el conjunto de las funciones públicas y establece, en conjunto con las ramas del poder público, el conjunto de competencias que se delegan a los entes territoriales, es la Nación:

“Artículo 209. La función administrativa está al servicio de los intereses generales y se desarrolla con fundamento en los principios de igualdad, moralidad, eficacia, economía, celeridad, imparcialidad y publicidad, mediante la descentralización, la delegación y la desconcentración de funciones.

Las autoridades administrativas deben coordinar sus actuaciones para el adecuado cumplimiento de los fines del Estado. La administración pública, en todos sus órdenes, tendrá un control interno que se ejercerá en los términos que señale la ley.”⁴⁶

La Constitución Nacional plantea la existencia de un Estado unitario en armonía con un proceso de descentralización, desconcentración y delegación⁴⁷. Sin embargo, juristas como David Soto⁴⁸ hacen distinciones importantes sobre posibles contradicciones respecto al binomio Unidad Nacional-Autonomía. Acerca de la armonía entre el Estado unitario y la descentralización, este autor señala lo siguiente:

“Existe una contradicción entre la parte dogmática y la parte orgánica del texto constitucional. En efecto, varios artículos del título XI de la organización territorial, abren la posibilidad de restringir y condicionar la autonomía, eluden una visión integral de la nueva organización territorial y le entregan al legislador y al juez constitucional la responsabilidad de determinar el peso y el significado de la autonomía en el modelo de Estado unitario.”⁴⁹

Tal vez pueda explicarse esta contradicción entre los derechos y libertades expresados en la parte dogmática de la Constitución Política y la ordenación político-administrativa plasmada en la parte orgánica, si tenemos en cuenta que el

⁴⁶ REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1991. Op cit., p. 49.

⁴⁷ CHINCHILLA, Tulio. Constitución Política de Colombia: de la organización del Estado. Colombia, Comisión Colombiana de Juristas, 1997.

⁴⁸ SOTO, David. La descentralización en Colombia: centralismo o autonomía. En: *Revista Opera*, vol. 3, no. 3, 2003; pp.133-152.

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 136.

Estado Colombiano, al ser un Estado Unitario, necesariamente requiere la existencia de un solo centro de gestión política a nivel nacional que asigne las respectivas competencias a nivel nacional con el apoyo de las ramas legislativa, ejecutiva y judicial:

“El Estado unitario supone el principio de centralización política, que se traduce en unidad de mando supremo, unidad en todos los ramos de la legislación, unidad en la administración de justicia y, en general, en las decisiones de carácter político que tienen vigencia para todo el espacio geográfico nacional. La centralización política no es otra cosa que una jerarquía constitucional reconocida dentro de la organización jurídica del Estado.”⁵⁰

Lo expresado anteriormente por la Corte Constitucional significa que no existe más de un titular de todo el poder público en Colombia, por lo que el titular que ejerce el poder a nivel nacional es uno y concentra todas las funciones básicas del Estado.

A diferencia de las contradicciones formuladas por Soto en torno al Estado Unitario y la descentralización, Penagos⁵¹ considera que no hay razón para interpretar de manera contradictoria los postulados dogmáticos y orgánicos que relacionan la condición unitaria del Estado con las facultades de autonomía territorial y administrativa propias, ahora, de los entes territoriales. La posibilidad de proveer de autonomía constitucional a los entes territoriales debe formularse desde el principio de la unidad nacional; es decir, con el objetivo de mantener la unidad en el control de la colectividad estatal, el Estado provee a los entes territoriales de importantes libertades administrativas, fiscales y de personería jurídica que, sin embargo, no pueden desbordar los límites que llevarían a la reducción de la gobernabilidad del Estado:

“Artículo 287. Las entidades territoriales gozan de autonomía para la gestión de sus intereses, y dentro de los límites de la Constitu-

⁵⁰ GACETA DE LA CORTE CONSTITUCIONAL. Tomo 4. Colombia, 1994. p. 267.

⁵¹ PENAGOS, Gustavo. La descentralización territorial en el Estado unitario. En: Revista Universitas, febrero 25 de 2003; pp. 9-24.

ción y la ley. En tal virtud tendrán los siguientes derechos: 1) Gobernarse por autoridades propias; 2) Ejercer las competencias que les correspondan; 3) Administrar los recursos y establecer los tributos necesarios para el cumplimiento de sus funciones y 4) Participar en las rentas nacionales.⁵²

Al respecto, Jaime Castro⁵³ señala que la posibilidad de proveer de autonomía constitucional a los entes territoriales sin entrar en conflictos de gobernabilidad es factible, introduciendo el principio de la unidad nacional. Se mantiene así, tal como se ha expresado antes, el control central de la unidad del Estado, pero sin lesionar la autonomía administrativa de las entidades territoriales en aquellas competencias que les son propias y que no erosionan ni disgregan dicha unidad nacional. Se puede observar entonces que con la consolidación de la Asamblea Nacional Constituyente y la posterior formulación de la Constitución Política de 1991 se logró un proceso fructífero de discusión y acuerdo político, estableciendo un precedente fundamental en Colombia y consolidando una sociedad con un marco democrático más fuerte y robusto, integrando la sociedad civil al debate sobre las necesidades fundamentales de los territorios y las garantías para mantener intacto el Estado democrático y garantista que se formuló desde la Constitución de 1991.

2.1.3 Lenguas y grupos étnicos

Colombia goza del privilegio de contar en casi todo el territorio nacional con la presencia de varios grupos indígenas descendientes de las antiguas comunidades aborígenes del continente. Pero la dispersión de las tribus indígenas en Colombia y la diversidad de sus estados económicos no permiten generalizar sus características culturales.

Actualmente, se calcula que existen alrededor de 180 lenguas y dialectos hablados por diferentes grupos, los cuales suman como población un total aproxi-

⁵² REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1991, op. cit., p. 71.

⁵³ CASTRO, Jaime. Constitución Política de Colombia: Concordancias, referencias históricas e índice analítico. Colombia, Universidad del Rosario, 2008. 538 p.

mado de 400.000 indígenas, cifra que sin duda ha descendido como consecuencia de las enfermedades, la violencia en su contra por parte de quienes muestran intereses económicos por sus riquezas, como los grupos armados al margen de la ley. Otro factor, como la incursión de los colonizadores en sus territorios, también ha incidido en su proceso de aculturación forzada o pérdida progresiva de los valores y costumbres ancestrales. Según datos oficiales del DANE, expuestos en el Censo General 2005: nivel nacional⁵⁴, los pueblos indígenas que aún sobreviven, se encuentran repartidos por toda la geografía nacional, distribuidos de la siguiente manera:

1. Los habitantes de la Guajira, región al norte del país, que suman alrededor de 50.000 habitantes y se denominan Guajiros.
2. Los grupos ubicados sobre las estribaciones de la Cordillera Oriental, que comprende la Sierra Nevada de Santa Marta y las Serranías de Perijá y Cocuy. Estos grupos indígenas corresponden a los Arhuacos, Chimilas, Motilones y Tunebos y suman alrededor de 8.000 habitantes.
3. Los Noamás, los Emberás, los Chamis, los Catíos y los Cunas que suman entre 500 y 1000 habitantes, quienes están ubicados en la Costa Pacífica y el Occidente Andino.
4. En el Macizo Colombiano están ubicados los Paeces, los Paniquitá, los Guambianos y Coconucos, los Ambaló, los Totoró, los Quillacingas y los Coayquer que suman alrededor de 50.000 habitantes y hablan diferentes dialectos.
5. En las Selvas del Amazonas hay gran diversidad de familias lingüísticas: los Tukanos, Arahwacs y Caribes, dentro de las cuales están los Barsana, los Cubeos, los Caparaná, los Tapuyó y los Desana, de cuyo número total de habitantes no existen datos.

⁵⁴ DANE, 2005, op. cit.

6. En los llanos orientales, la población indígena se aproxima a los 100.000 habitantes entre los que se encuentran los Guahibos, los Sálivas, Los Tinigua y los Cufba.
7. Por último, sobre los ríos Opón y Carare están los Carara que son de origen Caribe y los Yuco en la Serranía del Perijá, sin un dato concreto de habitantes.

Los territorios indígenas, desde la perspectiva del modelo organizativo del Estado Colombiano, son concebidos como entidades territoriales adicionales a los Departamentos y Municipios. En conformidad con las disposiciones legales presentes en la Constitución de 1991, los territorios indígenas deben acogerse en su forma jurídica a las reglamentaciones expuestas por la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial⁵⁵. Asimismo, las delimitaciones propias de cualquier entidad territorial en Colombia requieren de una delimitación física de su territorio, caso en cual, el Estado, en conjunto con los representantes de las mismas comunidades indígenas, establece los linderos y extensión total de su territorio, tomando muy en cuenta el pasado ancestral atribuido a cada comunidad y el posible impacto medioambiental, social y cultural que se pueda ocasionar al no diferenciar su territorio de las actividades económicas y procesos de interacción social de la sociedad occidental.

Según la caracterización demográfica expuesta por Konrad Adenauer Stiftung⁵⁶, y realizada por el DANE, en Colombia existen oficialmente 88 pueblos indígenas que equivalen al 3,4 por ciento del total de la población colombiana. A estas cifras oficiales se contraponen las expuestas por la ONIC⁵⁷ para quienes la realidad del número de comunidades indígenas colombianas supera las cifras oficiales,

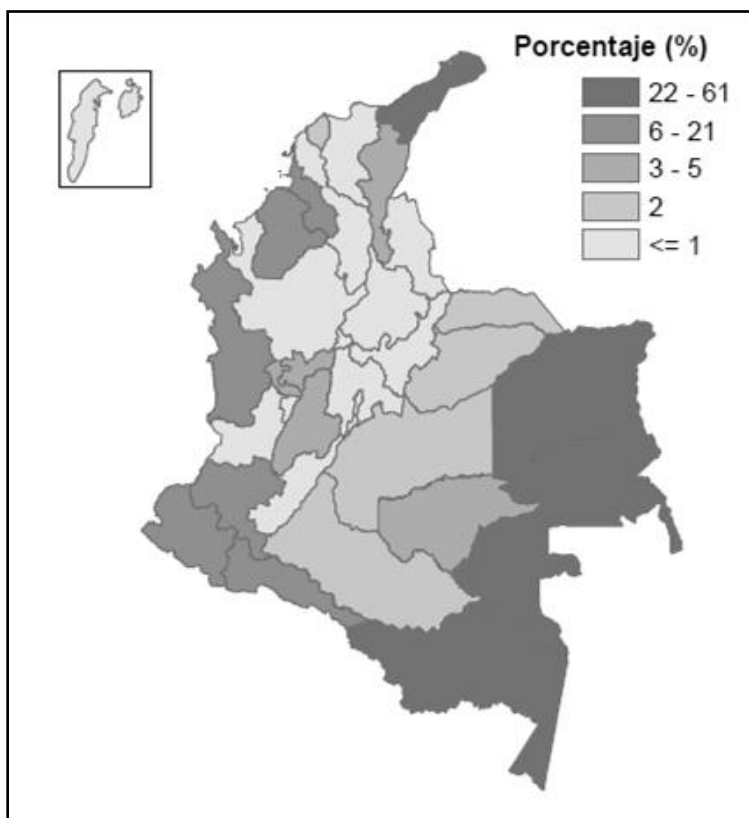
⁵⁵ Véase: REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2005, op. cit.

⁵⁶ JOST, Stefan (ed.) Situación de los pueblos indígenas en Colombia. En: KAS Papers, Konrad Adenauer Stiftung, no. 4, 2009; p. 6.

⁵⁷ *Ibíd.*

señalando la existencia de 102 pueblos indígenas de los cuales, en promedio un 20 por ciento de ellos, se encuentran en riesgo de desaparecer.

Figura 3. Participación de indígenas, respecto a la población total⁵⁸



Respecto a la organización que caracteriza a las comunidades indígenas, la Constitución Política de Colombia, en su artículo 330, señala que cada territorio indígena debe ser gobernado por Consejos de representantes que en su actuar y conciencia ética y moral conducen los lineamientos sociales, costumbres y usanzas de su cultura ancestral y organizan la dinámica dentro de cada comunidad. Dichas funciones corresponden a las siguientes:

⁵⁸ FUENTE: ACNUR. Población Indígena, Rom y Afrocolombiana según Censo Nacional 2005. Internet. Recuperado el 15 de Agosto de 2011, de: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/4886>.

Cuadro 1. Funciones de los Consejos de Representatividad Indígena⁵⁹

<p>Velar por la aplicación de las normas legales sobre usos del suelo y poblamiento de sus territorios.</p> <p>Diseñar las políticas, los planes y programas de desarrollo económico y social dentro de su territorio, en armonía con el Plan Nacional de Desarrollo.</p> <p>Promover las inversiones públicas en sus territorios y velar por su debida ejecución.</p> <p>Percibir y distribuir sus recursos.</p> <p>Velar por la preservación de los recursos naturales.</p> <p>Coordinar los programas y proyectos promovidos por las diferentes comunidades en su territorio.</p> <p>Colaborar con el mantenimiento del orden público dentro de su territorio, de acuerdo con las instrucciones y disposiciones del Gobierno Nacional.</p> <p>Representar a los territorios ante el Gobierno Nacional y las demás entidades a las cuales se integren, y las que les señalen la Constitución y la ley.</p>
--

Las disposiciones constitucionales señaladas con anterioridad reflejan en principio la concepción organizativa y administrativa impuesta por el Estado para la consolidación física, social y simbólica de los territorios indígenas. En consecuencia, en Colombia existe un reconocimiento oficial de la presencia de pueblos indígenas en el territorio; su libertad y participación democrática como mecanismo de reconocimiento de su naturaleza multiétnica; su autonomía política, cultural y territorial. Por otra parte, y paralelo al amparo constitucional presente en la Constitución de 1991, el Estado ha puesto en el escenario jurídico la aplica-

⁵⁹ REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2005. op. cit., p. 72.

ción de normas constitucionales complementarias como, por ejemplo, la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre el reconocimiento y protección de las comunidades indígenas mediante la formulación de la Ley 21 de 1991, la cual legitima al interior del país, las diferentes disposiciones presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos y las múltiples declaratoria proferidas por la ONU en materia de seguridad alimentaria, educación y salud.

Sin embargo, a pesar del posible amparo constitucional y jurídico emanado del Estado colombiano, la situación de vulnerabilidad de los derechos de las comunidades indígenas es una realidad latente que determina la relación que estos establecen con su entorno natural, su cultura y el Estado. Sobre este aspecto las manifestaciones de preocupación no solo han surgido de las organizaciones sociales como la Fundación Konrad Adenauer Stiftung, sino también por parte de los organismos multilaterales como la UNICEF y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Desde la postura de la Fundación Konrad Adenauer Stiftung⁶⁰ la invisibilidad de la situación real de las comunidades indígenas comienza con la incompetencia de los mecanismos de análisis estadístico del DANE, los cuales determinan la realidad demográfica y socioeconómica de los pueblos indígenas. Así, permanece oculto el hecho, según el cual, un número elevado de la población indígena vive en una compleja situación de pobreza absoluta; carece de la capacidad económica y productiva para adquirir una canasta alimenticia básica; no cuenta con un acceso sistemático y oportuno al sistema de salud y seguridad social y, por último, muchas de las poblaciones indígenas, resguardos y asentamientos, carecen de acceso a los servicios públicos básicos, como agua y alcantarillado y/o servicio de energía.

⁶⁰ JOST, Stefan (ed.) op. cit., p. 7.

Esta postura no es muy diferente de la formulada por las UNICEF⁶¹. Según la esta organización internacional, a pesar de que las disposiciones constitucionales y las políticas nacionales en torno a la protección y resguardo de los pueblos indígenas en Colombia han ido fortaleciéndose desde la Constitución de 1991, la situación precaria de permanencia de los pueblos en sus territorios, la dificultad para mantener sus modelos de producción vigentes y la cada vez más difícil situación de seguridad alimentaria -hechos que determinan de manera negativa sus expectativas de vida-, son el común denominador de los pueblos indígenas, quienes habitan un 28 por ciento del total del territorio colombiano. Sin embargo, la UNICEF no reduce la invisibilidad de la realidad de los pueblos ancestrales a la incapacidad del DANE para comprender la realidad demográfica y socio-económica de estos pueblos. En el fondo, la invisibilidad y la ambigüedad de los datos al respecto, es una problemática cuya responsabilidad es compartida.

Tanto la Organización Nacional Indígena como el Movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia no han logrado ponerse de acuerdo respecto a los rasgos demográficos más esenciales de la población, algo que sin duda no favorece la intervención oportuna y eficiente del Estado y las ONGs en sus intenciones de mejorar la vida de quienes aún permanecen en sus territorios ancestrales, de quienes fueron desplazados a resguardos indígenas o quienes permanecen en situación de desplazamiento a las ciudades, sumándose a las estadísticas de la población flotante y sin ningún tipo de arraigo cultural o territorial.

Las formulaciones proferidas por la UNICEF y la Fundación Konrad Adenauer Stiftung demuestran la distancia negativa que aún persiste entre la legislación colombiana, la cual sin duda ha alcanzado un nivel significativo de modernización al respecto y la poca eficacia de los organismos institucionales responsables del cumplimiento de las normas y las políticas de protección y resguardo de los pueblos indígenas. Y todo esto, además, inscrito dentro del desafortunado

⁶¹ UNICEF. Los pueblos indígenas en Colombia: derechos, políticas y desafíos. Bogotá, D.C., UNICEF-Oficina de Área para Colombia y Venezuela, 2004. 91 p.

conflicto interno armado que aleja la posibilidad de intervenir de manera más eficaz sobre la situación de los pueblos indígenas.

La etnoeducación ha sido uno de las grandes estrategias de protección de los pueblos indígenas dentro del conjunto de políticas del Estado, a pesar de las dificultades señaladas con anterioridad. Así, la invisibilidad de los pueblos indígenas en Colombia, aunque exista, no es una aseveración que pueda leerse de manera literal: efectivamente, desde el Estado Colombiano, la protección de la cultura inherente a los pobladores indígenas, la protección de su diversidad lingüística y el reconocimiento de su derecho a la educación bajo los principios impuestos por su propia cultura, ha sido uno de los grandes avances de la Constitución de 1991.

En ella, según lo señala Tulio Rojas⁶², se logra legitimar y dar un verdadero status de política de Estado al Decreto 1142 de 1978 en el cual se establece el derecho de los indígenas a una educación coherente con su cosmogonía, su manera de percibirse y sus experiencias ancestrales. De esta manera, desde el Estado Colombiano se ha procurado la consolidación de un tipo de educación inclusiva de la diversidad pluriétnica y que sea participativa, en la medida que son las propias comunidades indígenas las que deciden quiénes y cómo debe operar la educación, los contenidos, el modelo evaluativo y el diseño curricular propio.

Es precisamente la variedad lingüística de las comunidades indígenas la que, no solo las caracteriza sino que también diferencia al país del resto de Latinoamérica. Según lo describe Rojas⁶³, en Colombia la diversidad lingüística llega a un total de 60 lenguas aborígenes y amerindias, con variedades sin igual de dialectos. Todo ese amplio conjunto de lenguas se circunscribe a 10 grandes familias lingüísticas cuya presencia en nuestro país obedeció a la particular y estratégica ubicación geográfica dentro del continente. Por esta razón, la etnoeducación

⁶² ROJAS, Tulio. La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. En: *Revista Colombia Internacional*, Universidad de los Andes, No. 46, 1999; p. 45–59.

⁶³ *Ibíd.*

es una política educativa fundamental que garantiza, en principio, la no extinción de las lenguas vernáculas y sus variantes lingüísticas. Sin embargo, esto no es obstáculo para que en la práctica, existan penosos casos de amenaza o extinción real de lenguas minoritarias⁶⁴.

El camino seguido desde el Estado para la consolidación de la educación étnica de las comunidades indígenas, inició su proceso con las luchas lideradas en los años setenta y ochenta del siglo pasado, cuando los resguardos y comunidades ancestrales del territorio colombiano emprendieron una cruzada a nivel nacional por la recuperación de sus territorios y la ampliación de los resguardos, los cuales se vieron reducidos por el fenómeno colonizador y la presencia de las compañías multinacionales en aquellas zonas, ricas en recursos naturales no renovables.

Con el decreto 1142 de 1978, el Estado Colombiano reglamenta una parte del articulado contenido en la Ley 088 de 1976 sobre la educación para las comunidades indígenas, justificándose en aquel momento en el argumento, según el cual, la educación al interior de los pueblos aborígenes no puede obedecer los mismos objetivos institucionales y fines de la educación del resto del territorio nacional. Tal educación ancestral, debería orientarse a los procesos culturales y económicos naturales de cada territorio y al conjunto de la vida social y las cosmogonías que han construido el pasado y el presente de las distintas comunidades indígenas.

A partir del crecimiento progresivo de organizaciones políticas e indígenas que buscaban a mediados de los años ochenta un mayor respeto por los derechos, la protección de los territorios ganados hasta la fecha, la mayor legitimación de la autodeterminación de los pueblos indígenas y la conservación de las lenguas y tradiciones más arraigadas, se logra en el año de 1985 la creación de la Oficina para la etnoeducación. Tuvo como principal objetivo poner en práctica una mayor capacitación y profesionalización de los pedagogos, tanto indígenas como no

⁶⁴ Cf. Revista Semana, abril 22, 2013, “Tradición y cambio”, pp. 10-12.

indígenas, y de aquellos que aunque no intervienen directamente en los procesos educativos, hacen parte de todo el proceso educativo de integración de la comunidad con un modelo educativo particular y diverso del resto del país. Asimismo, se inicia la gestión formal del diseño de materiales didácticos en lenguas vernáculas y en español basando su estructura en los contenidos y temáticas sugeridas por las propias comunidades.

Luego de ello, con la puesta en vigencia de la Constitución Política de 1991 se inicia un proceso consecutivo de legitimación de la realidad indígena mediante la ratificación del convenio 169 de la OIT, la formulación de la ley 70 de 1993 para las comunidades afrocolombianas, la ley 47 de 1993 o ley de comunidades raizales en la que se oficializa un conjunto importante de lenguas vernáculas, la ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y la Ley 33 de 1997 o Ley General de la Cultura. La Constitución Política de 1991 suscitó un escenario extendido de concertación al interior de los departamentos en donde aún subsisten comunidades raizales, estableciendo comités departamentales enfocados al desarrollo de la etnoeducación y consolidando nodos de investigación etnoeducativa que faciliten la consecución de la conservación y la innovación pedagógica.

Queda claro, entonces, que durante los últimos 30 años la gestión esforzada y el liderazgo de las comunidades indígenas y las organizaciones no gubernamentales por legitimar los derechos que les corresponden a estas comunidades, ha sido una actividad que ha favorecido dentro del Estado el tomar muy en cuenta las disposiciones internacionales fórmulas desde finales de los años sesenta en materia de derechos humanos y protección de los pueblos indígenas. El movimiento social de los indígenas en Colombia ha fortalecido su papel dentro de la sociedad como una comunidad con capacidad de auto-determinación, autonomía sobre su futuro y su realidad socio-cultural y política y, sobre todo, le ha permitido a sus miembros acceder paulatina, pero realmente, a los derechos y deberes que como ciudadanos y como colombianos tienen, valga la redundancia, todo el derecho a disfrutar y ejercer.

2.1.4 Evolución demográfica

Aspectos como los rasgos demográficos y socioeconómicos de un país permiten comprender la composición general de una sociedad en sus elementos cuantitativos y cualitativos, su influencia en la configuración de usos, costumbres y actividades sociales y económicas de un colectividad humana y, en este caso, de la sociedad colombiana. Los cambios demográficos y socioeconómicos de nuestra sociedad permiten comprender el desarrollo histórico del país, así como los rasgos particulares de las regiones que componen el territorio colombiano. Por tal razón, un conocimiento de la composición demográfica y socioeconómica del país abre una primera puerta para comprender la realidad de la educación en Colombia.

Según lo describe McNair⁶⁵ en su estudio geográfico, socioeconómico y demográfico de Colombia, el país cuenta con una extensión de territorio de 1.141.748 kilómetros cuadrados y en cuyo relieve predominan tres importantes ramales finales de la Cordillera de los Andes en Colombia: la cordillera occidental, la central y la oriental.

Por otro lado, según los resultados obtenidos por el DANE⁶⁶ en el último censo nacional realizado en el país durante el año 2005, la población total con que contaba el país para ese año era de 41'468.384 habitantes distribuidos de la siguiente manera: 31'504.022 habitantes pertenecían a las cabeceras municipales (concepto que incluye ciudades principales, ciudades secundarias y municipios) y 9'964.362 pertenecían al resto del territorio nacional (zonas rurales y veredas).

⁶⁵ MCNAIR, Lesley. Estudio geográfico de país: Colombia. Washington, Colegio Interamericano de defensa, 2007. 239 p.

⁶⁶ DANE. Boletín general del Censo 2005. Bogotá, D.C., DANE, 13 de septiembre de 2010. 16 p.

Tales registros, al relacionarnos con los reportes censales del año 1995⁶⁷ muestran un incremento poblacional promedio del 8 al 10 por ciento anual.

Esta información le ha permitido al DANE hacer proyecciones posibles del incremento poblacional que se podría suceder desde el último año censado hasta la actualidad e, incluso, hasta el año 2020.

Tabla 1. Proyecciones de población nacional 2005-2020⁶⁸

Grupo de Edad	2005	2010	2015	2020
Total Población	42.888.592	45.509.584	48.203.405	50.911.747
0-4	4.343.774	4.279.721	4.321.637	4.373.565
5-9	4.465.233	4.308.667	4.258.678	4.298.770
10-14	4.491.881	4.424.204	4.282.708	4.255.643
15-19	4.178.217	4.392.416	4.345.112	4.254.234
20-24	3.730.891	4.048.318	4.292.291	4.274.906
25-29	3.364.011	3.615.319	3.957.939	4.216.692
30-34	2.995.744	3.266.313	3.539.724	3.891.467
35-39	2.997.245	2.927.032	3.205.979	3.485.871
40-44	2.798.869	2.933.196	2.879.410	3.160.456
45-49	2.343.663	2.737.901	2.883.795	2.833.416
50-54	1.878.104	2.288.314	2.680.490	2.825.074
55-59	1.485.507	1.815.503	2.218.791	2.600.875
60-64	1.132.873	1.412.231	1.728.396	2.112.198
65-69	943.764	1.048.429	1.307.382	1.604.139

⁶⁷ DANE. Estimaciones de población 1985-2005 y proyecciones de población 2005-2020 nacional, departamental y municipal por sexo, grupos quinquenales de edad. Bogotá, D.C., DANE, 2011.

⁶⁸ FUENTE: DANE, op. cit.

70-74	720.183	830.113	926.841	1.160.128
75-79	517.556	588.245	684.618	763.428
80 y más	501.077	593.662	689.614	800.885

Un primer análisis de las proyecciones presentadas por el DANE en el anterior cuadro estadístico, muestran una tendencia de crecimiento poblacional de aproximadamente el 8 al 9 por ciento, esperándose que para el año 2020 la población total colombiana, tanto rural como urbana, alcance los 50'911.747 de habitantes. De los resultados obtenidos por medio del censo del año 2005 saltan a la vista importantes tendencias en cuanto a los rasgos de la población colombiana. En primer lugar, se puede apreciar que los rangos de edad que prevalecen en el censo corresponden a aquellos entre 0 y los 19 años, con una participación por encima del 40 por ciento del total de habitantes, seguido de los rangos de edad entre los 20 y los 40 años con una participación cercana al 30 por ciento. La edad poblacional que reporta menor participación en el censo realizado durante el año 2005 y en las proyecciones sugeridas por el DANE con fecha hasta el 2020, corresponde a los rangos de edad entre los 60 y 90 años, con una participación inferior al 8 por ciento.

Sin embargo, al revisar las estadísticas obtenidas por el DANE desde el periodo de 1985 hasta el 2005, se muestra un importante proceso de transición demográfica en las proporciones de crecimiento poblacional por edad. Según lo describe el DANE *“Este proceso se ha caracterizado por una reducción de la base de la pirámide poblacional en favor de un ensanchamiento de las zonas medias.”*⁶⁹. Esto significa que durante las dos décadas anteriores la población con rango de edad de 10 a 14 años dejó de representar el 38 por ciento de la población colombiana para llegar sólo a un 31 por ciento.

El mismo descenso experimentó la población con rango de edad de los 15 a los 19 años, pasando de 29,8 por ciento en el año 1985 a un 26,3 por ciento en el

⁶⁹ DANE, op. cit. p. 2.

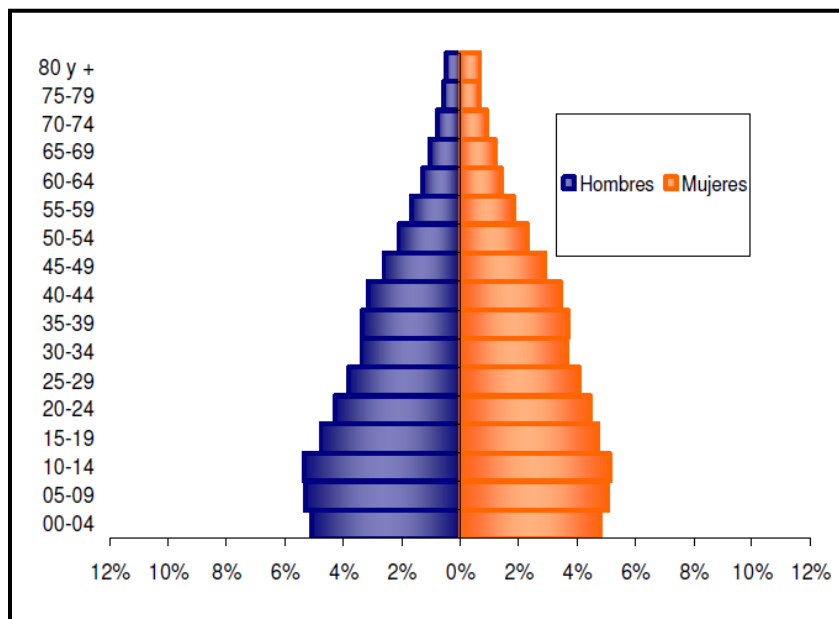
2005. En proporción inversa a las descritas con anterioridad, la población colombiana con rango de edad de los 30 a los 64 años experimentó un aumento del 29,2 por ciento en 1985 al 36,4 por ciento en el año 2005. Para los rangos de edad superiores a los 64 años el cambio fue de un 4,5 por ciento en el año 1985 a un 6,3 por ciento en el año 2005. Según lo pronostica el DANE⁷⁰, las tendencias en la transición demográfica tendrán una mayor profundización para los años posteriores.

De esta manera, puede concluirse que el crecimiento de la población colombiana a partir del año 1985 hasta el 2005 fue en promedio de un 39 por ciento, pasando de tener el país 30'794.425 habitantes a 42'888.592. Este crecimiento no tuvo homogeneidad con respecto al aumento por departamentos dado que durante el periodo de 1985 a 2005 el crecimiento más alto de habitantes se sucedió en aquellos departamentos en donde el desarrollo de la infraestructura urbana es menor que en las ciudades o municipios principales, marcándose esta tendencia en las ciudades de la región atlántica y la región amazónica y limítrofe con Venezuela.

Por otro lado, los datos estadísticos presentados en el censo nacional del DANE 2005 mostraron que del total de la población censada en los distintos rangos de edad, un 51 por ciento correspondió a habitantes del sexo femenino y un 49 por ciento al sexo masculino, no habiendo entonces una diferencia significativamente amplia respecto a las prevalencias de sexo en la población. Dicha tendencia prevalece desde 1985 hasta 2005 y en las proyecciones desarrolladas por el DANE, haciendo- se evidente la mayor presencia del sexo femenino a lo largo de las dos décadas anteriores y las subsiguientes. Sucede lo mismo cuando se comparan las proporciones por género en cada uno de los rangos de edad que figuran en el censo nacional, no habiendo diferencias superiores al 2 por ciento en la prevalencia de un género sobre otro.

⁷⁰ DANE,

Figura 4. Estructura de la población por sexo y grupos de edad⁷¹



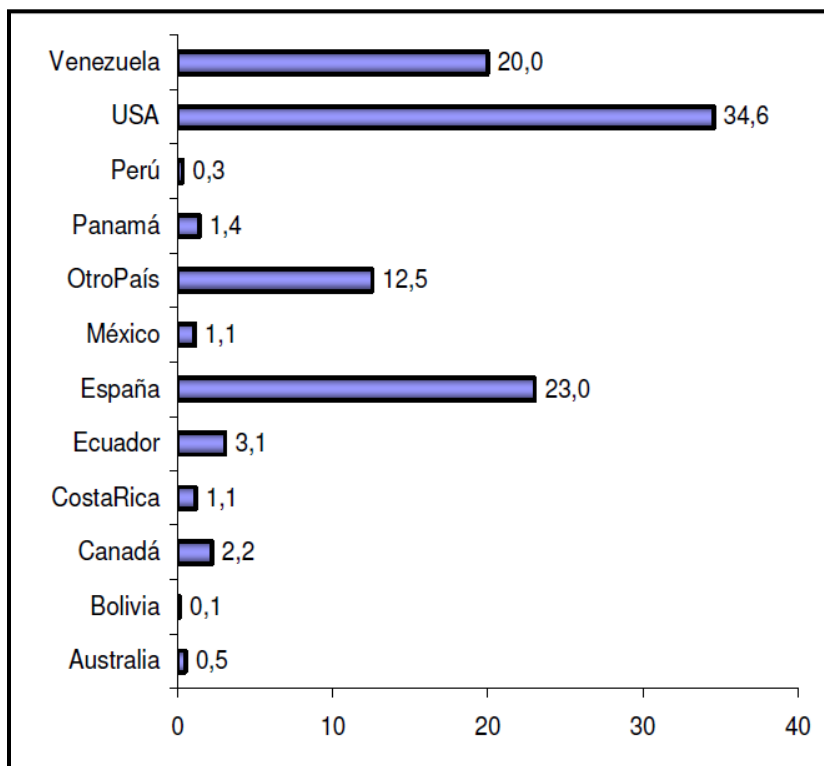
Más información del censo demuestra que del total de la población colombiana censada para el año 2005, cerca del 66 por ciento cuenta en sus hogares con 4 o menos personas, seguida de aquellos hogares que en su vivienda cuentan con 5 y 6 personas, con un 23 por ciento; y aquella con hogares de entre 7 y 10 personas, con un porcentaje del 11 por ciento. En total, la densidad poblacional reportada por el censo es de 32,4 habitantes por kilómetro cuadrado.

Resulta importante resaltar que del conjunto de la población determinada durante el censo existen tendencias en la migración de la población colombiana que muestran una población con mayor interés por moverse hacia la región andina, por lo que de cada cuatro habitantes, uno vive fuera de su lugar natal. En cuanto a las migraciones externas el censo muestra que las tendencias de migración se orientan mayoritariamente hacia países como España, Estados Unidos y Venezuela, con un volumen equivalente, en total, del 75 por ciento. Del total de hogares censados, los cuales sumaron 10'570.899, un 2.8 por ciento ha tenido una

⁷¹ FUENTE: DANE. Boletín general del Censo 2005. Bogotá D.C.: DANE, 13 de septiembre de 2010. 16 p.

experiencia migratoria internacional, de los cuales un 34 por ciento residió o reside en Estados Unidos, el 23 por ciento en España y el 20 por ciento en Venezuela.

Figura 5. Personas viviendo en el exterior – 2005



Del total de población censada en el 2005 se determinó igualmente el número total de pueblos indígenas⁷². En total se estableció la existencia de 81 pueblos indígenas, la cual representa un 1,7 por ciento del total de habitantes censados que se suma a un 25 por ciento del total de la población identificada como de ascendencia mestiza y africana. Sin duda algún, tales cifras muestran la naturaleza pluricultural y pluriétnica de Colombia, lo que se traduce en multiplicidad de rasgos culturales y diversidades de pensamiento, estilos de vida particulares y, por supuesto, expectativas diversas frente al presente y el futuro.

⁷² DANE. Censo general 2005: nivel nacional. Colombia, DANE, 2005. 501 p.

Desde una perspectiva general, los resultados de calidad de vida obtenidos mediante el censo 2005⁷³ evidencian un crecimiento positivo de la calidad de vida de los colombianos. Sin embargo, ello no quiere decir que no existan desigualdades entre las regiones que conforman el territorio colombiano.

Por último, resulta relevante hacer una descripción del perfil demográfico colombiano respecto al ámbito educativo. Según los resultados obtenidos por el censo nacional del 2005⁷⁴, el 8,9 por ciento de la población entre los 5 y los 14 años no sabe leer ni escribir. Un porcentaje levemente inferior experimenta la población superior a los 15 años de edad: sólo el 8,4 por ciento no sabe leer ni escribir.

En cuanto a la tasa de asistencia escolar, los datos reportados por el DANE señalan que el 66,7 por ciento de la población colombiana que vive en las cabeceras o zonas urbanas de los departamentos, y con un rango de edad de los 3 a los 24 años, asiste a un establecimiento de educación formal, mientras que el porcentaje de colombianos que habitan en el resto de las zonas del territorio colombiano y que cuentan con la misma edad es del 52, 6 por ciento; lo que lleva a la afirmación de que un 63,2 por ciento de la población colombiana entre los 3 y los 24 años asiste a algún establecimiento de educación formal. También se hace explícito en los resultados del DANE el nivel educativo de los colombianos: un 32 por ciento de la población colombiana ha logrado obtener un nivel educativo de básica primaria; un 31,8 por ciento ha logrado alcanzar el estadio de la educación básica secundaria y el 11,9 por ciento ha logrado alcanzar el nivel educativo superior y de postgrado. El porcentaje de la población que no reportó ningún tipo de nivel educativo es del 10,2 por ciento. De forma que los resultados hallados por el DANE muestran un bajo porcentaje de acceso a la educación superior, lo que sin duda dificulta la posibilidad de la profesionalización de los colombianos.

⁷³ DANE. Boletín general del Censo 2005: Necesidades Básicas Insatisfechas. Bogotá, D.C., DANE, 2005. 16 p.

⁷⁴ *Ibíd.*

2.1.5 Iglesia, Estado y educación

La Iglesia Católica ha sido uno de los elementos y aspectos más relevantes de la educación en Colombia. De hecho, la religión ha demandado la atención de diferentes sectores y estamentos de la sociedad, por su liderazgo y preeminencia en la administración y orientación de centros educativos y por su importante papel en el desempeño de múltiples obras sociales, no sólo educativas sino también benéficas e, incluso, de toda índole.

Desde su llegada al continente americano y al territorio colombiano ejercieron las autoridades católicas un papel educativo que, paralelo a su misión evangelizadora, influyó de manera significativa en el ámbito de la cultura, por medio de la misma educación. A la par de la ola evangelizadora, y de levantamiento de templos, liderada por las primeras órdenes religiosas, su objetivo también fue el de la construcción de conventos, colegios, escuelas y universidades, iniciando así la tarea de formación e instrucción mediante la cultura⁷⁵.

La colonización y expansión puestas en marcha por España en territorio americano, impulsaron dentro de él cambios en el orden social y cultural, sobre los cuales la religión y la evangelización practicadas por los misioneros y en general, por el estamento eclesiástico, fueron el medio regulador de la conducta y el pensamiento de los americanos, lo cual sin duda se mantuvo, incluso, entrado el siglo XX.

En Colombia, así como en el resto de Hispanoamérica durante el periodo de la Colonia, la educación fue confiada a la Iglesia, así como también los hospitales y demás instituciones benéficas, siendo los curas doctrineros los primeros maestros.

Durante los siglos XVI y XVII, se fundan en Colombia importantes centros educativos entre los que se destacan el Colegio Seminario de San Bartolomé, de

⁷⁵ LARA, David. La libertad religiosa y el problema de la educación: la presencia de lo religioso en el ámbito público. Colombia, Universidad Santo Tomás, 2000.

los Jesuitas; el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, de los Dominicos y la Pontificia Universidad Javeriana, también de los Jesuitas. Posteriormente, los Franciscanos estimularon la fundación de establecimientos educativos a comienzos del siglo XVIII. Aunque las congregaciones religiosas se preocuparon por formar de acuerdo con los principios de la moral católica y brindar un tipo de instrucción elemental en las escuelas y parroquias a los hijos de los pobres, no obstante, se impartía un modelo de educación elitista y por tanto, excluyente, que daba prioridad a la formación de la burguesía en los principales centros de enseñanza dirigidos por dichas congregaciones. Así lo confirma Codina⁷⁶ quien describe que durante el siglo XVIII la evangelización constituía el discurso socializador y de cohesión social más importante, por lo que los centros de formación cristiana instaurados, las escuelas parroquiales y las universidades construidas formaban a las personas en valores religiosos, teología moral y derecho canónico.

A partir de la ruptura política con la metrópoli en 1819, las relaciones entre la Iglesia y el estado colombiano dieron un giro que provocó cambios en la estructura de la educación. Así, la influencia inglesa y francesa que por esa época ya empieza a reflejarse en el país, rompe con el monopolio de la educación en manos de la Iglesia Católica. Algunos optaron por el modelo del estado europeo liberal: organización de un estado federalista, capitalista y laico; mientras que el resto de la burguesía consideraba pertinente establecer un estado centralista que preservara las antiguas estructuras sociales y económicas heredadas de la colonia y que se mantuviera los privilegios de la Iglesia Católica, concedidos antaño por el Real Patronato de Indias, órgano que regulaba las relaciones entre aquella y el Rey de España, manteniéndola bajo el control de la Corona. Pese a las influencias externas recibidas en Colombia -políticas y culturales- no se consiguió disminuir el poder de la Iglesia: el catolicismo se reconocía como una religión de Estado con la misión, entre otras, de orientar y supervisar la educación.

⁷⁶ CODINA, Víctor. Ser cristiano en América Latina. CINEP, Bogotá, 1987.

Entrado el siglo XIX, periodo en el cual las ideas emancipadoras, libertarias y de ruptura de las colonias españolas en América con la monarquía española, llevaron a la consolidación de las repúblicas independientes (por lo que se le conoce como el periodo republicano), las escuelas inician un nuevo y más promisorio papel en la incipiente sociedad republicana de Colombia: los conocimientos impartidos ya no dependen de la monarquía y de los preceptos religiosos, sino de aquellos valores naturales de la vida cotidiana de los sujetos⁷⁷. Ejemplo de ello son las políticas desarrolladas en el Gobierno de Francisco de Paula Santander durante los años 1819 a 1827: en su gobierno se crea la Dirección General de Instrucción Pública e impulsa la creación de escuelas elementales en ciudades y pueblos y en cada convento, con el fin de impartir instrucción cívica, religiosa y moral, además de preparar en oficios que mejoraran las condiciones económicas de la población como, por ejemplo, el aprendizaje del tejido y la platería, entre otros. Paralelamente, se crean las escuelas normales y se define el curriculum.

En consecuencia, aunque la formación religiosa no se desprendió completamente del sistema educativo durante el siglo XIX, la formación que se impartía en las diferentes escuelas públicas y privadas tendió más hacia la culturización de la población sobre los avances intelectuales, producto de la ilustración, en los que prevalecía la formación ciudadana, las ciencias y la literatura. Claro está, que llegada la segunda mitad del siglo XIX, cuando se establece la constitución de 1886 y se oficializa el Concordato del Estado Colombiano con la Iglesia Católica en 1887, se produce nuevamente un importante giro político y social que coloca a la Iglesia en el camino de la responsabilidad de la dirección educativa del país.

Bajo el amparo de la Constitución Política de 1886 se establece una diferencia significativa en la manera como el Estado entendía la religión antes y después de dicha Constitución. Según lo describe Nieto⁷⁸, la Constitución del año 1886 cie-

⁷⁷ LARA, David., op. cit., p. 5.

⁷⁸ NIETO, Leydi. El derecho a la libertad religiosa y de cultos en la legislación colombiana. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

ra las puertas al espíritu de libertad religiosa y de cultos que se proclamó con la Constitución de los Estados Unidos de Colombia de 1863. Bajo la constitución de 1863, la Iglesia y el Estado no representaban una unidad nacional y, por ende, cualquier forma de confesionalismo había quedado abolida. Sin embargo, con la constitución de 1886 se da paso a un Estado central confesional que privilegia la religión tradicional de la mayoría de los colombianos, la religión católica, y le otorga derechos políticos.

Por tanto, la religión católica fue considerada en dicho momento histórico como la religión oficial de la nación y era un deber del Estado velar por la protección de sus preceptos y principios, llegando a considerarse como una piedra angular del orden social, dejando la libertad de cultos en un camino ambiguo de arbitrariedad y libertad, a la vez:

“Artículo 38: La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada, como esencial elemento del orden social.

Se entiende que la Iglesia Católica no es ni será oficial, y conservará su independencia.”⁷⁹

Esta contradicción sobre la arbitrariedad y la libertad del culto religioso se hace manifiesta en el artículo 39 de la misma Constitución en donde la libertad religiosa se asocia directamente con la libertad de conciencia. Sin embargo, la contradicción no radica en esta asociación, sino en los límites de la propia libertad. A pesar de que se consideraba la libertad religiosa como una actividad libre de cualquier coacción por parte del Estado, la libertad de cultos, por ley, no podía desbordar los linderos de la fe cristiana; en pocas palabras, se podría profesar otra fe, pero que no fuera en contravía de la moral católica, apostólica y romana:

“Artículo 40: Es permitido el ejercicio de todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana ni a las leyes. Los actos contrarios a la moral cristiana o subversivos del orden público que se

⁷⁹ Constitución Política de Colombia de 1886. Citado por: NIETO, op. cit., p. 36.

ejecuten con ocasión o pretexto del ejercicio de un culto quedan sometidos al derecho común.”⁸⁰

Sin duda alguna, apelar al derecho común representaba el proteccionismo total del mantenimiento de la fe católica por encima de la subjetividad de cada integrante de la sociedad colombiana. Asimismo, la inserción de la Iglesia en el corazón mismo del Estado, ratificaba la vinculación del fuero y poder católico en una de las dimensiones más importantes del ser humano: la educación. Al respecto, refiere Nieto⁸¹ que la Constitución Política de 1886 introdujo a la Iglesia en el centro de la dirección de la educación en el escenario público, por lo que el modelo educativo se acogería totalmente a las enseñanzas de la fe cristiana y se introduciría la asignatura de la religión en el currículo de los planes educativos de la educación pública del país.

Sobre el papel de la religiosidad en la consolidación de un modelo de sociedad compartida y unificada, Bidegain y Devera⁸² aseguran que la religiosidad y la fe católica lograron imponerse como dispositivo estructurador de una vivencia cultural compartida que, en tiempos anteriores a la Constitución de 1991, facilitó la tarea de lograr la unificación de la identidad nacional y de servir como estabilizador de las divergencias de pensamiento y espíritu tejidas alrededor de la fe católica. Por ejemplo, en las postrimerías de la década de 1940, la unidad nacional profesada desde la religión católica fue el principal caballo de batalla para perseguir y reducir ideológicamente los núcleos de protestantes que controvertían la religión oficial, llevando el sueño liberal de mediados del siglo XIX al ocaso absoluto:

“Las tentativas de ruptura por la vía política con el establecimiento de constituciones de corte liberal y la implantación del liberalismo radical en el poder (1853-1886), imponiendo el laicismo para propiciar la secularización y quebrar el monopolio católico,

⁸⁰ *Ibíd.*, p. 37.

⁸¹ *Ibíd.*

⁸² BIDEGAIN, Ana M. y DEMERA, Juan D. (eds). *Globalización y diversidad religiosa en Colombia*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2005. 432 p.

no tuvieron éxito y, por el contrario, hubo un retorno, un sistema casi perfecto de cristiandad.”⁸³

Sin embargo, y a pesar del monopolio institucional que Estado e Iglesia consolidaron con la Constitución de 1886, la pluralidad y diversidad religiosa jamás dejó de mostrarse en la sociedad colombiana. Por lo menos así lo describen Bidegain y Devera⁸⁴ afirmando que llegada la mitad del siglo XX, la declaratoria del catolicismo como la religión de los colombianos fue una afirmación de más del 80 por ciento de la población del país; sin embargo, siempre existió un porcentaje minoritario de población con expresiones religiosas diferentes a la oficial; situación, por supuesto, que marcó mayor diferencia llegados los años sesenta cuando en Colombia y América Latina comienzan a introducirse las conferencias evangélicas, llegando a Colombia una población amplia de pastores y predicadores del evangelio. Asimismo, se considera como otro argumento para la expansión progresiva de la diversidad religiosa, el reconocimiento por parte de la misma Iglesia de las libertades de culto y de conciencia, principios modernos introducidos por ella al realizarse el Concilio Vaticano II.

Tampoco pueden desestimarse los cambios sociales y culturales que produjo el desastre de la Segunda Guerra Mundial y los influjos de los medios de comunicación en la difusión de ideologías como el comunismo, el marxismo y la teología de la liberación. Es decir, los cambios culturales, sociales y económicos, como preámbulo a la consolidación del fenómeno de la globalización, forjaron una apertura cultural que rompió paulatinamente con el monopolio de la fe católica impuesto desde la Constitución de 1886.

Se da paso entonces a un cambio significativo en el cual la sociedad colombiana no se limita simplemente a profesar una religión diferente sino a defender su derecho a la libertad de conciencia y de culto. La Constitución de 1991 ratificaría esta realidad socio-cultural y política con la cual se hace necesario que el Estado

⁸³ *Ibíd.*, p. 15

⁸⁴ *Ibíd.*, p. 18.

Colombiano siente una voz de conciencia que respete dicha diversidad y la apruebe como muestra de tolerancia y respeto total por la democracia. Según lo exponen Barreto y Sarmiento⁸⁵, la libertad de cultos y la tolerancia por la diversidad religiosa, ha sido uno de los rasgos propios de los Estados modernos, llegándose a la clarificación de los límites de actuación de los Estados, lo que sin duda le daba al individuo la libertad jurídica para decidir sobre sus creencias, sin recibir como represalia, algún tipo de veto, coacción política o estigma social. Este rasgo, resaltado por estos autores viene por fin a ratificarse de manera contundente con la Constitución de 1991.

La referencia de la Constitución Política de 1991 a la libertad y pluralidad de las religiones no es un principio reducido a los dos artículos constitucionales que se enfocan en marcar la postura de la Asamblea Nacional Constituyente sobre dicho caso. Desde el mismo preámbulo de la Constitución Política, se hace alusión a la invocación de Dios, pero con la intensión pluralista presente en la diversidad política e ideológica del cuerpo legislativo que conformó la Asamblea Constituyente. Por tanto, la Constitución Política de 1991, a diferencia de la del año 1886, no le atribuye a Dios ningún poder de autoridad que determine su representatividad dentro del fuero del Estado y, mucho menos, se hacen atribuciones especiales que identifiquen al Estado Colombiano con alguna religión en particular. Sobre este particular, Nieto complementa afirmando, que:

“Se determina en nuestro texto constitucional el derecho de todas las personas a la igualdad ante la ley, en virtud del cual se prohíbe cualquier tipo de discriminación fundada en motivos religiosos, hecho que tiene grandes repercusiones a la hora de determinar las leyes que rigen nuestro país, así como en el ejercicio efectivo de todos los derechos.”⁸⁶

Sumados estos principios a los artículos 18 y 19 en los que se hace expresa referencia a la libertad de los ciudadanos en cuanto a sus creencias religiosas, el Esta-

⁸⁵ BARRETO, M. y SARMIENTO, L., op. cit.

⁸⁶ NIETO, op. cit., 54.

do debe ser el garante del respeto por el pluralismo en aquellas situaciones en las que el espíritu religioso es exteriorizado dentro de la comunidad o cuando es expresado en el escenario de la individualidad. De esta manera, el Estado Colombiano con la Constitución de 1991 da un paso significativo en la valoración de los principios de los Estados Modernos: el respeto por la subjetividad, por la libertad de conciencia, el respeto por el pensamiento divergente y la supresión del exclusivismo y de cierto moralismo confesional dentro del fuero político. Además, y esto es muy importante, se consagra el ejercicio público de las creencias religiosas, no relegándolas simplemente al ámbito subjetivo privado. Con este hecho tan significativo, si se entiende bien y se ejerce debidamente, se entra en un clima de sana pluralidad y se pueden colocar las bases de un fructífero diálogo y entendimiento, que no mezcolanza, entre diversos credos y posturas, no sólo religiosas sino doctrinales.

2.1.6 Ilustración y educación

Como muy bien lo señalan Peces-Barba y Fernández⁸⁷, la Ilustración ha sido el período definitivo en el trascurso de la historia moderna puesto que rompió con los paradigmas elitistas y anti-seculares que convertían a la formación en algo privilegiado. Para la sociedad ilustrada recientemente conformada a finales del siglo XVIII, la educación pasó a ser la protagonista fundamental de las transformaciones sociales y culturales de Occidente y el motor para la legitimación de la razón sobre la fe religiosa:

“La educación fue en parte uno de sus instrumentos más poderosos contra lo que consideraba los errores más grandes de la humanidad: la superstición, el fanatismo y la superchería religiosa. Así, importantes autores del siglo XVIII utilizarán la pluma para de-

⁸⁷ PECES-BARBA, Gregorio y FERNÁNDEZ. Historia de los derechos fundamentales. Tomo 3. Siglo XIX La filosofía de los derechos humanos. Madrid, Dykinson, S. L., 2007. p 186.

nunciar los excesos del fanatismo religioso, de la ignorancia y de la superstición.”⁸⁸

Dentro de ese grupo de importantes autores de la Ilustración se enmarcan los aportes desarrollados por J.J. Rousseau. Al respecto López⁸⁹, en su estudio sobre los fundamentos educativos presentes en la ideología de Rousseau, señala que dicho pensador ilustrado representó el auge de la renovación pedagógica durante el siglo XVIII. Con Rousseau, la educación resulta relevante y necesaria en la medida que se dirija hacia la libertad y se distancie de forma mesurada de los preceptos morales presentes en la religión. Asimismo lo exponen Peces-Barba y Fernández⁹⁰ cuando señalan que la religión, la moralidad y la naturaleza del hombre corrompen la condición de inocencia presente en el niño, por lo que la educación deberá separarlo de esta condición, logrando así un mayor desarrollo de la razón.

De esta manera, cuando la razón se erige en la mente del individuo y es formada mediante el proceso educativo de una forma imparcial y rigurosa, la distancia que separa al hombre de su emancipación es cada vez menor. El proceso de la educación suscita entonces el nacimiento de una sociedad más justa que se construye y reconstruye sobre la base de los derechos fundamentales que hacen al hombre libre y auto determinante de su futuro y su pensamiento.

Es de esta forma como la Ilustración contribuye al proceso de emancipación y a la creación de los sistemas nacionales de educación al interior de los diferentes países del mundo. A nivel político, se introducen los Derechos del Hombre y del Ciudadano como ideología novedosa que rompe con el orden político y social establecido por la metrópoli y se calca un nuevo orden derivado de la Revolución Francesa, produciéndose cambios drásticos en la estructura política, social y eco-

⁸⁸ *Ibíd.*, p. 184.

⁸⁹ Véase: LOPEZ, Gerardo. El concepto de religiosidad en la propuesta educativa de Juan Jacobo Rousseau. En: *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 2, Enero-Junio de 2008; p. 190-199.

⁹⁰ *Op. cit.*, p. 186.

nómica, tanto en Europa como en América. Los mencionados Derechos y los nuevos ideales en Europa coinciden con la creación de los sistemas nacionales de educación en las nacientes repúblicas americanas a principios del siglo XIX, sin desconocerse que ya existían profundas y sólidas concepciones y prácticas educativas en las grandes civilizaciones y culturas indígenas americanas precolombinas, de las cuales, no obstante, poco quedaba ya.

América recibe de Europa la escuela como institución exógena e incorporada a la vida del nuevo mundo y que es, entre otras cosas, la reproducción del modelo político y social existente en la metrópoli. Como bien lo señala Calderón⁹¹, desde el mismo momento en que el continente americano es conquistado y colonizado por el viejo mundo, las prácticas sociales, culturales, religiosas, políticas y económicas se imponen de manera exógena deformando la identidad ancestral y el modelo de sociedad existente en América. Asimismo, los ideales de la Ilustración heredados, llegan al continente americano y transforman el orden de la educación instaurándose así las primeras escuelas de instrucción pública.

Otro elemento importante que la educación del siglo XX hereda de la Ilustración y de los procesos revolucionarios en Europa, corresponde a su modelo de sociedad: un nuevo orden social para el cual el aprendizaje de las artes, la literatura, la política y la ciencia se sobrepone a la subordinación histórica de la educación frente a los valores religiosos. Este nuevo orden social colocaba al sujeto en el centro del discurso y de la instrucción pública, pretendiendo su felicidad y su libertad política y social, dotándolo de herramientas para vincularse al mundo productivo, tan necesario en ese entonces para que cada país lograra un mayor crecimiento económico y cohesión social. Es decir, la educación Europea que hereda nuestro continente desde la Ilustración hasta bien entrado el siglo XX, se fundamentó en torno a los principios de universalidad, gratuidad, educación laica

⁹¹ CALDERÓN, Luis. La ilustración francesa y su influencia ideológica en Colombia. Colombia, Editorial Universidad de Caldas, 2001.

y de carácter obligatorio, haciéndose necesaria la educación a nivel de primaria, secundaria y universitaria.⁹²

Según lo reseñan Peces-Barba y Fernández⁹³, el modelo educativo tripartito que modela la educación en los tres momentos señalados, es heredado del conocido modelo Condorcet que se trasladó a América. Las ideas de Condorcet supusieron un relevante aporte para la educación instruccional como lo fue también para la educación, el pensamiento de Rousseau. Las publicaciones desarrolladas por aquel pensador, en especial la titulada *Organización General de la Instrucción pública*⁹⁴, permitieron introducir principios novedosos dentro de la educación como, por ejemplo, la superación del elitismo característico del siglo XVII y XVIII, la ruptura de la religión con la enseñanza y la introducción de la reflexión sobre la importancia de la obligatoriedad, la gratuidad y como condición previa para alcanzar la libertad y el respeto por los derechos de los individuos. Los principios de la instrucción pública heredados por Condorcet en el modelo educativo del siglo XIX, fueron:

1. Educación primaria dirigida a la totalidad de la población, al conjunto de la sociedad.
2. Enseñanza secundaria no generalizada, para la preparación de una clase gobernante y capas medias con cierto nivel de instrucción.
3. Nivel superior o universitario, destinado a la formación de la élite (nobleza y clero).

Para que este modelo funcionase en Europa, resultaba imprescindible la participación del Estado a través de un Ministerio de Instrucción Pública, como organismo capaz de legislar, organizar y administrar la Educación y como máximo ente político central en dicha materia. Pero se necesitaba contar, además, con

⁹² PATIÑO, Carlos. Apuntes para una historia de la educación en Colombia. Colombia, Editorial Universidad del Valle, 2005.

⁹³ Op. cit., p. 187.

⁹⁴ Véase: PECES-BARBA, Gregorio y FERNÁNDEZ, op. cit., p. 188.

unos órganos de control y vigilancia que sirvieran de apoyo para el correcto funcionamiento de la Educación en beneficio público y la asignación debida de las partidas presupuestarias dirigidas a tal fin, vigiladas y controladas por los opositores del gobierno de turno.

Para llevar a cabo toda esta tarea, se hacía necesaria la existencia de un cuerpo específico de profesores con pertenencia al Estado a través de las administraciones públicas. En este sentido, también se consideraba esencial un currículum uniforme o, en parte, con un porcentaje de elementos comunes. La importancia del manual escolar era clave en la política de control educativo de un Estado, junto con los elementos de identidad nacional que se manifestaban a través de los manuales⁹⁵. Con estos manuales educativos, los Estados de los siglos XIX y XX lograban consolidar en el proceso de instrucción educativa las condiciones necesarias para el establecimiento de un tipo especial de ciudadanía; una ciudadanía que se reconoce política e ideológicamente con su Estado mentor y adopta sus valores, sus significaciones y prácticas sociales.

En conclusión, el influjo ideológico de la Ilustración, en conjunto con sus pensadores más renombrados, dentro de los que se destacan Rousseau, Locke, Montaigne y Condorcet y el profundo proceso revolucionario adelantado en Francia, fueron el fundamento y el germen que transformó la visión de la educación desde el siglo XIX hasta nuestros días. Así, durante el siglo XIX gran parte de los países de habla hispana -dentro de los que se incluye Colombia- consolidan el denominado Estado Moderno, heredado de la Europa Ilustrada, que paulatinamente reconstruye la noción de educación orientándola hacia una concepción de servicio público prestado por el Estado y destinada a toda la ciudadanía; era la educación una noción liberadora del individuo y forjadora de una sociedad más justa, equitativa y racional.

⁹⁵ GVRTIZ, Silvina. Los libros de texto en la construcción de ciudadanía. Internet. Recuperado el 20 de Agosto de 2011 de: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/libros_de_texto.pdf

2.2 APORTACIONES INSTITUCIONALES Y CURRICULARES A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

El siglo XX inicia en Colombia con la cruenta guerra civil llamada la Guerra de los Mil Días, la cual desde 1899 hasta 1902, pone en el escenario de la lucha las políticas centralistas que buscan la unificación nacional en lo económico y político, por un lado y, por otro, pone la resistencia federalista que no acepta los cambios económicos y políticos, lo que implicaría la unificación nacional.⁹⁶

Después de sortear las dificultades que impuso la Guerra de los Mil Días, Rafael Reyes comienza en 1904 una dictadura que guía al país hacia el camino de la modernización y la centralización, impulsando numerosas reformas orientadas al progreso, entre ellas la apertura del país al capital extranjero y a la inmigración. Con respecto a esta última, Colombia no logró con éxito atraer la migración extranjera, como sí sucedió en otros países de la región, como Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela, entre otros, los cuales se convirtieron en destinos atractivos para el establecimiento de nuevos inmigrantes europeos y para la inversión de capitales. Para favorecer la economía, el gobierno de Reyes tomó medidas proteccionistas y concedió subsidios a ciertos sectores de la producción como la industria. Aumentó las redes de comunicaciones para integrar las regiones, especialmente los ferrocarriles y organizó una nueva división territorial que dividió al país en catorce departamentos⁹⁷.

⁹⁶ RESTREPO, José. Historia de la revolución de la República de Colombia en la América Meridional. Colombia, Editorial Universidad de Antioquia, 2009.

⁹⁷ LONDOÑO, Omaira. El territorio y las reformas constitucionales de Rafael Reyes. En: *Revista Criterio Jurídico*, vol. 11, no. 1, 2011; p. 183-204.

En lo referente a la reforma educativa, el gobierno de Rafael Reyes dividió la enseñanza de la siguiente manera⁹⁸: educación primaria (urbana y rural) y secundaria, educación técnica y educación clásica. Los Departamentos tenían a su cargo la educación primaria, gratuita pero no obligatoria, y la educación secundaria quedaba a cargo de la nación. Esta reforma estableció otras modificaciones, como la creación de la figura del Secretario de Educación Departamental y organizó el sistema de supervisión, estableciendo también la diferencia entre el personal docente y administrativo.

Además de la necesidad de una integración regional y económica, se planteó también el papel que debería cumplir la educación como elemento unificador y homogeneizador; así, el sistema escolar también debería servir para instruir en la educación cívica a través de la enseñanza de la historia, disciplina encargada de promover los valores de la tradición nacional y republicana, razón por la cual la ley del 6 de agosto de 1912, sobre el establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos, señala que el método de enseñanza debe ser uniforme en todo el territorio Colombiano, siendo el ejecutivo el encargado de hacer los reglamentos necesarios al interior de las escuelas, así como el diseño de todas las cartillas, libros e instrucciones necesarias para la uniformidad y perfección de las escuelas.⁹⁹

Este panorama inicial pone a la educación en un contexto de cambios significativos que redundarán en la expansión de la obligatoriedad de la formación inicial, el desarrollo de la educación universitaria y la profesionalización docente, entre otros importantes aspectos.

⁹⁸ VÉLEZ, Humberto. Rafael Reyes o los inicios del Estado Moderno en Colombia. En: *Revista Lecturas de Economía*, no. 21.

⁹⁹ PARRA, Rodrigo. Bases sociales para la formación a distancia de los maestros colombianos. Colombia, UNESCO-CEPAL-PNUD, 1978.

2.2.1 La escuela primaria y la alfabetización

Un excelente balance sobre las condiciones de alfabetización que mejor describen los albores del siglo XX es el desarrollado por la investigadora Aline Helg¹⁰⁰. Como bien lo señala la autora en su libro, el nivel de alfabetización con el que arrancó el siglo XX en Colombia, dejaba mucho que desear en cuanto a los procesos de masificación de la educación. Para especificar mejor la situación se demostró que para el año 1912, según las estadísticas producidas en ese momento por el Ministerio de Instrucción Pública, la tasa global de alfabetización del país apenas logró alcanzar el 17 por ciento. Tal realidad que caracterizaba a los más de 4 millones de colombianos motivó en el año de 1918 la realización de un nuevo censo que valorara los alcances de las políticas de masificación de la educación primaria pública en el país:

“El 32.5 por ciento de los habitantes mayores de 10 años sabían leer y escribir. (...) la mayoría de los departamentos tenían una tasa de alfabetización que variaba entre el 25% y el 35%. Los departamentos del Valle, Caldas, Atlántico y Antioquia, lo mismo que las Islas de San Andrés y Providencia y el territorio del Meta, tenían un nivel más alto de alfabetización que el resto de la nación. En el otro extremo, en los departamentos de Bolívar, Santander del Sur, Cauca, y la casi totalidad de los territorios periféricos, menos de la cuarta de sus habitantes eran alfabetas.”¹⁰¹

A pesar de que las cifras que resultaron del proceso del censo nacional de alfabetización del año 1918 mostraron un incremento significativo de alfabetización, en promedio del 15 por ciento, resultaba ser un proceso demasiado lento y poco eficiente, tomando en cuenta la distancia temporal entre los dos censos: el primero fue llevado a cabo en el año 1912 y el segundo en 1918, lo que hace suponer que por año, en promedio, se experimentó un crecimiento de la alfabetización en el país del 3,5 por ciento.

¹⁰⁰ HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá D. C., Plaza & Janes Editores, 1987.

¹⁰¹ Op. cit., p. 35.

Señalan igualmente las estadísticas reseñadas por Helg, que las tasas de escolaridad durante los primeros 30 años del siglo XX fueron de alrededor del 7 por ciento, lo que significaba que el 30 por ciento de los niños en edad escolar se encuentran vinculados a la escuela primaria. Sin embargo, la autora dice que tal cifra no significa que el restante 70 por ciento de la población adoleciera de algún tipo de relación con la escuela; de hecho, más del 40 por ciento de la población infantil para los años cuarenta y cincuenta sí había asistido a la escuela. Lo que sucedía es que no lograron culminar su proceso formativo y, en consecuencia, la deserción se producía 1 o 2 años después de iniciado el proceso formativo.

La tabla número 2 muestra que el departamento con mayor porcentaje de alfabetización fue el departamento de San Andrés y Providencia, que mostró un promedio de alfabetización del 62.5 por ciento, siendo el sexo masculino el de mayor alfabetización (64.1 por ciento con respecto al 61.0 por ciento de las mujeres); el departamento del Valle, que mostró un promedio de alfabetización del 45.9 por ciento, siendo el sexo masculino el de mayor participación (46.8 por ciento respecto al 45 por ciento de las mujeres); el departamento de Caldas, que mostro un promedio de alfabetización del 45.7 por ciento, siendo el sexo femenino el de mayor alfabetización (46. 7 por ciento con respecto al 45.1 por ciento de los hombres); y el departamento de Atlántico, que mostró un promedio de alfabetización del 41.3 por ciento, siendo el sexo femenino el de mayor alfabetización (41.7 por ciento con respecto al 41 por ciento de los hombres).

Tabla 2. Tasa de alfabetización, según departamento y sexo -1918-¹⁰²

DEPARTAMENTO	HOMBRES %	MUJERES %	TOTAL %
Antioquia	38.3	40.2	39.2
Atlántico	41.0	41.7	41.3

¹⁰² FUENTE: HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá D.C., Plaza & Janes Editores, 1987.

Bolívar	22.5	21.2	21.9
Boyacá	33.0	23.4	28.2
Caldas	45.1	46.4	45.7
Cauca	26.5	18.2	22.3
Cundinamarca	35.6	32.2	3.9
Huila	33.5	24.8	29.2
Magdalena	34.0	31.5	32.7
Nariño	38.0	27.9	32.9
Norte de Santander	34.1	31.0	32.6
Santander del Sur	26.0	21.4	23.7
Tolima	28.7	27.7	28.2
Valle	46.8	45.0	45.9
Arauca y Casanare	27.8	18.7	23.2
Caquetá	19.9	12.6	16.3
Chocó	25.4	21.6	23.7
Guajira	5.3	3.9	4.6
Meta	49.0	31.0	40.0
Putumayo	33.0	21.9	27.5
San Andrés y Providencia	33.0	61.0	62.5
Vaupés	64.1	7.5	17.6
Vichada	27.7	12.2	15.7
TOTAL	34.3 %	30.8 %	32.5 %

Asimismo, con respecto al nivel de escolarización descrito en párrafos anteriores, puede verse que en Colombia se encuentran 2 grandes grupos de departamentos: un conjunto en el que la tendencia es manejar porcentajes bajos de escolarización o asistencia a la escuela (menos del 6 por ciento de la población total colombiana) y otro, en el que se da una tendencia a la mayor asistencia de los niños a las

escuelas (departamentos con un porcentaje de escolarización superior al 6 por ciento).

Tabla 3. Estadísticas en educación -1922-¹⁰³

DEPARTAMENTO	POBLACIÓN	ALUMNOS INSCRITOS	% ALUMNOS INSCRITOS SOBRE POBLACIÓN
Antioquia	823.225	87.165	10.7
Atlántico	135.792	8.449	6.2
Bolívar	457.111	18.315	4.0
Boyacá	653.867	27.542	4.2
Caldas	428.137	45.735	10.7
Cauca	238.779	14.136	5.9
Cundinamarca	812.036	36.760	4.5
Huila	183.337	9.825	5.4
Magdalena	211.395	9.289	4.4
Nariño	340.765	24.161	7.1
Norte de Santander	239.235	12.379	5.2
Santander del Sur	439.161	19.926	4.5
Tolima	328.812	19.099	5.9
Valle	271.633	27.539	10.1
TOTAL	5.563.285	360.320	6.5 %

Los anteriores procesos y porcentajes de alfabetización y escolarización eran expresión de un giro paradigmático dentro de la legislación colombiana impuesta a partir del año de 1904, año en que, según lo decretaba la legislación, el

¹⁰³ FUENTE: HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá D.C., Plaza & Janes Editores, 1987.

aprendizaje en etapa primaria debía impartirse tanto en escuelas urbanas como rurales. Sobre este aspecto, señala Helg:

“No era muy claro el deslinde de unas y otras; se consideraba establecimiento urbano si se encontraba situado en una ciudad o cabecera del distrito; rural si se hallaba localizado a más de 3 kilómetros de toda la ciudad o cabecera. Sin embargo, en la realidad, se encontraban escuelas urbanas en ciertas aldeas y escuelas rurales en cabeceras.”¹⁰⁴

Sin embargo, lo que parecía marcar la diferencia entre ambas modalidades de institucionalidad educativa eran los programas de estudios que se adelantaban por separado en cada una de ellas. Mientras que la escuela situada en las ciudades abarcaba un periodo de duración en la formación de seis años, respectivamente, la escuela rural solo llegaba a los tres años. Para el caso de las instituciones educativas urbanas, esos seis años de formación se organizaban de la siguiente manera: de los seis años, se destinaban dos al inicio para un tipo de contenido denominado enseñanza elemental o básica, en la que se introducía al estudiante al aprendizaje de las matemáticas y la lectura y escritura.

Posteriormente, le seguían dos años de estudios denominados medios y dos de educación superior que eran una especie de preparatorio para la educación secundaria. Por el otro lado, de los tres años de educación que se impartía en el ámbito rural, no existía una amplia profundización en aquellos contenidos curriculares cuyo abordaje temprano prepararía mejor a los estudiantes para los retos de la educación secundaria.

Otra importante diferencia referida por Helg¹⁰⁵ corresponde al manejo dado por las instituciones a la dimensión de género: para el caso de las instituciones de educación primaria urbana, estaban en su mayoría organizadas bajo el principio de separación de jornadas por el sexo de los niños. Cosa contraria sucedía con las

¹⁰⁴ HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá D.C., Plaza & Janes Editores, 1987, p. 48.

¹⁰⁵ *Ibíd.*, p. 49.

instituciones de primaria rural, en las que no se hacía tal distinción y lo que terminaba llevándose a cabo era que en el transcurso de la semana, se presentaban diferentes jornadas: una para los niños y otras para las niñas. Sobre este segundo aspecto, señala Helg:

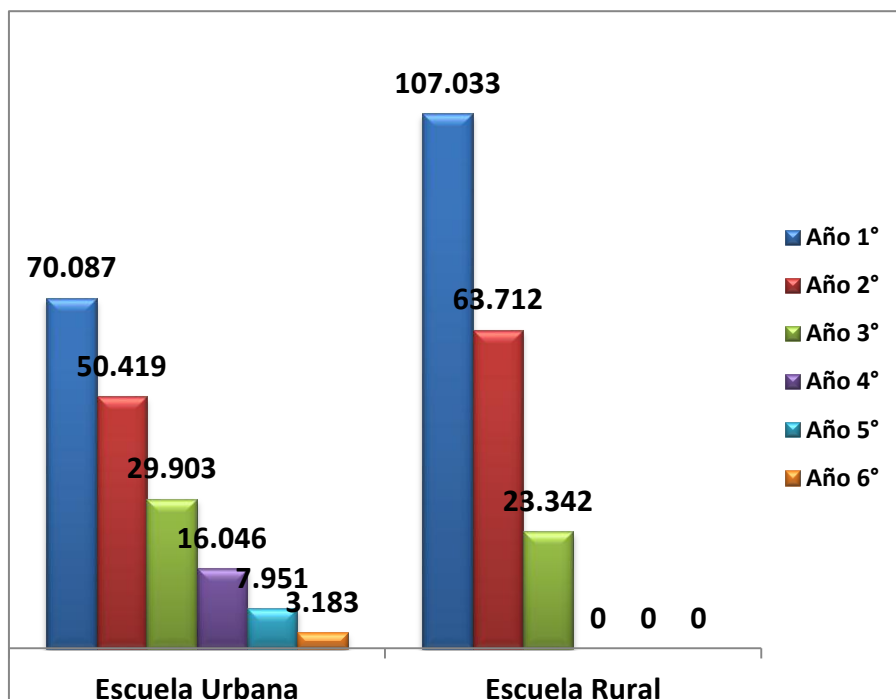
“La recomendación vaticana de separar los sexos en la educación se respetó casi totalmente en Colombia a nivel primario hasta el fin de los años de 1960. La legislación de 1904 precisaba que la instrucción de los jóvenes debía ser confiada exclusivamente a maestras, pero toleraba un personal docente femenino para los varones siempre que estos no fueran de más de 12 años de edad.”¹⁰⁶

A pesar de que, por ley, los departamentos estaban obligados a construir una escuela primaria en cada una de las cabeceras municipales y una escuela rural a unos 3 kilómetros, en promedio, de la cabecera, la realidad se tornó distinta a las responsabilidades asignadas por el Estado: siempre se le dio mayor prelación por parte de los gobiernos locales a la construcción de escuelas urbanas, desconociendo el mandato impuesto por el Estado y ampliando la brecha entre la alta proporción de niños de familias habitantes de áreas rurales y el número de instituciones de educación primaria construidas en dichas áreas.

Es decir, mientras la población rural se incrementaba y los niños en edad de escolarización también aumentaban en proporción significativa, año tras año, la oferta de instituciones rurales de educación primaria llevaba un muy lento crecimiento, lo que motivó a que se presentaran tendencias de escolarización desfavorables, a tal punto, que para el año de 1931 en aquellas zonas con poblaciones rurales de menos de 5.000 habitantes el porcentaje de alumnos escolarizados o que iban a la escuela, fue del 47.8 por ciento frente a un 52.2 por ciento en las áreas urbanas.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, p. 48.

Figura 6. Distribución de los alumnos de primaria por curso y sector¹⁰⁷



Como bien lo muestra la figura 6, la mayor proporción de estudiantes, tanto en el escenario rural como en el urbano, se concentraba en el conjunto de estudiantes que cursaban el primer y segundo año. Más del 80 por ciento del total de estudiantes escolarizados, se concentraron en los dos primeros años, sin distinción entre escenario rural y urbano, períodos de formación que aún no garantizaban un aprendizaje significativo y efectivo de la lengua escrita y otras dimensiones importantes como, por ejemplo, las matemáticas. A pesar de ello, la demanda de estudiantes disminuía a medida que se analizaba el nivel de escolaridad en cursos superiores, como el tercero, cuarto y quinto año. Según lo describe Helg, solo el 7 por ciento, en promedio, alcanzaba estos últimos años de formación, lo que suponía, por supuesto, que la proporción de estudiantes que ingresaría a la secundaria sería muy inferior comparada con el ya bajo porcentaje de quienes alcanzaron los últimos años de la educación primaria.

¹⁰⁷ HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá D.C., Plaza & Janes Editores, 1987.

Dentro de este contexto negativo con relación al nivel de escolaridad ofrecido por las instituciones públicas de educación primaria, resulta también relevante valorar el papel cumplido por las instituciones educativas de educación primaria de carácter privado. A pesar de los intentos por brindar una educación que cumpliera con principios de universalidad desde principios del siglo XX, la realidad educativa en el sector público no lograba el cumplimiento cabal de dicha condición, puesto que el número de escuelas primarias era insuficiente para brindar mayor cobertura a todos los niños, en particular, en las escuelas rurales. A ello, cabe agregar el déficit de material escolar suministrado por el Estado y, que finalmente, las escuelas no eran gratuitas y no recibían a los más pobres. Dicha situación, según lo destaca Helg¹⁰⁸, ocasionó que los colegios reservaran una minoría privilegiada de estudiantes.

Asimismo, las desigualdades se fueron acentuando en el plano económico y social, en la medida en que el país abría sus puertas al mercado internacional a través de la exportación de materias primas y el impulso a la industrialización que apenas inicia la fase de desarrollo, fenómeno que atrae los primeros flujos migratorios importantes del campo hacia las ciudades, como bien lo documenta Dávila en su estudio recopilatorio sobre las migraciones y el desarrollo de las empresas colombianas en las principales ciudades del país¹⁰⁹.

Por tanto, el sistema educativo se vio en la necesidad de atender un creciente número de niños y jóvenes, construyendo una red de escuelas y colegios para ampliar las oportunidades de estudio y mejorar las posibilidades de trabajo. Para llevar a cabo esta empresa, se estableció la normativa que garantiza el derecho a la educación, la obligatoriedad y la gratuidad de la educación primaria¹¹⁰. Así en 1930 se reglamentó que todo niño debía recibir un mínimo de educación obliga-

108 HELG, Aline. *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá D.C., Plaza & Janes Editores, 1987.

109 DAVILA, Carlos. *Empresas y empresarios en la historia de Colombia siglos XIX-XX*. Colombia, Editorial Norma, 2002.

110 RAMÍREZ, María Teresa. *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Colombia, Banco de la República, 2006.

toria y, posteriormente, con la reforma constitucional, el Congreso de la República aprueba la ley 32 de 1936 que señalaba igualdad de condiciones para todos los aspirantes a ingresar a los establecimientos educativos y la respectiva sanción a los colegios que incumplieran dicha disposición:

“ningún establecimiento de educación primaria, secundaria o profesional podrá rechazar alumnos por razón de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raciales o religiosas.”¹¹¹

Pero esta ley, como tantas otras, tan sólo se convirtió en una declaración de intenciones, pues demostró una débil voluntad política por parte del Estado para democratizar la educación. Todavía hoy, la discriminación y exclusión por razones de índole económica, religiosa, social o étnica resulta evidente en la práctica, aunque no se manifieste explícitamente en documento alguno. Esta medida ocasionó que algunos sectores religiosos pudientes económicamente tuvieran que fundar sus propios colegios para brindar una educación a sus hijos, como fue el caso de protestantes y judíos, a quienes con frecuencia se les negaba el acceso a la mayoría de instituciones educativas por sus creencias religiosas.

Otros sectores privilegiados y algunos con ideología liberal, con el objeto de no mezclar a sus hijos con estudiantes de condiciones modestas o provenientes de alguna etnia, decidieron fundar colegios laicos, en los cuales el coste de la matrícula constituyó -y aún sigue así, hasta hoy- un medio discriminatorio para limitar el acceso de los sectores menos favorecidos a una educación de calidad.¹¹²

Este fenómeno de la movilidad social también se extendió a la clase media que iba en aumento, debido al progreso económico que experimenta y a sus aspiraciones de ascenso social, sobre todo en las ciudades capitales y en los pueblos medianamente importantes. A la extensión de la educación privada contribuye la llegada al país de un gran número de congregaciones religiosas católicas provenientes de Europa a fines del siglo XIX, además de las ya existentes. Entre

¹¹¹ HELG, op. cit., p. 20.

¹¹² Cfr. *Ibíd.*, p. 166.

las congregaciones femeninas se cuentan: las hermanas de la Presentación, las terciarias dominicas, las hermanas maristas, las hermanas de la caridad y las hermanas salesianas, cuya principal misión era la de ofrecer una educación primaria femenina con orientación religiosa y moral.

Por otro lado, las congregaciones masculinas estaban representadas por la comunidad de los hermanos de las Escuelas Cristianas, los hermanos maristas, y los jesuitas.¹¹³ Entre otros propósitos, todas estas congregaciones ofrecían a las capas medias de la población la posibilidad de acceso a una educación elitista, en cierta medida, pero los padres pagaban a veces un coste elevado por la educación de sus hijos.

Las escuelas privadas –aunque no siempre– ofrecían una educación de calidad y eran mejores que las escuelas públicas urbanas. En cuanto a la planta de profesores:

“Los maestros provenían, las más de las veces, de la buena sociedad local. No todos poseían diplomas de normalistas y algunos no habían terminado sus estudios secundarios. Había también, maestros que venían de la enseñanza pública y esperaban un status y un ingreso mejores en la escuela privada.”¹¹⁴

De lo descrito por Helg, se puede deducir que la educación, aún para los maestros, constituía un mecanismo de movilidad social. De este modo, vale la pena resaltar que la educación también ofreció la posibilidad de ascenso social a las generaciones jóvenes destinadas a la marginación, en una sociedad que en su momento era rígida, estática y con muchos prejuicios infundados y heredados de antaño, como sucedía en otros países latinoamericanos, respecto a la ocupación profesional.

A la par que las congregaciones religiosas, algunos ciudadanos particulares laicos se dedicaron a educar a la élite dirigente. Se destacó entre ellos Agustín Nieto

¹¹³ Cfr. *Ibíd.*, p. 68.

¹¹⁴ *Ibíd.*, p. 69.

Caballero con la fundación del Gimnasio Moderno de Bogotá en 1914. Esta institución se caracterizó por ofrecer una educación moderna y libre, como alternativa a la educación religiosa generalizada y por implementar un modelo educativo novedoso en su momento: la Escuela Nueva, impregnada por las ideas pedagógicas de John Dewey, Adolfo Ferrière y Eduardo Claparède. Igualmente, las teorías pedagógicas de María Montessori, fueron acogidas en la sección de preescolar. Estas experiencias novedosas, que ya estaban tomando fuerza en el mundo, se extendieron a otras instituciones del país. Cabe destacar, sin embargo, que el Gimnasio Moderno fue uno de los pocos colegios que tuvo éxito en su intento de laicizar y liberalizar la enseñanza secundaria.¹¹⁵

Así, la educación privada va adquiriendo mayor impulso y autonomía. Pero no sólo la educación impartida por la Iglesia, sino también aquella que es ofrecida por particulares y que se ve amparada en la libertad de enseñanza. En este sentido, Cajiao afirma:

“El proceso de crecimiento demográfico, la urbanización acelerada y la presión ejercida sobre los gobiernos en relación con la ampliación de la cobertura en la educación básica, marcó un largo periodo en el cual el servicio educativo público fue asumido de manera muy centralizada por el gobierno, a la vez que la educación privada se expandió de forma notable, en especial en los principales centros urbanos del país.”¹¹⁶

Puede verse entonces que la consolidación de la educación privada en Colombia durante la primera década del siglo XX fue el resultado de un profundo cambio en la estructura social y demográfica de los centros urbanos, los cuales, cada vez más, fueron concentrando la población dado el fenómeno industrial y productivo que se tejía alrededor de ellos. Pero también, el influjo de las nuevas pedagogías y saberes circundantes que se producían en las universidades, permitieron desarrollar un modelo educativo diferencial cuyos paradigmas y referentes didácticos

115 *Ibíd.*, p. 84.

116 CAJIAO, Francisco. *La formación de Maestros y su impacto social*. Bogotá D.C., Cooperativa Editorial Magisterio, 2004; p. 25.

superaban significativamente el modelo instruccional heredado de finales del siglo XIX.

2.2.2 La enseñanza secundaria y el clasicismo cultural

Otro rasgo característico de la educación colombiana es aquel que muestra la diversificación de la enseñanza secundaria vinculada, en estrecha relación, con las transformaciones socio-económicas del país a mediados de los años cincuenta del siglo pasado. De manera que la primacía de la educación académica comienza a ceder significativa y paulatinamente su lugar a otro modelo formativo, cuya finalidad era la preparación del individuo para el ámbito laboral. Así, la cuestión fundamental de la educación ya no se centraba en la alfabetización como prioridad básica, sino en ofrecer una formación profesional acorde con los intereses y necesidades económicas de la población colombiana, la cual, como bien lo señala Dávila¹¹⁷, comenzó a mover la balanza hacia el desarrollo industrial, cafetero y minero.

Así, a partir de la década de los cincuenta, el acceso de toda la población al sistema educativo se convierte en un tema de relevancia nacional y, por supuesto, internacional. Al respecto, señala Cajiao que la educación pasa a convertirse en *“un derecho fundamental útil como medio para el progreso económico y como vía fundamental para el desarrollo del individuo como sujeto social”*.¹¹⁸

De la anterior afirmación se desprende, entonces, que la educación se concibe ahora como un derecho fundamental, por cuya salvaguarda el Estado debe velar de forma obligatoria, lo cual no significa que el mismo Estado deba necesariamente proporcionar dicha educación a los individuos. Así, por un lado, se deja atrás la visión paternalista de la educación, mientras que, por otro lado, el Estado inicia un desentendimiento paulatino de la educación como derecho fundamental y obligación institucional, para convertirla, poco a poco, en un servicio; esto es,

¹¹⁷ Op. cit.

¹¹⁸ CAJIAO, op. cit., p. 37.

en un bien de consumo, al cual se puede acceder, siempre y cuando se tengan los medios económicos necesarios y suficientes para adquirirlo.

Con esta nueva visión, el Estado debe constituirse en el garante de un derecho fundamental inalienable. En este orden de ideas, tal como se ha señalado arriba, la atención educativa se dirigirá ahora hacia la formación profesional como una alternativa al bachillerato clásico, formalizado desde 1938, y del cual se espera que contribuya al desarrollo económico del país. En este sentido, las cifras son elocuentes, puesto que:

“... en 1938, de los 49.673 escolares inscritos en la enseñanza secundaria un 67.9% eran estudiantes de colegios, 5.3% de escuelas normales, un 8.3% de escuelas de artes y oficios, un 2.0% de escuelas agrícolas y un 16.5% de escuelas de comercio.”¹¹⁹

En la década de los años cuarenta se presenta un aumento de las escuelas de formación agrícola, impulsadas por el Ministro Guillermo Nannetti. Con ello se pretendía estimular las técnicas de cultivo más rentables para retener a los campesinos en los campos. Pero estas medidas tuvieron pocos resultados positivos debido, en parte, a la frecuente deserción, a pesar de contarse con estímulos, como la concesión de becas a los estudiantes. Además, con las frecuentes reestructuraciones del sistema educativo, algunas escuelas se desplazaron de lugar y otras desaparecieron. Era claro, que la educación del bachillerato clásico académico, seguía gozando de un mayor status profesional, aunque esto significase a veces un esfuerzo económico muy grande por parte de los padres del alumno para educarlo.

En cuanto a la formación industrial y artesanal, también el Estado empezó a preocuparse por proporcionarlas de manera creciente. Así, respecto a las escuelas encargadas de proporcionar dichas enseñanzas, el Estado dictó medidas que consistían en la administración y legislación directa por parte de éste:

¹¹⁹ HELG, op. cit., p. 256.

“La legislación de 1948 definió varias categorías de establecimientos. Las escuelas artesanales en primer lugar, no exigían sino dos años de estudios y formaban obreros especializados. Las escuelas de artes y oficios ofrecían cursos de tres a cuatro años, con el correspondiente título de perito. Esas dos categorías de establecimientos ofrecían el mismo abanico de especializaciones que satisfacían más bien las necesidades del artesanado tradicional: mecánica, fundición y soldadura, ebanistería, zapatería y sastretería. Los institutos técnicos industriales exigían cinco años de estudios y concedían el diploma de experto; se necesitaban siete años para optar al título de técnico. En esas instalaciones la gama de especializaciones era muy amplia y mejor adaptada a las necesidades de las empresas modernas puesto que éstas comprendían entre sus enseñanzas electricidad, motores, metalurgia, construcción y dibujo técnico”.¹²⁰

El esfuerzo estatal y de algunos políticos por difundir la formación industrial fue considerable, sobre todo en la década de 1950. Las escuelas se repartieron por todo el país, pero especialmente por los grandes polos industriales. No obstante, todos los esfuerzos terminaron con resultados más bien modestos, si no pobres. El número de alumnos que culminaba los estudios era muy reducido, si se considera el número de aquellos que se matriculaban¹²¹.

Con la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA- en 1957, financiado en gran parte por las empresas, se opera un cambio drástico en el sentido de la formación industrial iniciada en los años treinta, puesto que la calidad y cobertura de la formación técnica, así como su concepción, se extienden ampliamente por todo el país, de manera que:

“No se trataba ya de preparar anticipadamente técnicos y obreros calificados para acelerar la industrialización sino más bien de adaptar la formación a la demanda de las empresas. Esta nueva concepción implicaba la concentración de la formación en las regiones ya desarrolladas a expensas de los departamentos más

¹²⁰ HELG, op. cit., p. 260.

¹²¹ SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE. Informe sobre necesidades de mano de obra calificada en Colombia, Bogotá, 1959. Citado por: HELG, op. cit., p. 261.

pobres que conservarían, sin embargo, sus escuelas de artes y oficios tradicionales.”¹²²

Pero el SENA no se dedicaría exclusivamente a esta faceta de la enseñanza técnica. También se ocupó de la enseñanza comercial, primero, como una forma más de encauzar las necesidades económicas del país y, segundo, como complemento a la educación primaria, con miras a la búsqueda de un empleo mejor remunerado económicamente. De este modo, abrió amplias posibilidades a la enseñanza comercial, tratando de responder principalmente a las exigencias y expectativas del sector industrial, llevando a cabo una importante contribución del sector público a la formación comercial, hasta entonces, en manos de la educación privada:

“En efecto, las escuelas particulares de comercio habían progresado paralelamente a las actividades terciarias. Algunas cifras ilustran esta rápida expansión: 110 escuelas y 8.197 alumnos en 1938 y 345 escuelas y 27.496 alumnos en 1957. La casi totalidad de las escuelas eran privadas. El Estado no poseía sino la Escuela Nacional de Comercio de Bogotá y la de Barranquilla a las cuales se agregaron los establecimientos en Cali y Cúcuta en 1953.”¹²³

La enseñanza comercial representaba, además, una opción para la formación laboral de los jóvenes que apenas habían cursado los estudios de primaria. Tal enseñanza les brindaba la posibilidad de ascender laboral y socialmente en el país, máxime si se tiene en cuenta, como lo describe Helg¹²⁴, que las instituciones educativas secundarias estaban integradas a un modelo de formación comercial que después de un período de dos o tres años de formación primaria alcanzaban en un período similar la titulación técnica que les facilitaba su integración al escenario laboral, en áreas como la contabilidad, la mecanografía y la estenografía.

Fueron las mujeres quienes vieron especialmente abiertas sus posibilidades educativas gracias a las escuelas de comercio. No obstante, estas escuelas no

¹²² HELG, op. cit., p. 263-264.

¹²³ HELG, op. cit., p. 263-264.

¹²⁴ Op., cit., p. 265.

fueron la única ni la mejor posibilidad educativa y laboral para ellas. Las escuelas normales, la extensión del bachillerato clásico y la educación universitaria estarían llamadas, más adelante, a lograr la paridad y el equilibrio de la mujer con el hombre, tanto en el campo educativo, como profesional y laboral, hasta llegar a la actual situación, en la cual parece existir –al menos en Colombia- un predominio y mejor desempeño de la mujer en todos los órdenes de la vida social.¹²⁵

Esta consideración debe llevar, aunque de manera breve -puesto que no es un objetivo fundamental dentro de esta investigación-, a un tratamiento conciso de la problemática educativa femenina en Colombia.

Tradicionalmente, la mujer o, más exactamente, la idea de mujer que había existido en el país previo al siglo XX –sin tomar en cuenta su connotación en el período Colonial-, estuvo teñida por un romanticismo que la definía como un ser cándido, inocente y puro, rasgos solo atribuibles y patrimonio exclusivo de la mujer; por lo que la educación femenina debía reproducir los modelos patriarcales de una sociedad tradicional.

Sin embargo, las innovaciones y los cambios sociales produjeron una nueva manera de pensar, cuya incidencia en el campo educativo, específicamente en el femenino, no serían más que motivo de alarma y preocupación para políticos, educadores y padres de familia. Si a todo esto, se añade la sofocante y retardataria influencia de la Iglesia Católica en muchos órdenes de la vida social –sin negarle los aportes educativos y sociales que llevó a cabo en su momento- y su ambiguo maridaje con la política, se comprenderá por qué la mujer fue objeto del máximo cuidado y se intentó retenerla y confinarla en el ámbito del hogar¹²⁶. En conclusión, la labor social y educativa de la mujer debería circunscribirse a la perpetuación de las exclusivas funciones de madre y esposa, impuestas desde

¹²⁵ CAPUTTO, Luz. La mujer en Colombia: educación para la democracia y democracia en la educación. En: *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 2, no. 1, 2008; p. 112-121.

¹²⁶ VILLEGAS, Luis. Educación de la mujer en Colombia: Entre 1780 y 1930. Internet. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de: http://www.lestonnac.org/doc_noticias/villegas.pdf

siempre por la sociedad y por la religión católica, sin que pudiese pensarse, ni remotamente, en la posibilidad de un cambio de dichas funciones, consideradas perennes y connaturales a su particular condición humana.

2.2.2.1 Crecimiento y declive de las Escuelas Normales

Otra modalidad de la educación secundaria y que nos ocupa en parte en este trabajo, es la de las Escuelas Normales. Hemos mencionado que el progresivo crecimiento de la población aceleró también la demanda educativa y, con ello, la necesidad de incrementar el número de maestros. Entre 1940 y 1965, la población total colombiana pasó de 8.600.000 habitantes a 17.000.000 aproximadamente, lo cual llevó a una drástica transformación de toda la estructura demográfica del país, pues la población rural creció en un 35%, mientras que la urbana lo hizo en un 500%¹²⁷. Sobre los mecanismos utilizados para incrementar el número de maestros señala Parra que se pusieron en práctica:

“Diversos mecanismos como el incremento del número y/o tamaño de las escuelas normales, creación de universidades pedagógicas, entrenamiento acelerado de bachilleres, diversas modalidades de capacitación para el mejoramiento del nivel académico de los maestros en ejercicio”¹²⁸.

Al mismo tiempo, junto con la introducción de modernas tecnologías y el aumento de los medios masivos de comunicación como radio, televisión, la circulación de revistas mejor ilustradas, la telefonía, la distribución cinematográfica y la publicidad, la educación se convierte en una prioridad de las políticas de Estado¹²⁹. Así, de 19 escuelas normales oficiales existentes en 1938, se pasó a 94 en 1957. Igualmente, el número de alumnos pasó de 2.455 a 11.276¹³⁰, por lo que las escuelas normales se destacaban dentro del sector de la enseñanza secundaria

¹²⁷ CAJIAO, op. cit., p. 34.

¹²⁸ PARRA, Rodrigo. Escuela y Modernidad en Colombia. Colombia, Fundación Restrepo Barco-IDEP, 1996; p. 15.

¹²⁹ CAJIAO, op. cit., p. 34.

¹³⁰ HELG, op. cit., p. 272.

como el segundo renglón más importante después de la enseñanza clásica que contaba alrededor de 38.000 alumnos en 1957¹³¹. Casi todos los departamentos tenían sus propios establecimientos, por lo general una escuela normal de señoritas y otra para varones, de las cuales se hacía cargo el gobierno central. Al respecto, Helg señala lo siguiente:

“Este crecimiento muestra cómo la escuela normal seguía siendo un importante medio de movilidad social para las clases medias urbanas y rurales. Eran siempre las becas de estudio las que se-ducían a los candidatos; para los jóvenes en particular la escuela normal representaba el único medio de seguir estudios secundarios en el sector público. Por consiguiente numerosos alumnos abandonaban la especialización después del primero o segundo año, sea para retirarse en forma definitiva, sea para entrar a un colegio clásico”¹³².

Pero esta situación se presentaba desde comienzos del siglo XX, por lo cual el Ministerio de Educación en 1938, en cabeza de Germán Peña, modificó los programas de enseñanza en un intento por frenar el paso de los estudiantes normalistas a los colegios de bachillerato. Sobre este aspecto Helg señala que se hizo un conjunto de modificaciones tanto en la duración de los estudios como en el período de tiempo en el que la enseñanza pedagógica se impartía, extendiendo dichas modificaciones a partir de 1940.

En 1945 el Ministerio de Educación llevó a cabo una evaluación del plan de estudios de 1939 para las escuelas normales con los rectores de las mismas, con resultados bastante positivos; no obstante, se llegó a la conclusión de que sería conveniente la adopción de un nuevo programa para las escuelas normales que restableciera lo siguiente:

1. Período de seis años de estudios.
2. Un ciclo básico de cuatro años

¹³¹ LEBOT, Ivón. Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX. Citado por: HELG, op. cit., p. 272.

¹³² *Ibíd.*, p. 272.

3. Dos años de especialización pedagógica que incluían pedagogía teórica y práctica
4. Actividades manuales, creativas y de agricultura

Para evitar la disminución del número de alumnos inscritos en las escuelas normales, el Ministerio de Educación dispuso que a los alumnos que terminaran los estudios de la escuela primaria y optaran por las escuelas normales, no se les exigiera la escogencia inmediata de la profesión. Sin embargo, el motivo real para volver a la antigua estructura de estudios, se basaba en la disminución de la demanda y por la deserción estudiantil, expresión misma de la carencia de vocación pedagógica de muchos de los alumnos normalistas. Con tal operación, las escuelas normales cumplían a la vez el servicio de colegios públicos porque hacían posible el ingreso al bachillerato elemental y posteriormente a la formación pedagógica.¹³³

A partir de 1946 las escuelas normales fueron el centro del conflicto político, al ser acusadas de la promoción de ideologías marxistas y materialistas, en especial la Escuela Normal Superior de Bogotá, blanco de los ataques del gobierno de Laureano Gómez que le censuraba el haber acogido algunos intelectuales de izquierda y refugiados europeos. A este hecho, se le agregaron las disputas entre los pedagogos formados en Tunja y los simpatizantes del método de Dewey, formados en Bogotá. Posteriormente la Escuela Normal Superior para hombres fue trasladada a Tunja bajo la dirección del alemán Julius Sieber, quien había participado en la formación de los primeros maestros de secundaria. En cambio, el Instituto Pedagógico Femenino permaneció en Bogotá bajo la dirección de Francisca Radke de Alemania. La Escuela Normal Superior atravesó por muchas dificultades, lo que ocasionó que dejara de ser el centro intelectual que lo había

¹³³ HELG, op. cit., p. 272-273

caracterizado años atrás, convirtiéndose en 1953 en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia¹³⁴.

Finalmente, los expertos en la cuestión concluyeron que las escuelas normales, demasiado numerosas y poco utilizadas no eran rentables. Las estadísticas mostraron en 1955, que el número de graduados era inferior al de 1945, lo que demostró la imposibilidad de las mismas para acoger la formación de los maestros de primaria y ofrecer mejores condiciones salariales para los maestros que ejercieran dicha profesión.

2.2.2.2 Expansión del bachillerato clásico

Tras un breve recorrido histórico por las diferentes modalidades de la educación en Colombia, se ha puesto de manifiesto cómo el Estado ha querido hacer frente a los requerimientos de la sociedad, en estrecha conexión con las demandas del nuevo modelo económico industrializado que se impuso en el país y en el exterior. El nuevo reto será el de proveer mecanismos que aseguren la permanencia de los niños y jóvenes en la escuela hasta la culminación del ciclo básico, pues lo que ellos pretenden, por un lado, es alcanzar una preparación suficiente que les dé las herramientas adecuadas para enfrentarse al mundo laboral -para subsistir económicamente- y, por otro, adquirir una formación de base que les permita continuar estudios del nivel superior.

Desde 1948 El Ministerio de Educación suspende la nacionalización y apertura de nuevos colegios de bachillerato, dejando la iniciativa de la educación, esto es, de la apertura y funcionamiento de los colegios en manos de los departamentos y los particulares. La nación, por su parte, seguía ostentando la responsabilidad directa de la formación profesional y las escuelas normales. Con este proceso, el bachillerato quedaba reservado nuevamente a las clases sociales más pudientes y de hecho su función estaba dirigida a ellas. Por tal razón, los costos que ostentaban los colegios y universidades privadas superaban significativamente las

¹³⁴ *Ibíd.*, p. 275.

posibilidades de las familias de los alumnos de las clases populares, por lo que el bachillerato aún no dejaba de ser un privilegio de las elites y de las clases medias con mayor capacidad adquisitiva.

Según lo señala Helg¹³⁵, el Ministerio de Educación asume el deber en el año de 1950 de promover otro escenario de acceso al bachillerato mediante una política de ampliación de la cobertura educativa que consistió en la puesta en marcha de un bachillerato nocturno, gratuito y, para ciertos casos, con un valor muy inferior al propio de las instituciones privadas. Sin duda, el segmento de población que pudo vincularse a esta nueva modalidad de bachillerato muy económico, fue el de los trabajadores y empleados de más de 16 años. El único requisito para acceder a tal beneficio fue la presentación de un certificado laboral y de buena conducta.

A pesar de la participación del Estado en la ampliación de la cobertura educativa por medio del bachillerato gratuito y nocturno en la década de los cincuenta, continuó el crecimiento acelerado de la enseñanza privada. En este período de tiempo, el número de alumnos inscritos en la enseñanza primaria se multiplicó, lo que incrementó el acceso de éstos a las escuelas públicas urbanas, sobre todo aquellos alumnos provenientes del campo y de las clases populares que venían experimentando un progresivo deterioro de las condiciones de vida: los hechos del 9 de abril de 1948, que originaron el periodo de la violencia en Colombia, dividieron el país y acentuaron más las disparidades entre ricos y pobres, lo que sin duda se hizo visible también en la educación.

Esta nueva situación suscitó un rechazo por parte de las clases media y alta de las grandes y pequeñas ciudades. Estas clases, temerosas de perder su estatus en la estructura social, decidieron en su mayoría matricular a sus hijos en colegios privados, algunos de los cuales ya gozaban de mayor prestigio que los públicos. Las escuelas públicas urbanas, al ver deteriorada paulatinamente su calidad aca-

¹³⁵ Op. cit., p. 278.

démica, van quedando destinadas cada vez más a las clases sociales más marginadas. Este proceso también ocasionó el paso de muchos maestros del sector público a la educación privada.

Esta tendencia llevó a la educación pública colombiana a un profundo drama que, incluso, aún la diferencia significativamente del segmento de la educación privada: un empobrecimiento y pérdida de la calidad académica y un desprestigio sobre las condiciones generales de la gestión educativa pública. Según lo señala Helg, hubo otros hechos relevantes que contribuyeron al desprestigio de la educación pública:

“La mayoría de las escuelas públicas no ofrecían los cinco años de enseñanza primaria que era requisito para entrar al colegio, mientras que los establecimientos privados, ofreciendo el ciclo completo de primaria, con frecuencia hacían parte de un colegio conduciendo hasta el bachillerato. Los alumnos de éstos estaban así seguros de ser admitidos en secundaria y para padres dispuestos a darles una educación adicional a la primaria, este argumento tenía mucho peso. Parece también que, puesto que la escuela pública no era en realidad gratuita, algunos padres preferían inscribir a sus hijos en los colegios privados, que gozaban de un prestigio mayor”¹³⁶.

Debido a esta mayor consideración y fama de la educación privada, pasó a convertirse en un modo de inversión económica para el futuro de los hijos en aquellas clases sociales que podían permitirse el lujo de invertir su dinero en tal educación. Debe repararse en que la educación privada de calidad, hace alusión en gran parte al bachillerato clásico que ganará cada vez más en extensión y, sobre todo, en aprecio y fama, debido a su calidad académica.

Era tan importante la inversión económica en la educación de los niños que al hacerse notable que la inversión realizada por los padres de familia en las instituciones públicas era amplia y significativa, el Estado inicia un proceso de promoción y estimulación de la enseñanza privada, renunciando así al desarrollo

¹³⁶ HELG, op. cit., p. 283.

de infraestructuras educativas públicas para los sectores de la ciudad en donde se ubicaba la clase de mayor capacidad adquisitiva.

La paradoja de esta postura es que el Estado, al no aplicar el principio de subsidiariedad e, incluso, al desentenderse de la obligación de brindar educación de calidad a sus ciudadanos, impulsó el aumento de la educación privada, la cual hace posible que la mayoría de la gente pueda educarse, aunque este “desplazamiento educativo” del sector público al sector privado, signifique el encarecimiento de los costes educativos que recaerán ahora en el educando y su familia, a falta de la ayuda oportuna y necesaria del Estado. Este orden de cosas, ha motivado reflexiones críticas importantes, como la de Cajiao:

“El sistema educativo reproduce de manera espontánea la fragmentación social, produciendo un modelo de educación pública a cargo del Estado para los más pobres y para las comunidades más aisladas, mientras que prolifera un sistema paralelo de educación privada que aún hoy representa un porcentaje muy elevado de la matrícula, sobre todo en las capitales donde se concentran los polos de desarrollo. Para la población con mayores recursos se establece como pauta el bachillerato clásico conducente a la universidad, en tanto la educación técnica, que prepara para el mercado laboral, se identifica con una educación para jóvenes de bajos recursos que es muy probable que no lleguen a tener la oportunidad de cursar niveles avanzados de formación profesional”¹³⁷.

Superada la primera mitad del siglo XX, período en el que la educación privada inició un crecimiento vertiginoso y la educación pública, por el contrario, descendió su participación, orientándose más que todo a las clases con recursos económicos inferiores, la segunda mitad del siglo presenta en Colombia una situación favorable respecto a los demás países de Latinoamérica; aunque no por ello comparable con la de países como Estados Unidos o Francia. Las décadas del cincuenta y sesenta en Colombia, se caracterizaron por el esfuerzo dedicado por el Estado a brindar una mayor cobertura de la educación primaria, acompañado también del aumento de la cobertura de la educación universitaria. Es

¹³⁷ CAJIAO, op. cit., p. 37.

claro que la prioridad del Estado en materia educativa, se centró más en el aumento de la cobertura que en la calidad¹³⁸.

En cuanto a la política educativa del Estado, la planeación educativa en Colombia inicia a partir de los años cincuenta, cuando la modernización del sector se consolida en el primer Plan Quinquenal para la educación en el país. A partir de entonces, se destaca el esfuerzo por fortalecer el sistema de planificación, el cual se ha ido estructurando progresivamente a través de los sucesivos gobiernos.

El mayor esfuerzo estatal por aumentar la cobertura de la educación no estuvo exento de agrias polémicas con el clero y los defensores del Concordato. El cambio se consolidó, sin embargo, marcando la pauta que rige aún el sistema: el Estado asumió entonces la función de organizar, administrar y orientar la educación teniendo como claros parámetros de su acción la eliminación de las discriminaciones por ingreso y la unificación por sexos. Todo lo anterior, dio paso a la nacionalización de la educación primaria, se crearon las categorías salariales para los docentes y se diversificó la educación superior, introduciéndose formalmente la tecnológica:

“Los esfuerzos en planeación realizados en Colombia durante la década de los cincuenta convirtieron al país en un abanderado de la planeación integral de la educación en diversos foros internacionales. Colombia en estos años lideraba los foros internacionales en donde se compartían preocupaciones similares del sector educativo con otros países, especialmente los latinoamericanos. En una reunión en Uruguay a finales de los años cincuenta se firma la “Carta de Punta del Este” donde el propósito común es eliminar el analfabetismo y asegurar el acceso a la educación primaria a todos los niños en edad escolar.”¹³⁹

La secularización de la educación y la búsqueda de un sistema democrático con una importante participación estatal, siguieron gobernando, *grosso modo*, el sistema educativo colombiano de los años cincuenta, marcado en buena medida, por

¹³⁸ RAMIREZ, María Teresa y TELLEZ, Juana. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Colombia, Banco de la República, 2006; p. 49.

¹³⁹ *Ibíd.*, p. 52.

los conflictos que en ese momento embargaban al país. Así, en medio de las contradicciones, la violencia y la polémica ideológica que marcaba los cincuenta, el sistema educativo siguió embarcado en el proceso de modernización iniciado dos décadas atrás. Las misiones Le Bret y Currie¹⁴⁰, produjeron de esta manera los dos primeros diagnósticos sistemáticos sobre las condiciones del sector, resultando en el primer “Plan Quinquenal para el sector Educativo, elaborado en 1957 por la recientemente creada Oficina de Planeación del Ministerio de Educación. Colombia iniciaba así la planificación educativa, siendo ella pionera en la región.

En los años que siguieron, en el periodo del Frente Nacional, la planeación educativa se caracterizó por el impulso a la infraestructura, en particular, a la educación primaria, teniéndose como meta principal la erradicación del analfabetismo en el país. De esta manera, el Estado colombiano fue el principal oferente de educación primaria, dedicando la mayor parte de sus recursos en éste nivel a la construcción de aulas y la capacitación de docentes. Sólo hacia fines de los sesenta, cuando el cuello de botella debido a la carencia de recursos puede considerarse satisfactoriamente superado, el país comienza a dirigirse hacia la mejora en la eficiencia y la calidad de la educación primaria.

En lo que a educación secundaria se refiere, la planificación educativa la relegó en alguna medida, hasta prácticamente la década de los ochenta, supeditando su impulso a la solución del primer problema. La participación estatal ha sido, en consecuencia, menos activa en este nivel, el cual se ha expandido gracias y sobre todo, a la participación privada.

La discusión en torno a la importancia y carácter de este nivel educativo ha estado marcada por la oscilación entre una concepción que hace de ella básicamente un paso hacia el mundo laboral, dando prioridad al bachillerato diversificado y, una concepción más humanista de la misma, que la incluye

¹⁴⁰ *Ibíd.*, p. 50.

dentro de la educación básica a la que todo individuo debe tener acceso para inscribirse cabalmente dentro de la sociedad.

2.2.3 La formación de profesores

La formación de maestros dentro del contexto Colombiano ha ido siempre de la mano con la tendencia creciente, durante las últimas cuatro décadas del siglo XX, del aumento de la demanda de estudiantes y centros educativos en el país. Por tanto, como bien lo señala Helg¹⁴¹, en ese crecimiento paulatino de la educación, las escuelas normales jugaban un papel preponderante como uno de los mecanismos de formación de docentes que llevaron a su cualificación para su posterior inserción dentro del sistema educativo:

“Los jóvenes entraban a las escuelas normales sobre todo porque el gobierno, preocupado por aumentar el número de maestros primarios, destinaba a ellas la mayoría de las becas para estudios secundarios. En Bogotá, de las 76 becas tradicionalmente discernidas a los jóvenes de uno y otro sexo, se reservaban a la Escuela Normal Central de Instituciones y de las 38 becas destinadas a los jóvenes, 25 eran para la Escuela Normal Femenina. En Barranquilla, en 1920, la Escuela Normal de Varones, tenía en total 36 alumnos, de los cuales 24 tenían beca nacional y 10 beca departamental; la escuela Normal Femenina, contaba con 45 alumnos y la nación financiaba la educación de 26 de ellas mientras el departamento del Atlántico financiaba.”¹⁴²

Este importante mecanismo utilizado por el gobierno, resultaba hasta cierto punto atractivo para quienes se iniciaban en la educación secundaria. Resultaba atractivo puesto que, a diferencia de las otras instituciones educativas de enseñanza secundaria, las escuelas normales proveían a los estudiantes de una formación mucho mejor y más completa que la ofrecida por las instituciones de educación secundaria. De igual manera, aparte de una mejor formación académica, los estudiantes recibían una formación adicional que les permitía ingresar al escenario

¹⁴¹ HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá D.C, Plaza & Janes Editores, 1987.

¹⁴² *Ibíd.*, p. 88.

laboral a partir de la formación pedagógica aprendida en la Normal. Por ello, un gran número de familias de clase media y alta de ciertas provincias departamentales inscribían a sus hijos para garantizarles la movilidad dentro de la sociedad a través de la educación y la vocación de ser maestros. Sobre la necesidad de incrementar la oferta de maestros, Parra Sandoval, señala lo siguiente:

“Para lograrlo se han empleado diversos mecanismos como el incremento del número y/o tamaño de las escuelas normales, creación de universidades pedagógicas, entrenamiento acelerado de bachilleres, diversas modalidades de la capacitación para el mejoramiento del nivel académico de los maestros en ejercicio. Todos estos programas sin embargo, han resultado insuficientes ante la magnitud de la tarea. Aunque han sido empleadas anteriormente, especialmente a través de la radio, las técnicas de capacitación a distancia aparecen como una nueva modalidad, con nuevas variantes, para participar en la formación de maestros.”¹⁴³

Con la inclusión de la educación a distancia como mecanismo novedoso de formación, tanto de maestros como de los propios estudiantes, el Estado Colombiano comprendió este nuevo modelo como un hecho de naturaleza pedagógica que reconfigura el diseño curricular en toda su estructura y reflexiona sobre nuevas alternativas de aplicación didáctica. También lo conceptualizó como un fenómeno de influencia significativa dentro del contexto de enseñanza de la pedagogía a los profesionales.

Para el año de 1965 el crecimiento de las matriculas que se venía produciendo desde el auge de las escuelas normales decayó considerablemente a causa de la aceleración significativa de las matriculas en las instituciones educativas de secundaria y la expansión de las matriculas al interior de las universidades pedagógicas. Asimismo, al intensificarse el acceso a las universidades pedagógicas, la formación de maestros, tanto en el escenario normalista como en estas instituciones universitarias, condujo a que las tendencias de formación docente se incrementaran en los centros urbanos. Fue tanto el avance que tuvo el desarrollo de la

¹⁴³ PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Bases sociales para la formación a distancia de los maestros colombianos. Bogotá, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1978; p. 7.

formación universitaria en pedagogía que, según lo describe Sandoval¹⁴⁴, para los años 70 el número de egresados alcanzados por estas instituciones era solo superado por los obtenidos en otras carreras como Ingeniería, Derecho y las ciencias médicas o de la salud.

Parra Sandoval identifica cuatro importantes tendencias que llevaron a la reducción de las plazas obtenidas por normalistas y el incremento de los egresados de instituciones pedagógicas universitarias, lo que trajo también, por añadidura, que la formación de los maestros se concentrara principalmente en el territorio urbano y no en el rural¹⁴⁵:

1. Saturación del mercado de trabajo docente principalmente en aquellas plazas urbanas, viéndose afectada la oferta docente en los territorios rurales.
2. Situaciones relacionadas con el deterioro de la percepción positiva sobre la calidad del educador normalista. Esto surge como expresión de los contrastes académicos que fueron surgiendo a la luz pública una vez eran valorados los dos procesos de formación, haciéndose visible la profundidad, experticia y mayor nivel de conocimientos obtenidos por los maestros graduados de las universidades en programas de pedagogía.
3. Surgen dentro de las instituciones de secundaria la tendencia a incluir dentro de los requisitos para el acceso a las plazas de maestro la condición de contar con un nivel de formación pos-secundario, por lo que ya no era suficiente contar con la formación adquirida dentro de las normales.
4. Se producen dentro del mercado laboral otro tipo de opciones de acceso para las mujeres, ampliándose el espectro de posibilidades en campos diferentes y disimiles a la pedagogía.
5. Surgimiento de nuevas plazas ocupacionales cuyos requisitos de formación distan de los ofrecidos por las Normales y las propias instituciones enfocadas a la pedagogía.
6. La distribución de las Instituciones de Educación Normal en el país no se desarrolló de manera equitativa con respecto a la demanda de estudiantes

¹⁴⁴ Cf. *Ibíd.*, p. 33.

¹⁴⁵ Cf. *Ibíd.*, p. 33-37.

sino respecto a otras variables de desarrollo social y económico, lo que lleva a que la demanda de estudiantes no fuera debidamente satisfecha con la oferta de maestros así como tampoco las plazas existentes en algunos departamentos del país fueran inferiores al número de maestros normalistas.

Sobre este último aspecto, señala Parra Sandoval:

“Puede observarse que los departamentos más industrializados tienden a tener no solamente las normales mejor calificadas sino también una buena proporción de las normales de inferior calidad. La primera parte del fenómeno descrito es parte de la concentración educativa que conlleva el proceso de desarrollo desigual.”¹⁴⁶

Mirando la situación de las normales en el escenario de las ciudades, en ellas se produjo un fenómeno particular de estratificación que llevó a la aparición de niveles de calidad formativa diferentes dentro de cada ciudad. La estratificación de las instituciones educativas normales trajo como consecuencia durante la década de los años setenta y ochenta la diferenciación de los resultados institucionales obtenidos y, por supuesto, las oportunidades laborales de acceso al sistema educativo o a otras áreas propias de la educación.

Producidas las condiciones referidas con anterioridad, la creación de la Ley General de Educación en el año de 1994 fortalece, sin duda, las bases para el desarrollo de un proceso de acreditación de las instituciones educativas de naturaleza universitaria en donde existen facultades de educación, así como plantea también la posición de reestructurar las Escuelas Normales. Será a partir de ese momento que en Colombia, mediante la promulgación posterior del denominado decreto 3012 de 1997, quedan establecidas en su conjunto las condiciones que se tendrán en cuenta para normalizar los procesos de formación docente, tanto en las instituciones universitarias como en las escuelas normales, pasando estas últimas de ser instituciones de bachillerato pedagógico a instituciones de apoyo complementario a la formación de maestros que se imparte desde las universidades.

¹⁴⁶ Ibid. pp. 36.

2.2.4 La educación popular y de adultos

La historia de la educación en Colombia y en América latina no ha estado tampoco ajena a los desarrollos educativos de orden alternativo. Es decir, la historia educativa de un país no es solo lo que nos cuente su modelo tradicional estatal sino, por el contrario, es también la historia de la diversidad, del aprendizaje adquirido por fuera de lo que se considera como lo institucional y lo establecido.

Desde la postura de Puigross¹⁴⁷, la educación popular es el resultado de posturas alternativas que surgieron como una opción diferente, más no contraria, a la educación institucionalizada por el Estado. Por tal razón el movimiento de la educación popular en Latinoamérica actualizó discusiones tan relevantes para la sociedad y para la academia como, por ejemplo, la profunda desigualdad escondida dentro de los modelos educativos estatales, y la finalidad reproductora de las condiciones socio políticas imperantes, avaladas por el sistema educativo tradicional. Todos los anteriores planteamientos, por supuesto, escondían tras de sí una concepción del ser humano y de quien lo forma totalmente transformadora, gracias a las influencias conceptuales heredadas del pensador Giroux en las que se instauran nociones como la de resistencia.

El concepto de resistencia, como lo señala Giroux¹⁴⁸ es una construcción teórica e ideológica valiosa que proporciona una perspectiva importante para el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad. De igual manera, proporciona un nuevo camino para comprender los modos complejos en que los grupos subordinados experimentan el fracaso educativo y señala nuevos modos de concebir y de reestructurar una pedagogía crítica. Va más allá de una noción polisémica en el lenguaje de la pedagogía crítica: representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y del comportamiento de

¹⁴⁷ Cf. PUIGROSS, Adriana. *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Argentina, Editorial Contrapunto, 1988. pp. 12.

¹⁴⁸ Cf. GIROUX, H. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI Editores, 2004. p. 143.

oposición y traslada su análisis al campo de la ciencia política y la sociología. En este caso, la teoría de la resistencia redefine las causas y el significado del comportamiento de oposición al argumentar que tiene poco que ver con que una desadaptación, sea innata o aprendida, y mucho que ver con una indignación moral y política.

El gran valor pedagógico de la noción de resistencia reside, en parte, en las conexiones que hace entre estructura e intervención humana, por una parte, y cultura y proceso de autoformación, por otra. La resistencia rechaza la idea de que las escuelas son simplemente escenarios de instrucción, pues no sólo politiza la noción de cultura, sino que también analiza las culturas de la escuela en el seno del terreno cambiante de lucha y la impugnación.

En efecto, esto representa un marco teórico nuevo para entender el proceso de enseñanza, pues ubica el conocimiento educacional, los valores y las relaciones sociales en un contexto de relaciones antagónicas y las examina en el marco de la acción recíproca de las culturas escolares dominantes y subordinadas. Cuando la noción de resistencia se incorpora dentro de las pedagogías críticas, los elementos del comportamiento de oposición en las escuelas se convierten en el punto focal para el análisis de relaciones sociales diferentes y a menudo antagónicas, entre los estudiantes de las culturas dominantes y las subordinadas. Mediante este modo del análisis crítico se vuelve posible el esclarecimiento de cómo los estudiantes utilizan los recursos limitados que tienen a su disposición para reafirmar las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias.

Un referente fundamental que permite descubrir las relaciones entre las pedagogías críticas heredadas de autores tan importantes como Freire y Giroux, y la educación popular en Colombia es la obra *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas* de la investigadora colombiana Piedad Ortega¹⁴⁹. Según la autora, la pedagogía crítica, como campo de agenciamiento de nuevas prácticas peda-

¹⁴⁹ ORTEGA, Piedad. *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá, Editorial El Búho, 2009. pp. 27.

gógicas, de reflexión, movilización y resistencia, se legitima como corriente educativa en nuestro país cuando se reconoce a la *educación popular* como una de las vías de resignificación, tanto de la realidad como del discurso, las prácticas y la ideología:

“Afirmamos que la educación popular asumida como una corriente de pensamiento, es la expresión de las pedagogías críticas en Colombia. En sus búsquedas por refundamentarse ha sido abordada desde procesos de escolarización y prácticas de educación comunitaria. En esa medida han tenido lugar sus reflexiones desde las relaciones entre sujetos-política-pedagogía y proyecto político-cultural, configurando nuevos campos teóricos que de alguna manera responden a las tendencias actuales ubicadas en prácticas de animación socio-cultural, y pedagogía social.”¹⁵⁰

Bajo estos presupuestos la pedagogía crítica en Colombia, instituida a partir de la educación popular, radicalizó los cuestionamientos al sistema escolar, y puso en evidencia el carácter político de las prácticas educativas, lo cual permitió, según lo muestra la autora, la formulación de la práctica-teoría-práctica como una relación de construcción y confrontación permanente dentro de los diferentes escenarios agenciados por la acción educativa.

Esta “politización de la educación” y “pedagogización de la política”, dio origen a un discurso y unas prácticas, de cuyos rasgos pueden citarse los siguientes:

- Una lectura crítica de la realidad social, centrándose en las inequidades que se desprenden del sistema capitalista, y del dispositivo de control social representado en el sistema escolar.
- Una alternativa ético-política emancipadora, que se legitima en la construcción de una sociedad en la cual se superarían las injusticias e inequidades desde la construcción dialógica.
- Una aporte significativo a la constitución de los sectores populares como protagonistas de esta transformación social, a partir del fortalecimiento desde la educación, de sus organizaciones y movimientos.

¹⁵⁰ *Ibíd.*, pág. 27.

- Una visión de lo educativo como posibilidad de formar una conciencia crítica en los individuos, respecto a la toma de conciencia sobre la realidad arbitraria e injusta y de la necesidad de transformarla.
- Elaboración de metodologías de trabajo basadas en la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo y la acción.

De igual manera, las propuestas educativas populares buscan el reconocimiento de las diferentes subjetividades presentes dentro de los grupos sociales vinculados a los procesos educativos, una construcción dialógica de las relaciones sociales, la promoción de dinámicas de autoaprendizaje y la construcción de conocimientos relevantes dentro de la cultura:

“La pedagogía crítica comparte con la educación popular una apuesta ética y política, sustentada por fines de reconocimiento, inclusión, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, clase, etnia, sexo y condiciones de subalternidad; una actuación intencionada de corte educativo, que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales (...).”¹⁵¹

Es imposible imaginar a Paulo Freire fuera de la educación popular; es imposible concebir a ésta, sin su pensamiento y aporte al desarrollo de la pedagogía crítica, puesto que su pedagogía nutrió y dio origen a la corriente educativa popular en nuestro país. Para Freire, la educación debe servir como soporte para que los maestros y educandos aprendan a leer la realidad y puedan escribir su propia historia; lo cual implica comprender su mundo desde una mirada crítica y actuar para transformarlo en función de lo novedoso e impensable. En torno a dicha acción y reflexión y, a través del diálogo, maestros y educadores se constituyen en sujetos.

La formación de sujetos en Freire, según la lectura de Piedad Ortega, vincula el fomento de la autonomía del ser de los educandos y, en ese sentido, es que Freire hace el llamado a los educadores, para formarlos más que adiestrarlos en

¹⁵¹ *Ibíd.*, pág. 29.

desarrollo de alguna habilidad o destreza. De esa manera, y como lo expone Freire en *pedagogía de la autonomía*¹⁵², cuando se comprende que la educación es una forma de intervención en el mundo, se comprende también que el conocimiento va más allá de unos contenidos bien o mal enseñados y se hace posible, entonces, el desenmascaramiento de la ideología dominante. Este desenmascaramiento es posible, si el educador adopta una posición formadora y no de adiestramiento.

Para la pedagogía crítica, la educación es considerada como un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad, una lectura del mundo que precede a la lectura misma de la palabra. En consecuencia, en el ámbito formador de la educación popular, la investigación que desarrolle el maestro sobre la realidad de los sujetos y de la lectura que éstos hacen de la misma, posibilita el escalonamiento hacia la comprensión de la propia cultura y el reconocimiento de la diferencia como principio fundante en la enseñanza. Diferencia que se presenta en la unidad de la humanidad de todos y cada uno pero, al fin y al cabo, diferencia.

Para Freire, la comprensión de la realidad no es un acto individual ni sencillamente intelectual. La comprensión de la pluralidad de la realidad es un proceso colectivo, práctico y que involucra diferentes formas de saber: la conciencia, el sentimiento, el deseo, la voluntad, el cuerpo. Toda práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y posibilitar experiencias colectivas y dialógicas para que, unos y otros, construyan nuevos conocimientos.

Es por ello que, tanto educador como educandos, en palabras de Piedad Ortega, deben ser entendidos como sujetos éticos que tienen una responsabilidad consciente de moverse en el mundo. La educación existe, y es posible, gracias a la naturaleza inacabada de los seres humanos; esa es nuestra condición y cuando lo reconocemos, necesitamos de los demás para conocer y transformar el mundo,

¹⁵² FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo Veintiuno Editores, 2006, p. 95.

a la vez que nos construimos como sujetos. El reconocer ese sentido de carencia, de necesidad de los otros para conocer, actuar y ser en el mundo, justifica la posibilidad de la educación, que no puede ser otra cosa que comunicación y diálogo.

De este modo, para Freire, el diálogo no es simplemente un recurso metodológico o una estrategia didáctica, sino que es la condición de posibilidad de constituirnos como sujetos; sólo a través de la conversación, basada en una práctica compartida y en la apertura al diálogo, es que me reconozco como sujeto; no como sujeto dado, sino como sujeto en permanente construcción. Así, el diálogo asume un carácter antropológico y ético, en la medida en que nos hacemos seres humanos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad, en la medida en que reconocemos con otros, que el mundo es susceptible de modificar desde valores y sentidos diversos.

Según lo formula Claudia Vélez de la Calle¹⁵³, la educación popular obedece más a un discurso del lado de lo político que de lo académico, que ha logrado paulatinamente desde finales de los años setenta consolidarse en estrecha relación con la educación, con la sociedad y con la política:

“A finales de los años setenta y principios de los ochenta se fortaleció en Colombia la represión de movimientos populares con el ascenso del Frente Nacional y se produjo un agotamiento de los trabajadores respecto de las promesas de desarrollo social que jamás se cumplieron. Durante los gobiernos de Alfonso López Michelsen (1974-1978) y Julio César Turbay Ayala (1978-1982) se recrudecieron las formas de represión y silenciamiento de la izquierda, incluidos, también los educadores populares.”¹⁵⁴

Bajo este contexto, los grupos iniciales que forjaron la educación popular como alternativa educativa persiguieron retos complejos como el de llevar la alfabetización a territorios aún permeados por la desigualdades sociales y la indiferencia

¹⁵³ VELEZ DE LA CALLE, Claudia. La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. En: Revista Científica Guillermo de Ockham, 2011, vol. 9, no. 1.

¹⁵⁴ *Ibíd.*, p. 137.

del Estado, tanto en sectores de la ciudad como en territorios rurales; igualmente, sus objetivos trascendieron la barrera de la infancia, vinculando adultos mayores y campesinos. Entrados los años 80, el trabajo desarrollado ya llegaba a un total, en promedio, de 50 grupos de trabajo, cuyo origen se extendía a las diferentes ciudades del país.

Según lo refiere Torres, citado por Vélez de la Calle¹⁵⁵, en el periodo de tiempo referido anteriormente tuvo gran protagonismo un grupo denominado Bogotá Dimensión Educativa, el cual recibió un apoyo masivo de diferentes organizaciones para adelantar una cruzada de carácter nacional para la alfabetización liberadora de adultos. Esto, por supuesto, le permitiría a los adultos que se beneficiaran del programa, cualificar sus conocimientos para el trabajo, todo bajo la inclusión de principios éticos y sociales que llevarían al sujeto a una transformación de su propio entorno.

Refiere igualmente Vélez de la Calle, que para la década de los años noventa, se formalizó un conjunto de instituciones de promoción popular que conformaron organizaciones no gubernamentales que han venido liderando importantes procesos de naturaleza asocial. Han pasado a ser actores relevantes dentro de los cambios sociales necesarios para la sociedad; otras instituciones, por su parte, mediante su relación contractual con el Estado, han llevado la educación a las esferas más olvidadas o a aquellos lugares remotos en donde las instituciones no cuentan con una respuesta activa y eficaz para solventar las necesidades de educación y desarrollo social.

2.2.5 El marco universitario

En cuanto a la educación superior, el Estado ha sido siempre consciente de la necesidad de impulsar este nivel, en el cual, por lo menos, los dirigentes del país han de ser formados. El impulso del Estado a la Universidad Nacional se enmarca dentro de esta óptica. De hecho, el Estado Colombiano ha suplido normalmen-

¹⁵⁵ *Ibíd.*, p. 137.

te la mayor parte de las plazas en la educación superior. Sólo hasta la década de los ochenta, la educación privada comenzó a ganar importancia cuantitativa en este campo, con el enorme crecimiento de institutos técnicos y tecnológicos de educación superior, los cuales han sido iniciativa suya.

Sobre este aspecto cabe anotar las reflexiones señaladas por Parra¹⁵⁶ sobre la expansión de la educación superior. Para el autor, la transición positiva de la universidad entre el período comprendidos entre 1940 a 1980, representa la adaptación de la realidad educativa del país a las necesidades de la economía nacional y el influjo poblacional que disparó el crecimiento demográfico en las ciudades donde se establecía la infraestructura universitaria. La educación superior venía creciendo a tasas importantes desde mediados de los años cuarenta y entre 1945 y 1954, el incremento en la matrícula universitaria fue del 63%, concentrado en 17 universidades, entre oficiales y privadas. El sector oficial era mayoritario, agrupando el 64.8% de los estudiantes, debido esto, en particular, a la participación de la Universidad Nacional, la cual, por sí sola, agrupaba una tercera parte de los alumnos. El desequilibrio entre hombres y mujeres era importante y la participación femenina llegaba apenas al 16%¹⁵⁷.

Sobre este último aspecto cabe destacar que las universidades abrieron amplias y nuevas posibilidades a nivel intelectual y profesional en campos antes vedados a las mujeres. Lo anterior, sumado a los movimientos sociales feministas y a la legislación que a nivel nacional planteó reformas legales que mejoraron la condición de la mujer, lograron la eliminación de formas de discriminación en ciertos espacios y el reconocimiento de sus derechos civiles y políticos lo que a su vez le permitió una mayor participación, no sólo en el ámbito familiar sino también en la vida pública.¹⁵⁸

¹⁵⁶ PARRA SANDOVAL, Rodrigo, op. cit., p. 71-73.

¹⁵⁷ PARRA SANDOVAL, Rodrigo, op. cit., p. 103-105

¹⁵⁸ VILLEGAS, Luis. Educación de la mujer en Colombia: Entre 1780 y 1930. Internet. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de: http://www.lestonnac.org/doc_noticias/villegas.pdf

A su vez, en el plano internacional, desde la Organización de Naciones Unidas – ONU- se plantearon reformas que promovieron la igualdad de género, logrando así en 1967 la aprobación de la Declaración para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, lo que dio pie a que posteriormente se aprobara el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer¹⁵⁹

Bajo estas nuevas condiciones, las dos últimas décadas del siglo XX resultaron fructíferas en la evolución de la participación femenina, pues se dieron avances en todos los ámbitos. Las universidades también sirvieron como centros de investigación y estudio de la condición de la mujer, con el objeto de lograr el reconocimiento histórico del papel femenino en las distintas esferas de la vida social, y de fortalecer también su participación en el progreso y la buena marcha de una nueva estructura social y política que incorporase a la mujer como sujeto pleno de derechos.

Sin embargo, la universidad colombiana fue objeto de críticas que se relacionaban fundamentalmente con su aislamiento de la realidad nacional, lo cual se expresaba en currícula académicos calcados de los europeos, sin ningún tipo de investigación propia¹⁶⁰. Sobre este aspecto, el informe Le Bret¹⁶¹ de 1958, señala que la universidad y los procesos investigativos adelantados en dichos claustros se desarrollaban al margen de las actividades nacionales; no existía un equipamiento indicado para los procesos investigativos que se promovían; asimismo, su relación con las instituciones gubernamentales era, en parte, nula, por lo que su aislamiento institucional no les permitía influir significativamente en las políticas de Estado y en el cambio social. De hecho, ni el contenido de su enseñanza, ni el espíritu que la animaba, ni la estructura de sus facultades, correspondía a la fase de cambio que había experimentado la sociedad colombiana.

¹⁵⁹ *Ibíd.*

¹⁶⁰ PARRA SANDOVAL, Rodrigo, *op. cit.*, p. 103-105

¹⁶¹ AREVALO, Deysi. Misiones económicas internacionales en Colombia 1930-1960. En: *Revista Historia Crítica*, no 14, 1997; p. 1-18.

Hoy en día, el panorama de la educación superior es otro, pero el problema fundamental, esto es, la falta de una política coordinada que garantice una educación ajustada a las necesidades regionales y nacionales, sigue estando vigente.¹⁶² De hecho, aunque la composición por carreras ha variado notoriamente, ello parece no ser el resultado de políticas que busquen un desarrollo de la educación que responda a las necesidades del país. Según lo describen Parra y la OEI¹⁶³, entre los años 1940 y entrada la década de los ochenta, existía una concentración en áreas curriculares como la Administración, la Economía y las Ciencias de la Educación, estableciéndose una composición de la oferta educativa basada en las carreras que representan un menor costo para el estudiante y las de mayor demanda para ese momento. Cosa diferente sucedió con la participación de las áreas de ingeniería las cuales, aunque experimentaron un incremento progresivo cada año no superaban en cifras su participación respecto a las áreas señaladas anteriormente.

Sin embargo, uno de los problemas más serios que enfrenta actualmente la educación superior, es la gran cantidad de institutos de enseñanza tecnológica y de universidades privadas, cuya oferta, aparte de no corresponder necesariamente a las exigencias del mercado laboral, no cumple necesariamente con los requisitos de calidad deseados. En sólo diez años, el número de estos establecimientos pasó de 62 en 1975 a 156 en 1985, siendo Colombia uno de los países en el mundo con más instituciones de educación superior.¹⁶⁴

De esta manera, la masificación de la Universidad en Colombia expresa cómo la realidad económica del país, desde la década de los años cuarenta, se convierte en un factor determinante de la realidad educativa del país, llevando a la edu-

¹⁶² SOTO, Diana. Aproximación histórica a la universidad colombiana. En: *Revista Rhela*, vol. 7, 2005; p. 99-136.

¹⁶³ Op. cit., p. 80 y OEI. Sistemas educativos nacionales: Colombia, 2006. Internet. Recuperado el 15 de Agosto de 2011 de: <http://www.oei.es/quipu/colombia/col02.pdf>.

¹⁶⁴ OROZCO, Luis. Proyecto Informe La Educación Superior en Iberoamérica 2006: Informe Colombia. Colombia, CINDA, 2006 y OEI, op. cit., p. 6.

cación superior a asumir un papel en la gestión nacional de la demanda laboral y determinante de la estructura ocupacional del egresado.

Con la descripción del proceso histórico que se ha desarrollado en torno a la educación en Colombia, resulta imprescindible subrayar la manera cómo evolucionó. Varios elementos han incidido en dicha trayectoria dado su rasgo de institución social, por lo que la forma en que se ha estructurado y definido, es una condición que guarda estrecha relación con la sociedad colombiana. Dicho de otro modo, la escuela ha sido y sigue siendo la reproducción de lo que es la sociedad, aunque con la capacidad para adaptarse a las características y exigencias de la sociedad moderna. Ha sido y sigue siendo la institución encargada de promover la inserción social de niños y jóvenes a los nuevos contextos y retos impuestos por la realidad económica y social del mundo con el fin de alcanzar un desempeño satisfactorio en actividades productivas y la aprehensión de nuevos códigos culturales impuestos por la vida moderna a lo largo del siglo XX.

2.3 FINALES DEL SIGLO XX Y LA EDUCACIÓN

El año de 1991 marca una importante diferencia respecto a las perspectivas que el Estado asumió en favor del abordaje político de la educación colombiana. Este momento significativo se relaciona de manera estrecha con la promulgación oficial de la Constitución Política de 1991; trabajo desarrollado por un equipo participativo integrado por diversos actores sociales, quienes conformaron una Asamblea Nacional Constituyente que tenía, entre otras prioridades, la elaboración de una reforma educativa, que comprometía la reestructuración de las instituciones estatales y el fortalecimiento de la descentralización, puesta en marcha desde 1986.

Con la nueva Constitución, la educación en Colombia inicia un nuevo camino de reformas políticas dándole así un nuevo protagonismo a la función social y de

proyección hacia el futuro a la educación pública y privada, así como un cambio en su estructura, procesos de organización, gestión y evaluación del fenómeno educativo.

2.3.1 La política educativa

Desde inicios de los años ochenta, con el Gobierno de Belisario Betancur, el Estado inicia un proceso de reestructuración de sus políticas públicas en torno a la educación. En principio, los fines que se traza el gobierno de turno, consisten en lograr que los cambios en el modelo educativo puedan superar aquellas necesidades de modernización de la infraestructura y planeación de los procesos educativos.

Según lo relata Ramírez y Téllez, para los años ochenta las expectativas del gobierno también se orientaron hacia la adecuación del currículo educativo de las instituciones educativas de primaria y secundaria a las necesidades educativas y sociales más relevantes, tanto en ciudades como en los contextos rurales:

“(...) con la creación del Sistema Nacional de Educación se busca aglutinar toda la educación colombiana en busca de estos objetivos comunes y regionalizar el sistema educativo. De tal forma que se reorienten los procesos desde la perspectiva vertical hacia una participativa y ascendente y se formulen los planes y programas de acuerdo con la diversidad regional y socio- económica del país.”¹⁶⁵

Dicho sistema de educación, era la esperada respuesta a los resultados insatisfactorios que los diagnósticos sobre calidad, cobertura y disponibilidad educativa arrojaban cuando se aplicaban prioritariamente en territorios rurales. Se afirmaba dentro de los diagnósticos realizados a principios de los años setenta que los procesos formativos ofrecidos dentro de las instituciones educativas rurales eran incompletos y no garantizaban que los estudiantes alcanzaran el total de los años necesarios para completar la educación primaria algo que, por supuesto, limitaba

¹⁶⁵ RAMÍREZ, María Teresa y TÉLLEZ, Juana Patricia. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Colombia, Unidad de Investigaciones de Gerencia Técnica – Banco de la República, enero de 2006.

su acceso al nivel de secundaria. También se estableció la inoperancia que caracterizaba al modelo educativo unitario, en el cual un solo maestro de escuela asumía la responsabilidad educativa de formar simultáneamente a 5 grados.

Los anteriores resultados llevaron en la segunda mitad de la década de los años setenta a implementar el denominado Modelo de Escuela Nueva, de tal manera que se pudiera ofrecer una educación y formación escolar en una sola aula y a un mismo conjunto de niños, de una zona en particular. Este modelo, según el gobierno, garantizaría la posibilidad de que se cumpliera con los años de una escolaridad completa:

“Los métodos de aprendizaje en este esquema son activos e incluyen la participación de los padres de familia y la comunidad campesina. El esquema permite a los alumnos atender tareas agrícolas sin necesidad de abandonar la educación formal. De esta forma el sistema estableció y amplió a varias regiones del país de tal forma que de las 250 escuelas nuevas que existían en 1978, ya en 1982 existían 1.500 a las que asistían 60.000 niños campesinos.”¹⁶⁶

La Escuela nueva se constituyó en la principal expresión de cambio de la política educativa a principios de los años ochenta. Tanto así, que el Banco Mundial apoyó de manera activa los procesos de reforma de la educación a nivel rural, mejorando significativamente la educación impartida por el Estado en los territorios campesinos en donde las desigualdades educativas no garantizaban un acceso digno y equitativo.

Una importante política educativa que tuvo un giro significativo a partir de los años ochenta, tuvo que ver con el financiamiento a la educación. Según lo señalan Ramírez y Téllez, el incremento de la inversión y gasto general para la educación, aumentó como resultado de la ampliación de la infraestructura educativa; esto llevó a la formalización de los salarios de los maestros y a la posterior formulación del estatuto docente promulgado en el año de 1979. Sin embargo, en el año 1985, dicho crecimiento del porcentaje de asignación de recursos para la

¹⁶⁶ *Ibíd.* p. 60.

educación se redujo considerablemente como consecuencia de variables económicas que afectaron al país durante la segunda mitad de la década de los años ochenta.

Nuevamente, hacia finales de los años ochenta -a partir de 1986, más exactamente-, el proceso de descentralización de la educación se hizo más profundo y no solo afectó de manera positiva a las instituciones educativas sino, en general, a los Departamentos y municipios, los cuales estaban ahora en capacidad de gestionar de manera autónoma su gasto y las inversiones que fuesen consideradas más pertinentes.

Por tal razón, en el año de 1986, se promulga la ley 12 de 1986, en la cual se establece como condición propia del sistema educativo colombiano que los diferentes entes territoriales (Departamentos, Intendencias y Comisarías), asumirían la responsabilidad de gestionar la infraestructura educativa de sus propios territorios, así como la función de gestionar el ingreso de maestros a las plazas laborales existentes dentro del Estado para las instituciones educativas.

El gran colofón en lo relativo a los cambios dentro del sistema educativo en Colombia, lo impuso la Constitución Política de 1991, en la cual se declara que la Educación pasa a ser un derecho fundamental y que el Estado tiene la total responsabilidad de llevar la educación a todos los niños y jóvenes con edades entre los 5 y los 15 años de edad.

2.3.2 Los avances en los procesos de expansión de la escuela

Según lo describen Ramírez y Téllez¹⁶⁷, los avances más significativos en cuanto al acceso a la educación y a la disponibilidad, calidad y oportunidad educativa, se produjeron posteriormente a la formulación de la Constitución de 1991. A partir de este período y, pese a las dificultades económicas por las que tuvo que atra-

¹⁶⁷ *Ibíd.*, p. 66.

vesar el país, el porcentaje del PIB asignado para la educación, se incrementó significativamente con respecto a lo reportado a finales de los años ochenta:

“Estos cambios generaron un aumento lento y continuo de la cobertura y los años promedio de educación durante el periodo. La tasa de escolaridad bruta (TEB) para niños entre 7 y 11 años subió del 103.1 por ciento en 1986 al 114.1 por ciento en el año 2000 y los años promedio de educación de la fuerza laboral urbana se incrementaron de 7.0 a 8.3 durante el mismo periodo.”¹⁶⁸

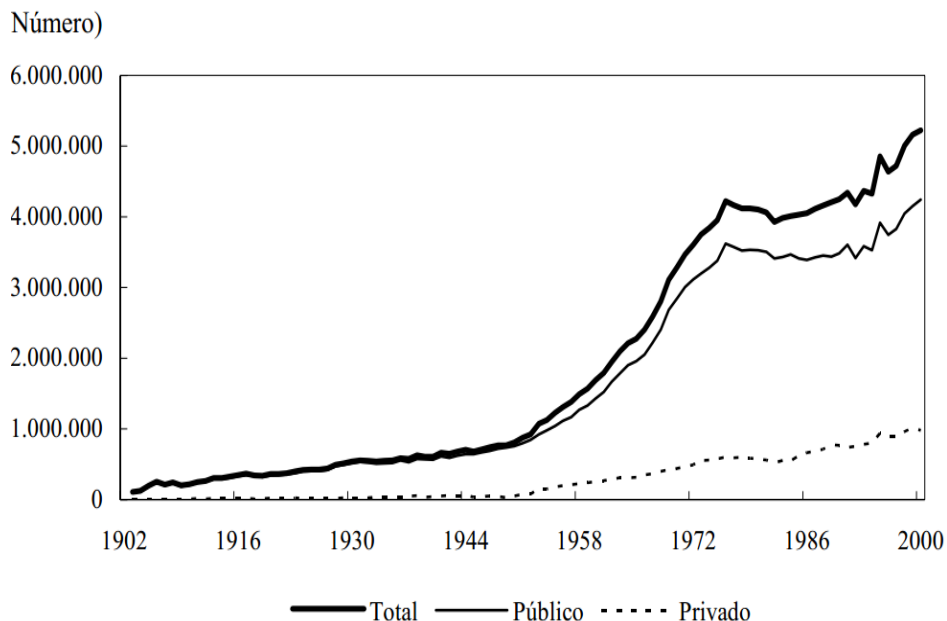
Como bien lo describen las autoras, el gran factor que disparó durante la última década del siglo XX el crecimiento de la cobertura educativa en el país, fueron las disposiciones establecidas al respecto dentro de la Constitución Política de Colombia. No solo se estableció la educación como un derecho fundamental, sino que también se incrementó la inversión en el segmento de la educación secundaria, la cual no contaba aún con amplios avances que permitieran consolidar una cobertura más significativa. Tales disposiciones se vieron reflejadas dentro de la denominada Revolución Pacífica, plan educativo del gobierno del entonces Presidente Cesar Gaviria, en el cual la educación abordó la ampliación de la formación en etapa secundaria en el escenario urbano y la ampliación general de la oferta educativa en los territorios rurales:

“Para finales de siglo, el número de alumnos en secundaria como porcentaje de los alumnos en primaria ya correspondía al 68,5, frente al 7 de 1910, al 45,9 de 1986 y al 9,6 de 1950.”¹⁶⁹

¹⁶⁸ *Ibíd.*, p. 67.

¹⁶⁹ *Ibíd.*, p. 67. Cf. Figura 7.

Figura 7. Alumnos matriculados en primaria, 1903-2000



2.3.3 La reestructuración del sistema educativo en 1994

La Ley General de Educación representa la primera concreción normativa y reglamentaria que la Constitución Política de 1991 produjo. La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación corresponde a un estatuto general de formulación legislativa en el que quedan expresas las normas generales para regular el derecho público a la educación, la cual debe cumplir una función totalmente social y coherente con las necesidades e intereses de la población. Los principios que orientan las normas que caracterizan a dicha ley son, en principio, el derecho mismo a la educación, la libertad de aprender, sentir y pensar, y la naturaleza universal, gratuita y pública de tal derecho. Todos estos principios, están consagrados en la Constitución Política de 1991. Sobre la naturaleza de ley, la misma Constitución estipula en su artículo 1, lo siguiente:

“Artículo 1. Objeto de la Ley: La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta

en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”¹⁷⁰

Más adelante, la ley señala que la educación debe ser estructurada bajo un conjunto de diferentes modalidades de aprendizaje y formación educativa¹⁷¹:

1. Educación preescolar
2. Educación básica (primaria y secundaria)
3. Educación media
4. Educación no formal
5. Educación informal

En conjunto, las diferentes modalidades de educación formuladas en la ley deben cubrir dentro del territorio nacional a la población infantil, adolescente y adulta sin distingo de su condición social, cultural, económica y racial o de su procedencia.

La Ley General de Educación introduce importantes cambios, los cuales se pueden enumerar de la siguiente manera:

1. Cambios en el objeto y los fines de la educación.
2. Cambios en la concepción de ser humano, procurando alcanzar la formación de un sujeto más autónomo, participativo, comprometido, y productivo.
3. Cambios en la manera como las instituciones educativas formulan su diseño educativo, condicionando a que las instituciones educativas desarrollen un Proyecto Educativo Institucional o mapa de mando general.
4. Cambios en el diseño de los planes de estudios, los cuales deben estar sujetos a los estándares de aprendizaje formulados desde el Ministerio de Educación y guardando coherencia con los Proyectos Pedagógicos Institucionales.

¹⁷⁰ REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. 1994; p. 1.

¹⁷¹ *Ibíd.*, p. 1.

5. Establecimiento del primer sistema integral de evaluación de la educación (lo que incluye al estudiante, al docente, a la institución y al conocimiento impartido).
6. Competencia del Ministerio de Educación para regular el diseño y puesta en marcha del currículo dentro de la educación formal, mediante la utilización de los indicadores de logro.

Aparte de que el servicio educativo se prestará en las instituciones oficiales avalladas por el Estado y los colegios privados, con la respectiva licencia de funcionamiento y resolución por parte del Ministerio, el servicio educativo también podrá prestarse en instituciones educativas de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro.

Luego de ser debatida en el Congreso durante dos años, la Ley General de Educación fue el resultado de la concertación previa de los sectores del magisterio, encabezados por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), por lo que se sentó un precedente en la apropiación pública del tema educativo. Representa un notable avance sobre las normas que rigieron la educación colombiana durante el siglo XX.

Muchos temas que preocupaban a los educadores y al conjunto de la sociedad fueron incluidos en la ley, estableciendo las modalidades de atención a poblaciones especiales y a grupos étnicos, promoviendo su integración al sistema educativo regular, fortaleciendo la autonomía de las instituciones educativas, creando órganos de participación en todos los niveles y poniendo en una mesa de diálogo una nueva condición para la planeación educativa en el país: la elaboración de los Planes Decenales que delimitan el trabajo a desarrollar en un periodo de 10 años.

La Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, representan un cambio que atiende a los requerimientos del actual sistema educativo colombiano, como el de formar ciudadanos y profesionales de la sociedad de hoy y del mañana; un cambio orientado desde una perspectiva no sólo

para el crecimiento económico, sino también que involucre criterios de calidad, acceso y permanencia; además, que amplíe las oportunidades educativas de toda la población, lo cual exige el incremento del gasto público. Así, la educación pasa de ser concebida como elemento clave de transformación de la estructura demográfica y como herramienta civilizadora, a ser considerada una estrategia fundamental para la construcción de una cultura política que consolide el sistema democrático y que involucre una amplia participación de todos los ciudadanos.

De este modo, con la participación de los distintos sectores de la sociedad en la reforma del sistema educativo en 1994, la educación adquirió mayor dinamismo y compromiso por parte del Estado, del sector productivo y de la sociedad civil. Cajiao¹⁷² también considera que la Ley General de Educación se constituyó en una política de Estado y en una tarea nacional solo concebible en un entorno político y social de pluralidad y diversidad de pensamiento.

2.3.3.1 Reformas posteriores a la Ley General de Educación

Posterior a la Ley General de Educación se han venido sucediendo importantes reformas a la educación, lo cual plantea un panorama que para algunos pensadores es ambiguo en la medida en que dichas reformas no han sido precisamente producto de un análisis profundo de la realidad nacional sino, por el contrario, del interés del Estado por adoptar de manera apresurada estándares y condiciones de gestión de la educación pertenecientes a otros escenarios educativos, ajenos a Colombia.¹⁷³

En ese orden de ideas, las principales reformas que se han sucedido, posteriores a la Ley General de Educación, han sido: la Ley 30 de 1992, la Ley 60 de 1993, la Ley 715 de 2001 y el Decreto 230 y 1278 de 2002. Tales leyes y reformas contemplan aspectos importantes como la modalidad de promoción de los estu-

¹⁷² Cajiao, op. cit.

¹⁷³ ATEHORTÚA, A. La revolución educativa: momentos y perspectivas. En: *Revista Colombiana de Educación*, no. 44, 2003.

diantes, la forma como la educación superior se organiza y debe ser acreditada, la manera como deben ser asignados los recursos del Estado para el mejoramiento de la infraestructura educativa y la ampliación de la cobertura educativa y, uno de los aspectos más relevantes, el modelo de evaluación de los estudiantes y docentes.

En el caso específico de nuestro país, la evaluación de los procesos pedagógicos y el nivel de profesionalización de los maestros es un componente clave en la política del Plan “Revolución Educativa 2006-2010”:

“La evaluación centra su atención en unos fines y objetivos claros que identifican la filosofía que motiva la estrategia de evaluación en tres campos específicos: a) Estudiantes, b) Docentes y Directivos Docentes y c) Instituciones Educativas.

Una evaluación en estos tres campos, orienta el mejoramiento y cambio positivo de cada uno de los actores, hace posible garantizar a los estudiantes que sus aprendizajes serán mejores y sus competencias como ciudadanos tendrán niveles cada vez más altos y suficientes para elevar su calidad de vida y el desarrollo del país.”¹⁷⁴

La evaluación del desempeño docente es un principio de ley referido como fundamental dentro de la Ley General de educación o Ley 115 de 1994, en el Decreto 2277 de 1979, donde se establecen las normas del ejercicio docente, en el Decreto 1278 de 2002 o Estatuto de Profesionalización Docente y en la Ley 715 de 2001 o Ley de prestación de servicios de educación y salud, entre otros.

Sin embargo, respecto al modelo general de evaluación de Colombia existen ciertas reservas y críticas importantes que desdibujan la coherencia de éste con los fines de la pedagogía y la educación. Investigadores como Lozano y Peñate¹⁷⁵ no dudan en señalar que el modelo de evaluación impuesto en Colombia, desde la formulación de la Ley General de Educación en 1994, se soporta no en los ob-

¹⁷⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Revolución Educativa. Plan sectorial de educación 2006-2010*. Internet. Recuperado el 12 de Mayo de 2011 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-152036_archivo_pdf.pdf

¹⁷⁵ LOZANO, L. y PEÑATE, L. *Educación flexible para jóvenes y adultos desde una perspectiva de Desarrollo Humano y Social Sostenible*. Bogotá, Impresos Pirámide, 2001.

jetivos que le son propios a la pedagogía y la educación, como la construcción territorial de escenarios de desarrollo del pensamiento, equidad social y fortalecimiento de la autonomía del individuo en todas las esferas del proceso educativo sino, por el contrario, en principios desarrollistas que privilegian las necesidades de la modernidad y el mejoramiento de la eficacia y la eficiencia de la estructura económica del país. De esta manera, la evaluación de la calidad y desempeño tanto de estudiantes como maestros colombianos se asume desde una perspectiva puramente instrumental de cumplimiento de logros y resultados y de un proceso técnico y normativo que evalúa el grado de contribución de cada uno al cumplimiento de los objetivos estratégicos planteados para el proceso educativo.

En el caso del maestro -dado que en el modelo de evaluación de la calidad en Colombia prima una orientación normativa, técnica, jerárquica- existe la probabilidad de que la evaluación del maestro se limite al cumplimiento de las exigencias de los diferentes organismos encargados de implementar las políticas¹⁷⁶, mediante la utilización unívoca de instrumentos de evaluación externos, como los existentes actualmente en el país, según las disposiciones normativas.

La principal consecuencia de un modelo evaluativo como el señalado por los autores anteriores es que la labor del maestro se vea totalmente supeditada a la obediencia del cuerpo docente a los intereses desarrollistas y a los mandatos legales que fijan las normas reglamentarias. Al respecto, señala Daniel Lozano:

“La adopción de este tipo de dominación para la administración y desarrollo de los procesos por parte de las instituciones que integran el sistema educativo colombiano, como sucede con la evaluación de docentes, introduce un modelo de gestión y de administración en las organizaciones que se basa en el mejoramiento continuo de la eficacia, la eficiencia técnica y la efectividad en la asignación de los recursos del sector educativo, así como el desarrollo de los procesos y procedimientos administrativos que ejecuta cada

¹⁷⁶ SANCHEZ, C. Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. Boletín no. 6. Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

una de las instituciones que hacen parte del sistema educativo nacional y en el ejercicio de la autoridad legal y racional.”¹⁷⁷

En la misma línea de pensamiento, la UNESCO¹⁷⁸ señala que los modelos de evaluación generalizados que privilegian la introducción de metodologías e instrumentos de medición de carácter externo y ajenos a la realidad propia de las instituciones educativas, determinan radicalmente el saber-hacer de los maestros y hacen que éste privilegie los requerimientos mínimos reconocidos como legítimos dentro de la evaluación y deje a un lado su formación como pedagogo y generador de experiencias novedosas y significativas de aprendizaje. De igual forma su imposición puede suscitar conflictos entre las expectativas propias de los maestros y directivos de las instituciones y los objetivos universalizados del sistema nacional de evaluación.

De tal manera que la reforma educativa que se consolidó como política pública, después de la divulgación de la Ley General de Educación, tendió hacia la búsqueda de una educación de calidad, como se plasma en documentos tales como el Plan Decenal de Educación 1996-2005 y 2006-2015 y el Plan Nacional de Desarrollo para la vigencia 1999-2002, en el que se habla directamente de “Educación es calidad” y a partir del cual se busca brindar educación de calidad a todos los colombianos en el sentido que:

“Se definirán lineamientos curriculares y se establecerán estándares por áreas de conocimiento; se consolidará e institucionalizará el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, que cubrirá la evaluación de la calidad de la enseñanza, la evaluación de los docentes y directivos docentes, el desempeño profesional de los educadores, los logros de los alumnos, la eficiencia de los mé-

¹⁷⁷ LOZANO, Daniel. La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática. En: *Revista Actualidades Pedagógicas*, no. 51, 2008; p. 139.

¹⁷⁸ UNESCO. Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. Chile, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2008.

todos y textos escolares, la organización administrativa y física, y la eficiencia en la prestación del servicio.”¹⁷⁹

Luego, para la vigencia 2002-2010, el Plan Nacional de Desarrollo (Departamento Nacional de Planeación, 2004) aborda el tema educativo bajo el programa de Revolución Educativa, cuyos ejes son la calidad, la cobertura y la eficiencia, continuando así con la línea trazada por las disposiciones legales anteriores y consolidando una tendencia del campo de la educación que innegablemente marca los inicios del siglo XXI.

Una pregunta que cobraría relevancia respecto a las políticas educativas producto de la Ley General de Educación y sus posteriores reformas es: ¿cómo se expresan estas políticas en desarrollos concretos para incrementar la calidad educativa? Al respecto, Uribe¹⁸⁰ ubica tres tendencias:

1. Aquella que presta mayor relevancia a las relaciones que se establecen entre estudiantes, maestros y directivos, desde la cual se piensa en una evaluación para el aprendizaje y para el favorecimiento del clima escolar.
2. Aquella en la que se concibe que la calidad de la educación depende de una reforma total al sistema educativo, desde la cual se han orientado las reformas descritas en este trabajo.
3. Aquella que centra el financiamiento como la clave para incrementar la calidad de la educación, desde esta perspectiva la evaluación presta mayor atención al adecuado uso de los recursos desde la lógica de mayores beneficios con menor inyección de capital.

Tales tendencias señaladas por Uribe, respecto a las políticas educativas implícitas en el Plan Nacional de Desarrollo, ponen de manifiesto dos escenarios de evaluación: el relacionado con un conjunto de ideales necesarios y deseados por

¹⁷⁹ Departamento Nacional De Planeación. Plan Nacional de Desarrollo, 1999. Internet. Recuperado el 12 de Mayo de 2011 de: http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/1999/Ley_508.pdf

¹⁸⁰ URIBE, Consuelo. Pasemos al tablero: diez años de estudios de evaluación de la calidad de la educación primaria en Colombia. Bogotá, Centro Editorial Javeriano–CEJA, 2001.

el Estado y, en segundo lugar, el relacionado con la operacionalización del proceso evaluativo mediante la aplicación de instrumentos de tipo externo que faciliten la visualización cuantitativa de los fines en la educación, los cuales incluyen al maestro, al estudiante y a la institución en general.

Ambos sin duda hacen parte del modelo evaluativo colombiano e interactúan como instancias constitutivas, estableciendo como criterio de partida unos mínimos consensuados por una comunidad competente para definirlos y que a su vez terminan constituyéndose en el referente nacional para la evaluación.

Se esperaría que de la mirada polivalente de la educación en nuestro país, la calidad en la educación no centrara su modelo en la cuantificación de resultados esperados sino que, por el contrario, fuera motor del fortalecimiento de las instituciones, gestora de planes de mejoramiento para aquellas instituciones con deficiencias importantes y promotora del seguimiento a los cambios que suscita un proceso integral de evaluación educativa.

Si bien, con los cambios que suscitaron las reformas educativas en los últimos quince años, el país ha avanzado en la definición de qué deben saber los estudiantes en cada grado y de las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura, materiales y calendarios académicos, no se sabe si estos objetivos se están cumpliendo o no. A pesar de los esfuerzos importantes para mejorar la docencia, más de la tercera parte de los maestros posee solamente título de bachiller y está ubicado en las zonas más pobres del país.

La distribución de las responsabilidades y funciones entre cada nivel (nacional, departamental, distritos, municipios y escuelas) todavía no es clara, lo que ha generado una gran ineficiencia administrativa y el uso inapropiado de los recursos. El mejoramiento de la educación es un compromiso nacional que depende del grado en que los diferentes niveles se responsabilizan por los resultados de su gestión. Al mismo tiempo, requiere que un número cada vez más amplio de personas se apropien del tema y pidan cuentas sobre acciones y resultados en este

campo. Vale la pena llevar la presente reflexión al terreno de lo práctico, a la luz de un resumen del estudio desarrollado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe –PREAL- respecto al progreso educativo que Colombia ha experimentado posteriormente a la formulación de la Constitución de 1991 y a las reformas posteriores a la Ley General de Educación:

Cuadro 2. Progreso educativo en Colombia¹⁸¹

AREA	DESCRIPCIÓN
Acceso y cobertura	Un mayor número de niños, niñas y jóvenes asiste a la escuela (especialmente en preescolar y en secundaria – grados 6 a 9). Sin embargo, se requieren acciones urgentes para atender a los que faltan: los más pobres y los que viven en las zonas más apartadas. Todavía son pocos los jóvenes que llegan a la educación media (grados 10 y 11).
Eficiencia	Muchos alumnos repiten cursos y ha aumentado el número de niños y jóvenes que abandonan los estudios para trabajar. Es preocupante que la quinta parte de los jóvenes que se retiran de la escuela lo hacen porque “no les gusta”.
Calidad	Es loable el esfuerzo del país para realizar evaluaciones nacionales y de participar en evaluaciones internacionales. Sin embargo, los resultados de los estudiantes colombianos son

¹⁸¹ FUENTE: PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Informe de progreso educativo de Colombia. Colombia, PREAL-CORPOEDUCACIÓN-Fundación Corona, 2003.

	muy bajos. Los más pobres y residentes en las zonas rurales tienen los peores resultados.
Equidad	No hay brechas entre niños y niñas; sin embargo los pobres, los habitantes de las áreas rurales y de las regiones más apartadas tienen menos oportunidades para estudiar y reciben una educación de baja calidad.
Estándares	Hay estándares curriculares, así como para establecer las condiciones adecuadas para prestar un buen servicio educativo. Sin embargo, no son ampliamente conocidos y, por esta razón, con excepción del calendario académico, no exige su cumplimiento de manera permanente.
Evaluación	Colombia cuenta con un alto nivel técnico para desarrollar pruebas y estudios sobre factores que afectan los resultados. Sin embargo, el sistema no ha funcionado de manera estable. Los resultados no son comparables entre sí, lo que no permite saber si la calidad está mejorando o no.
Autonomía escolar y rendición de cuentas	Desde comienzos de la década se estableció explícitamente la autonomía escolar. Sin embargo, no hay claridad sobre su significado en la práctica. Los colegios no saben en qué aspectos son autónomos, ni que resultados deben alcanzar. Las exigencias sobre los resultados son más bajas en los colegios que atienden estudiantes más pobres. Los padres de familia y la comunidad educativa tampoco

	saben qué resultados deben exigir de las instituciones educativas.
Profesión Docente	No hay una relación clara entre la formación de los docentes y el mejoramiento de sus prácticas en el aula. Los incrementos salariales dependen del tiempo de trabajo y de cursos de capacitación no necesariamente relacionados con el mejoramiento de la calidad. Se prevé la evaluación del desempeño de los docentes, pero ésta no se ha llevado a la práctica.
Inversión en educación Pre-escolar, básica y media	Se ha incrementado el gasto público en educación; sin embargo, aún no se gasta lo suficiente por alumno. Además, se requiere que los recursos sean utilizados de manera eficiente.

Los resultados presentados en el anterior informe dan una clara aproximación del estado de la educación en el nivel básico, situación que resulta preocupante si se desea avanzar hacia el desarrollo y el bienestar social y económico previsto en los próximos años: valorando la educación no solo desde el enfoque productivo, sino desde el desarrollo y la plenitud humana e integrando las oportunidades básicas de la persona, la calidad de vida y la ayuda que ésta ofrece para que las personas desarrollen plenamente sus capacidades y talentos.

De esta manera, sin desconocer los esfuerzos que el gobierno ha hecho en esta materia, organismos internacionales como las UNESCO y la PREAL, reconocen el enorme esfuerzo que el Estado colombiano ha hecho en beneficio de la educación, el mejoramiento de su sistema educativo y la solución de los conflictos que se presentan al interior de las instituciones educativas oficiales. Sin embargo, aún persiste la necesidad de aumentar la cobertura y las posibilidades de acceso a

todos los niños, niñas y jóvenes, en todos los niveles y áreas urbanas y rurales del país; esto es: una educación básica universal y de calidad.

3. DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN COMO DERECHO: EL MARCO INTERNACIONAL

Como se ha podido señalar hasta el momento, la evolución de los sistemas políticos y del pensamiento que subyacen a los desarrollos de la sociedad como constructo humano y racional, siempre han mostrado un amplio espectro de evoluciones respecto a la manera como se ha concebido al individuo, a Dios, la justicia, la razón y, por supuesto, la naturaleza que emana del sujeto. Todas las reflexiones que se han producido a lo largo de la historia han desembocado en una concepción particular en cual el sujeto es el centro de toda acción política, económica, social y cultural.

El pensamiento contemporáneo ha mostrado que la voluntad de quienes construyen la sociedad es la que determina su futuro como Estado y Nación, por lo que la reflexión sobre los derechos que les son propios como ciudadanos ponen de manifiesto que en las democracias contemporáneas el respeto a los Derechos Humanos es el fin último de cualquier nación que afirme basar su poder en el respeto por la igualdad y la dignidad de los sujetos.

Por tal razón, los Derechos Humanos siempre ha sido una discusión latente dentro de los procesos de consolidación de los Estados Modernos, democráticos y pluralistas y, en consecuencia, es hacia esa dirección donde se dirige el presente capítulo.

Por otra parte, pese a las convulsas realidades de las democracias y los radicalismos ideológicos del siglo XXI, existe una amplia conciencia y capacidad para

solucionar los problemas derivados de la política, la economía, la religión y la cultura. Es por esa razón, como hasta el momento se ha señalado, que la sociedad paulatinamente ha venido imponiendo como requisito necesario para la superación de la desigualdad y la resolución de las diferencias que impone la realidad política, económica y cultural del mundo, el estudio, la práctica y la promoción de los Derechos Humanos. Es una condición que debe llevarse a su cumplimiento generalizado y en todos los niveles: desde el individuo o ciudadano, pasando por las instituciones privadas y públicas, hasta llegar a los grandes organismos internacionales que velan por la paz y la igualdad mundial.

De esta manera, en el presente capítulo se buscará centrar la discusión en dos aspectos fundamentales. Un primer aspecto, es el abordaje del concepto de Derechos Humanos desde cuatro diferentes dimensiones: la primera, es la comprensión del humanismo que durante la génesis de la modernidad y posterior contemporaneidad, ha justificado la relación estrecha entre derechos humanos y condición humana. La segunda, es la comprensión de los Derechos Humanos como concepto, partiendo del presupuesto de que la complejidad y amplitud de su universo de significados ha sido el principal obstáculo para una concepción unificada de su naturaleza y condición elemental. Posteriormente, la tercera dimensión, llevará la discusión sobre los Derechos Humanos al terreno de su relación con la educación puesto que ésta última es, a la vez, uno de los fines de los Derechos Humanos y –esta es la cuarta y última dimensión- el camino esencial hacia la democratización del conocimiento sobre los mismos.

El segundo aspecto que se abordará es el de la relación existente entre los Derechos Humanos y los Organismos Internacionales en América Latina, y su ejercicio práctico en esta región, caracterizada por una diversidad social y cultural de grandes contrastes y diferencias de todo orden, como amplios estudios de Organismos Internacionales lo han puesto de manifiesto. Así, se mostrará la situación actual de los Derechos Humanos en América Latina a la luz del marco jurídico que ha sido reconocido internacionalmente y en relación con el estado actual de sus países.

3.1 LA CONSTRUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

La conceptualización y reflexión sobre los Derechos Humanos ha coexistido en el discurso moderno, tal vez no como un concepto unitario, ni con categorías unificadas y, a la vez, diferentes a otros constructos epistémicos, pero sí ha estado permeado al interior de su discurso por el concepto de persona humana. Tal como lo señala Juan Camilo Valbuena¹⁸², las reflexiones visionarias de los filósofos de la modernidad trataron de concebir la libertad de pensamiento como la principal herramienta para legitimar la dignidad humana, por lo que al hablarse de derechos fundamentales y sujetos provistos de libertad y autonomía dentro de la sociedad, la pretensión de los pensadores no era otra que enarbolar la dignidad del individuo como ser humano y entendido como persona.

3.1.1 Humanismo presente en los Derechos Humanos

Según lo destaca Valbuena¹⁸³, el pensamiento humanista inmerso en las reflexiones de los pensadores de la Modernidad como Locke, Kant o Rousseau, no provino directamente de sus concepciones sobre lo racional, lo humano y lo propio del ciudadano; dicho humanismo filosófico provino de la génesis misma del pensamiento moderno: el pensamiento renacentista de los albores del siglo XV al Siglo XVI. Sin embargo, las diferencias entre el pensamiento humanista desarrollado en el Renacimiento y el acontecido durante el período de la Ilustración radican en su fundamento.

El Humanismo renacentista fue el humanismo de las artes, el humanismo de la literatura y el desarrollo estético. Quiso transmitir a partir de la literatura y la apre-

¹⁸² VALBUENA, Juan Camilo. Una defensa kantiana de los Derechos Humanos. Bogotá D.C., Editorial Universidad del Rosario, 2008.

¹⁸³ *Ibíd.*

ciación estética, la complejidad de la naturaleza humana, quizá ocultada en parte por la moral religiosa y las costumbres medievales. Sin embargo, los aportes y el giro paradigmático que el humanismo renacentista o humanismo estético promulgó no fue el continente mismo de las libertades humanas sino el primer *medium* que pone de manifiesto las inquietudes de los sujetos por su condición, su relación con Dios y con la naturaleza y, por supuesto, su relación con la Iglesia:

“el Renacimiento hace especial hincapié en los *Studia Humanitatis*, es decir, en los estudios literarios que corresponden a las Humanidades, o sea, con los contenidos de las escuelas de humanidades más que con los valores humanos recogidos en la Declaración de Derechos Humanos.”¹⁸⁴

Esta afirmación realizada por Orejudo, representa para el autor la importante línea que separa al humanismo renacentista del humanismo moderno e, incluso, del contemporáneo. El humanismo de la ilustración y la modernidad no es aquel de los estudios literarios y la pasión por el arte; por el contrario, es el humanismo cartesiano, que separa la condición racional del sujeto de la naturaleza y del entorno, lo cual le otorga un nuevo significado. Ello se traduce en que la Modernidad no fue sólo el escenario histórico para la redefinición del individuo pensante sino que, en esencia, fue su época.

Sin embargo, como lo señala Valbuena¹⁸⁵, entre humanismo ilustrado y humanismo moderno se trazan serias diferencias. El humanismo moderno reflexionado por Heidegger y Arendt presupone la necesidad de superar la denominada metafísica de la subjetividad heredada de la ilustración, la cual supone un principio de dominio sobre la naturaleza y de homogenización de la representación que se tiene sobre el mundo¹⁸⁶. Tanto la homogenización como el principio de dominio

¹⁸⁴ OREJUDO, Juan Carlos. Defensa del humanismo y de los derechos humanos: la figura del sujeto y su historia. En: *Revista de Filosofía*, vol. 2, no. 7, p. 43-56, 2006.

¹⁸⁵ Op. Cit.

¹⁸⁶ GARCÍA, Pedro. Humanismo y Subjetividad. Heidegger y el desfundamiento ontológico de la ética. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Internet: Recuperado el 15 de septiembre de 2011 de: http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/527/1/10_garcia.pdf

de la subjetividad sobre la naturaleza fueron el dispositivo del totalitarismo y el colonialismo, por lo que la “*muerte del sujeto*”¹⁸⁷, para los críticos del pensamiento cartesiano heredado de la ilustración, suponía la salida a los males más lesivos, como la verdad fundada sobre la existencia de un único rostro ensañado en encontrar lo cierto e indiscutible en el escenario paradójicamente más disímil para dicha tarea: la propia subjetividad del pensamiento humano.¹⁸⁸

Según lo señala Orejudo, esta postura también recibió más adelante importantes críticas por parte de quienes han defendido los aportes del pensamiento ilustrado a la reflexión contemporánea sobre los derechos humanos:

“Ciertamente el individuo queda como una figura del sujeto; en este sentido hay que insistir en que son necesarias, para que se pueda desarrollar el individualismo, condiciones que son las de la modernidad, a saber, la instalación del hombre como “valor propio” en un mundo no intrínsecamente jerarquizado.”¹⁸⁹

Lo señalado por el autor supone, entonces, que un sujeto al auto-definirse y suponerse libre y capaz de sobreponer su autonomía al condicionamiento de los dogmas, debe formular un nuevo marco de reglas que legitimen, en conjunto con otros sujetos, el derecho a ser libre y responsable con el destino que quiere forjarse a sí mismo. Esta reflexión tal vez represente lo que en el fondo acontece cuando se produce una revolución. Sin embargo, para Heidegger, es precisamente esta contradictoria certeza humana la que ha llevado a que las revoluciones socaven a la humanidad y la empujen a un terror sin sentido, con el cual se destruye el equilibrio de la sociedad y prevalece el individualismo.

A pesar de las posturas críticas de que ha sido objeto el pensamiento humanista heredado desde el Renacimiento, lo que tal vez permanece intacto por parte de quienes motivan su discusión, en oposición, claro está, a los más conservadores, es el ideal de libertad individual frente a cualquier instancia superior que coarte

¹⁸⁷ *Ibíd.*, p. 127.

¹⁸⁸ *Ibíd.*, p. 130.

¹⁸⁹ OREJUDO, *op. cit.*, p. 47.

dicha posibilidad. La ruptura con la tradición fortalece, en general, a las sociedades en la medida en que las convierte en democráticas y más liberales, lo que supone entonces que las leyes sobre las que se fundan sus instituciones ponen por encima de cualquier otra cosa al individuo y su subjetividad. A diferencia de las posturas científicas, conservadoras e individualistas, el humanismo heredado de la ilustración y la modernidad, antepone la pluralidad de los valores a la homogeneización del pensamiento por medio del poder: bajo este principio, es posible que pueda hablarse de libertad.

Pero la reafirmación de la libertad del individuo mediante un proyecto humanista que lo saque del infortunio de los dogmas impuestos por la tradición y la costumbre, necesita también ser acompañada de un proyecto político que ponga por encima los Derechos del ser Humano. Es en este aspecto, el de la apuesta política por condicionar la gobernabilidad a la defensa de los derechos humanos, en donde el filósofo moderno, Kant, jugó un papel importante.

Sobre el papel de Kant en la consolidación de un proyecto político moderno que solidificara el humanismo heredado de la ilustración, Valbuena expone que con Kant, la respuesta sobre la verdad del humanismo ilustrado no puede desligar, en definitiva, lo real de lo ideal. Ello significa que el logro de la libertad y de la autonomía absoluta no puede superar en su totalidad las condiciones naturales de la realidad, por lo que la realización del ser humano es, indefectiblemente, imperfecta. Al respecto señala el autor:

“Kant reconoce que para vivir en sociedad, los hombres necesitan de un elemento coercitivo que va a llevar a la práctica el principio de la reciprocidad, para así garantizar a todos los miembros de esa sociedad el mismo ámbito de acción o de libertad frente a los posibles abusos del arbitrio. El elemento coercitivo que va a llevar a la práctica el principio de la reciprocidad es el concepto de ‘derecho’, entendido como el conjunto de condiciones bajo las cuales el arbitrio de uno puede conciliarse con el arbitrio del otro según una ley universal de la libertad.”¹⁹⁰

¹⁹⁰ Op. cit, p. 48.

De esa manera, bajo el amparo del derecho, Kant formula que una sociedad en conjunto con sus instituciones, debe proteger los derechos de los ciudadanos mediante la formulación de normas que los regulen. El contrato que el individuo fija con la sociedad a la que pertenece, lo pone en un nuevo rol: el de individuo civil y sujeto de derechos; el de persona con posibilidad de ser libre bajo la tutela de leyes coactivas que pongan de manifiesto la prioridad de la libertad, la igualdad y la autonomía del individuo. Lo anterior, en palabras de Enrique Serrano¹⁹¹ significa que:

“para ser ciudadano se requiere no sólo que el individuo sea responsable de sus acciones, sino que también posea el derecho y la capacidad de actuar y expresarse libremente. El individuo que puede disentir, de manera implícita de su asentimiento a las normas del orden civil en el que actúa.”¹⁹²

Lo anterior lleva a pensar en que el deseo de libertad propio de todo ser humano no se justifica por el simple hecho de que sea un individuo quien lo desee. En esta instancia, la razón práctica debe ser el tribunal que legitime las libertades pretendidas por la sociedad civil y en consecuencia, no son las revoluciones llevadas a cabo por sujetos individuales las que dictan la verdad sobre el logro de la libertad y la independencia de una sociedad. Ello lleva indefectiblemente a concluir que la libertad y los derechos del individuo no son una verdad subjetiva anclada a un escenario histórico particular sino, por el contrario, un patrimonio universal de todo ser humano.

A pesar de que los derechos del hombre hayan sido formulados en un momento particular de la historia, lo promulgado en sus palabras va más allá de los intereses individuales que puedan querer ser alcanzados por una raza, una clase social, una cultura particular o un grupo social. El humanismo kantiano no justifica la libertad en el historicismo de los acontecimientos, por lo que su prin-

¹⁹¹ Citado por: OREJUDO, op. cit., p. 53.

¹⁹² SERRANO, Enrique. La insociable sociabilidad: el lugar y la función del derecho y la política en la filosofía práctica de Kant. Barcelona, Anthropos, 2004; p. 99.

principal pretensión es que los derechos humanos formulados en la modernidad se abstraigan del historicismo y la subjetividad de quien los interpreta, para convertirse en universales y propios a todo sujeto, e independientes de lo que la historia traiga consigo.

Vemos entonces que el escenario de los Derechos Humanos, tal y como son concebidos en la actualidad, ha sido producto de la más profunda reflexión filosófica sobre el humanismo presente en la condición del sujeto. Desde el surgimiento del humanismo en el Renacimiento hasta la reformulación de sus fines en la contemporaneidad, se convirtió en el fundamento que, desde el surgimiento de los Derecho del Hombre, ha permitido colocarlos como prioridad dentro de la agenda política de los Estados Modernos y objeto, por supuesto, de divergencias entre quienes han querido atribuirles una naturaleza histórica o a-histórica.

3.1.2 Breve historia de los Derechos Humanos

Si nos remontamos a los inicios de la historia de la humanidad vemos que desde el momento en que los individuos y grupos humanos adquieren conciencia moral, han necesitado reglamentar y mejorar la convivencia, estableciendo pautas de conducta que regulen sus relaciones, dictadas en principio por la condición intrínseca de sociabilidad de la naturaleza humana.

Sin embargo, como lo señala Burgoa¹⁹³, la conciencia moral adquirida por el conjunto de culturas matriarcales y patriarcales en épocas antiguas no necesariamente significaba la pre-existencia de derechos otorgados a los hombres, en el sentido de que dichos valores fueran objeto de observación jurisprudencial y de exigencia hacia quienes gobernaban una sociedad. Asimismo, en la edad antigua tampoco era posible que los individuos contaran con la capacidad para reclamar frente a sus gobernantes derechos o peticiones que fueran apoyadas por un ordenamiento jurídico, precisamente porque éste lo dictaban, *de facto*, aquellos que gobernaban, en beneficio propio.

¹⁹³ BURGOA, Ignacio. Las garantías individuales. México, Ed. Porrúa, 1996.

Con formas de vida muy primitivas, los pueblos sintieron la necesidad de protegerse de las hostilidades del medio y de defenderse de los constantes ataques de los invasores extranjeros, lo cual les llevó a desarrollar formas de supervivencia, organización y respeto a sus creencias y normas de conducta, mediante el establecimiento de ciertos límites, tanto de los individuos, como del poder que los gobernaba. De esta manera, desde la antigüedad, el valor de las leyes va tomando forma lentamente.

Una de las pruebas escritas más antiguas es el Código de Hammurabi, que proclamaba la justicia y se oponía a la opresión de los débiles por parte de los fuertes. En las sociedades esclavistas, existía una amplia capa social sometida a trabajos forzados y sin ningún tipo de derechos; unos pueblos sometían a otros –la ley del más fuerte- bajo la fuerza física, militar, económica o política:

“Es en Mesopotamia, durante el tercer milenio antes de Cristo, donde aparecen por primera vez recopilaciones de normas, de forma sistematizada, orientadas a organizar la vida social. El Código de Urukagina (ca. 2350 a C., conocido sólo por las referencias incluidas en documentos posteriores), y el Código de Ur-Nammu (ca. 2050 a C., el primer código jurídico escrito que se conoce y que ya establecía jueces especializados, el testimonio bajo juramento y la facultad de los jueces de ordenar al culpable la indemnización de perjuicios), fueron los precedentes del Código de Hammurabi (ca. 1700 a C.), la compilación jurídica más conocida de la Antigüedad.”¹⁹⁴

En la Grecia Clásica, con el ideal de la polis, adquieren sentido los conceptos de justicia, concordia y el respeto por la ley. Según Jaeger¹⁹⁵, los poetas y filósofos griegos, desde Homero hasta el periodo Helenístico, mencionan en sus poemas multitud de expresiones alusivas a la justicia como fundamento de toda armonía, cósmica o humana.

¹⁹⁴ AMNISTÍA INTERNACIONAL. Historia de los Derechos Humanos. España, Grup d'educació, 2009; p. 21.

¹⁹⁵ JAEGER, Werner. *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002; p. 108-111.

Con Homero, la justicia marca la división entre barbarie y civilización; con lo cual, se presume la existencia de la dignidad de una vida ajustada a las leyes cósmicas. Se contempla la justicia como instrumento de protección ante el agravio. Son varios los pensadores clásicos que hacen referencia a la dignidad, pero el que más se aproxima dentro del ámbito jurídico y político será después Séneca, cuando afirma la dignidad de todo ser humano, por el simple hecho de ser hombre. Se anticipa este filósofo al imperativo moral kantiano, cuando propone tratar a todo hombre como un fin en sí mismo.

De esta manera, el concepto de dignidad humana implantó posteriormente en la democracia de Atenas un nuevo paradigma fundamental para la sociedad en la que era posible hablar de cierta libertad por parte del ciudadano. Sin embargo, es importante recordar, como lo señala Amnistía Internacional¹⁹⁶, que el privilegio de ser digno y ciertamente libre dentro de la sociedad no fue una condición generalizada para toda la capa poblacional de la Grecia Clásica. Por el contrario, su aplicación solo tuvo oportunidad de ponerse en práctica en las capas más influyentes de la sociedad griega, dado que eran precisamente ellas las que ejercían cierta influencia sobre el gobierno.

Hasta la caída de la Grecia antigua, por parte de las invasiones Romanas, los debates sobre la pertinencia de extender el concepto de ciudadanía libre y digna a todas las esferas sociales fue un tema objeto de discusiones filosóficas y, por supuesto, supuso un cambio paradigmático que en ciertos períodos de tiempo reducía la brecha entre los que eran considerados ciudadanos y los que no pero, nuevamente, los gobiernos dictatoriales retrocedían en los avances políticos adelantados por gobernantes predecesores:

“Las mujeres, los extranjeros y los esclavos estaban excluidos. En el caso de los esclavos, estos eran considerados imprescindibles para el mantenimiento del sistema social vigente: su condición no se cuestionaba, y tanto a través de los relatos mitológicos como de

¹⁹⁶ AMNISTÍA INTERNACIONAL. Historia de los Derechos Humanos. España, Grup d'educació, 2009.

las reflexiones de filósofos y políticos se argumentaba que su razón de ser se sustentaba en una inherente inferioridad natural.¹⁹⁷

Es decir, a pesar de que la razón y la lógica alcanzada en el pensamiento griego motivaron la conceptualización de la administración de la justicia, la construcción del concepto de ciudadano y la reflexión sobre lo humano y lo moral, la justificación sobre la necesidad de la esclavitud permanecía latente en el sentido de considerársele un estamento necesario dentro del sistema social y económico. No obstante, como lo advierte Amnistía Internacional, el nacimiento de la ética dentro de la reflexión filosófica de Grecia es, sin duda, uno de los aportes más relevantes y capitales para la genealogía de los derechos humanos dado que pone en tela de juicio la arbitrariedad y la subjetividad con que los sistemas sociales suelen ser concebidos en la historia.

De igual forma, el periodo Romano representa para la política, para los derechos humanos y, sobre todo, para el Derecho como disciplina, unos de los períodos más prolíficos en los que la justicia, principio rector del desarrollo de las leyes en la sociedad, logra un significativo desarrollo. Se afirma que al haber abarcado durante su expansión por todo el Mediterráneo el conocimiento y la sabiduría de culturas como la egipcia y la griega, entre otras, su organización política logró tal nivel de complejidad que se convirtió sin duda en el modelo por antonomasia de la genealogía del derecho para toda la cultura occidental.

Resulta paradigmática dentro de la cultura romana la expedición del documento histórico *Ley de las Doce Tablas* en el siglo V antes de cristo. Dicho documento consagraba un conjunto amplio y general de normas legales concernientes a la familia, al ciudadano romano y otras muy importantes que establecían las condiciones en que los gobernantes adquirirían protección jurídica frente al pueblo:

“La redacción de las Doce Tablas será el punto de partida de la desacralización del derecho romano y la base remota del derecho del

¹⁹⁷ *Ibíd.*, p. 22.

mundo occidental (sólo se conservan de forma fragmentada, a través de citas posteriores).”¹⁹⁸

Esto significa, en primer lugar, que la relación existente entre la justicia, la moral y la fe cristiana, muestran su primera ruptura al interior de las leyes inventadas por el hombre. En segundo lugar, la protección que buscó amparar dichas disposiciones romanas fue particularmente la de aquellos ciudadanos cuya posición social dentro de la cultura romana no les otorgaba garantías dentro del derecho escrito hasta el momento. Por lo tanto, la importancia de la Ley de las Doce Tablas para la historia de los derechos humanos radica, en la formulación de un cuerpo jurídico que ampara libertades familiares y civiles, en procura del mantenimiento del orden dentro de la sociedad romana.

La expansión de la democracia y el concepto de ciudadanía dentro del período Romano tuvo los mismos rasgos que caracterizaron su expansión en la antigua Grecia: fueron extendiéndose dentro del fuero legislativo y de cara a la sociedad, pero no bajo criterios virtuosos de búsqueda de la integración de la ética dentro del escenario del Derecho Romano sino, por el contrario, por razones coyunturales más acordes con fenómenos políticos y militares. En consecuencia, la formulación de normas favorables para la ciudadanía en general buscaba legitimar conflictos armados, justificar alguna renta que subsanara las dificultades económicas o incrementara el patrimonio de los gobernadores o reducir los focos de inconformidad dentro de la población.

Desde la perspectiva histórica formulada en el estudio de Amnistía Internacional, el surgimiento del Cristianismo significó otro importante hito dentro de la historia de los Derechos Humanos en el sentido de que el pueblo judío, mediante la palabra profesada en las Sagradas Escrituras, la exhortación por la justicia y la actuación fraternal, introdujo elementos nuevos de consideración acerca de la dignidad del ser humano. Esta exhortación a lo ético se muestra más relevante en el Antiguo Testamento, cuando se enuncian los 10 mandamientos, aunque algu-

¹⁹⁸ *Ibíd.*, p. 24.

nos de ellos enfatizan el respeto hacia la figura de Dios, lo que sin duda los convierte en normas de orden moral; por el contrario, otros de los mandamientos, exhortan el respeto por lo humano y ponen de manifiesto la necesidad de que los mismos seres humanos protejan la vida y la dignidad que los caracteriza, sin importar la vocación moral que se posea. Es decir, aunque el contexto de enunciación desde donde el Cristianismo concibió los diez mandamientos, era completamente moral y secular, es imposible negar que el respeto por la vida, la dignidad de los seres humanos y el respeto por el cuerpo del otro, se distinguen por su condición de universalidad y aplicabilidad en cualquier otro escenario de fe religiosa.

Un aporte relevante referido por Amnistía Internacional tiene que ver con el hecho que, desde la fe y los principios profesados por el Cristianismo en años posteriores a la aparición de este novedoso fenómeno religioso y, aunque era sabido que la condición de la esclavitud era una realidad que incluso llegó a mantenerse hasta entrada la primera mitad del siglo XX bajo diversas modalidades de subyugación de la condición humana, él buscó de la palabra de Dios exigir un trato mucho más digno a quienes eran obligados a trabajar en condiciones de total esclavitud: *“al poner el énfasis en la igualdad entre todas las personas resultó atractivo para las clases más desfavorecidas, entre las que consiguió los primeros adeptos.”*¹⁹⁹

Posteriormente, con la llegada de la Edad Media, el sistema feudal establece un orden social, político y económico basado en relaciones de servidumbre y vasallaje. Según lo señala Ortiz²⁰⁰ y Quintana²⁰¹ el periodo de las invasiones y el desarrollo feudal fue muy drástico en lo que respecta a los derechos de las personas. Ello significa que las libertades individuales, fueron en la mayoría de casos sometidas a los arbitrios del despotismo de quienes invadían y lograban apro-

¹⁹⁹ *Ibíd.*, p. 27.

²⁰⁰ ORTIZ, Margarita. *Manual de Derechos Humanos*. México, Editorial PAC, 1993.

²⁰¹ QUINTANA, Carlos y SABIDO, Nidia. *Derechos humanos*. México, Editorial Porrúa, 2002.

piarse política, militar y económicamente de un territorio. Quien conquistaba una tribu asentada en alguna zona particular europea y mediterránea establecía un régimen déspota de sumisión y coacción de las libertades de los sujetos, por lo que para Ortiz y Quintana, la Edad Media no puede considerarse un periodo en el que se logren avances importantes en los Derechos humanos. Sobre este aspecto, Amnistía Internacional, relata lo siguiente:

Desde el siglo V al X, durante la Alta Edad Media, la sociedad, fragmentada, se ruraliza, al mismo tiempo que se pierde el concepto de ciudadanía y se sustituye por relaciones de dependencia personal entre nobles y siervos. La ley escrita pierde vigencia y las monarquías se transforman en hereditarias. Mientras, la influencia de la Iglesia cada vez es mayor, y paulatinamente todos los reinos se van convirtiendo al catolicismo. Por otro lado, la Iglesia se erige, a través de sus instituciones monásticas, como conservadora de los restos de la cultura grecorromana.²⁰²

Es decir, la Edad Media significó para la génesis de los derechos humanos el ocultamiento de algunos de los más importantes antecedentes señalados anteriormente con el desarrollo de las civilizaciones griega y romana. El pensamiento medieval pleno estuvo, en general, bajo el amparo del aristotelismo filosófico y el pensamiento jurídico medieval heredado de Tomás de Aquino, por lo que la dignidad humana y la libertad de los sujetos eran vistas como dos instancias y categorías no necesariamente convertibles entre sí desde los principios medievales católicos y, en consecuencia, no eran muy tenidas en cuenta en la reflexión y el ejercicio político y religioso propio de la vida social de la época.

Sin embargo, entrados los primeros años del siglo XIII se produce en Inglaterra un suceso relevante para la historia de los derechos humanos: la formulación de la Carta Magna:

“A partir del siglo XII (...) toma fuerza una nueva clase social: la burguesía. Sus miembros, al sentirse desvinculados de las sumisiones feudales, inician una larga lucha en defensa de sus derechos (...) De esta época de transición es la Carta Magna (1215), favo-

²⁰² AMNISTÍA INTERNACIONAL. Op. cit., p. 28.

nable a los nobles y burgueses ingleses, que el rey Juan Sin Tierra se vio obligado a aceptar, renunciando a ciertos derechos y obligándose a respetar determinados procedimientos legales, reconociendo así que la voluntad del rey estaría sujeta a la ley.”²⁰³

Bajo los principios estipulados en la Carta Magna, se produce un primer antecedente normativo para Europa y con aplicación e injerencia directa sobre las conductas y formas de gobernar del gobernante británico de esa época. Así, el rey Juan I de Inglaterra se ve obligado a no tomar en consideración un cierto número importante de leyes que favorecerían a los propietarios de los feudos en cuanto al tributo a pagar al reino y otras ordenanzas que regulaban su acción económica en beneficio del gobernante.

Asimismo, la Carta Magna deja formulada en sus disposiciones legales la legitimación que el gobernante debe asumir sobre cierto número de derechos fundamentales propios de todo individuo y que deben ser respetados: es el caso del derecho a la vida y el desarrollo de un juicio justo, dentro de unas condiciones de equidad respecto de quien juzga y de quien es juzgado:

“*Artículo 39.* Ningún hombre será arrestado, o detenido en prisión o desposeído de sus bienes, proscrito o desterrado, o molestado de alguna manera; y no dispondremos sobre él, ni lo pondremos en prisión, sino por el juicio legal de sus pares, o por la ley del país.”²⁰⁴

Como puede apreciarse en uno de los 63 artículos, la Carta Magna de 1215, no pretende limitar la discusión de los derechos fundamentales de los individuos a la formulación de principios carentes de aplicabilidad y práctica jurídica. Por el contrario, sus disposiciones procuran establecer mecanismos reglamentarios que faciliten su comprensión tácita por parte de las autoridades y de los ciudadanos objetos de la norma, por lo que resulta ser un precedente fundamental sobre la manera como los principios desde donde se conceptualiza la libertad y la digni-

²⁰³ *Ibíd.*, p. 32.

²⁰⁴ INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS. Magna Carta -15 de Junio de 1215-. Internet. Recuperado el 2 de octubre de 2011 de <http://www.bibliojuridica.org/libros/6/2698/17.pdf>

dad de los sujetos puede ser llevada a la comprensión y veeduría por parte del propio pueblo y de organismos cuya relación con los gobernantes se basa en el control y cumplimiento de los Mandatos.

Más adelante, como bien lo señala Trujillo²⁰⁵, a la Carta Magna le siguieron otro número importante de disposiciones británicas cuyo principal cometido fue la extensión de muchas de los derechos estipulados en la Carta Magna como fundamentales: el *Bill of Petition*, el *Habeas Corpus* y el *Bill of Rights*.

Cuadro 3. Ordenamientos Británicos posteriores a la Carta Magna

NORMA	FECHA	DESCRIPCIÓN
Bill of Petition	1628	<p>Petición de Derechos, la cual fue presentada al Rey Carlos I de Inglaterra por parte del Parlamento. Dicha disposición reza en sus artículos la manera como deben ser protegidos los hombres cuando se encuentran en situación de arresto, juicio o deber económico frente al pago de contribuciones.</p> <p>El juzgamiento de una persona tanto en el pago de contribuciones o sujeción a castigos debería hacerse en estrecha consulta con el Parlamento, limitándose positivamente el poder del Parlamento.</p>
Habeas Corpus	1679	<p>Fue promulgado en Inglaterra y su objeto principal fue la ratificación de los aspectos concernientes al juzgamiento del individuo. Es decir, su principal finalidad consistió garantizar mayoritariamente que se hiciese efectiva la libertad de los</p>

²⁰⁵ TRUJILLO, Tomás. Entre la ley y la praxis. Internet. Recuperado el 2 de octubre de 2011 de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/24/pr/pr18.pdf>

		<p>sujetos frente a posibles arbitrariedades como las detenciones y arrestos por parte de los gobernantes.</p>
Bill of Rights	1689	<p>Esta declaración, se caracteriza por poseer un alcance mayor en protección de derechos frente a las anteriores disposiciones inglesas.</p> <p>En primer lugar, se establece la libertad de las personas para elegir su fe religiosa y sin importar, sea ésta católica, protestante u otra en particular; en segundo lugar, se formula el derecho a la petición, lo que significa que las personas podrán formular denuncias frente al Parlamento; en tercer lugar, se instaure el principio fundamental del derecho a la expresión, así como otro importante conjunto de disposiciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Derecho al porte de armas. 2. Derecho de los prisioneros o detenidos para recibir acompañamiento por parte de un defensor público. 3. Derecho de los prisioneros o detenidos a contar con testigos en su juicio.

Posteriormente, hacia comienzos del siglo XVI, ya entrada la Edad Moderna, en donde los descubrimientos determinaron la relación de dominio sobre los nuevos territorios Americanos y en otras latitudes, la trata de esclavos en África y en

América generó un fuerte debate en torno a la humanidad y dignidad de los aborígenes americanos y a los límites del poder impuesto por los conquistadores. Estas discusiones servirían para fundamentar el Derecho Natural sobre la base del Derecho Positivo.²⁰⁶

Para Ramón Soriano²⁰⁷, son tres los temas centrales que entre los siglos XVI y XVII, constituyen la base del posterior surgimiento de los Derechos Humanos: uno es el descubrimiento de América y los derechos de los indios; en segundo lugar, el control y límites del poder y los derechos políticos; en tercer lugar, las guerras de religión y la tolerancia religiosa.

El descubrimiento de América genera una enorme controversia dentro de la sociedad por el trato inhumano que recibían los indios por parte de los civiles. De tal modo, como lo señala Soriano, la Corona española y la Iglesia se preocuparon por su evangelización y buen trato. Ejemplo de ello son las declaraciones de Isabel la Católica en una cédula de principios del siglo XVI en la que se dictó que los indios eran personas libres y no debían ser esclavizados, por lo que dichas instrucciones debían ser seguidas al pie de la letra dentro de los territorios recién descubiertos y siempre acompañar a los conquistadores y gobernadores en sus viajes.

Sin embargo, como lo relata Quintana y Sabido²⁰⁸, tales disposiciones no eran acatadas en lo más mínimo por los conquistadores y militares que arribaban a las nuevas tierras, por lo que para el año de 1511 el fraile dominico Montesinos criticó duramente la crueldad de los encomenderos hispanos con los indígenas. Se destacó también Fray Bartolomé de las Casas, como defensor de los derechos de

²⁰⁶ VERNENGO, Roberto. Derecho Positivo y Derecho Natural: algunos problemas lógicos de sus relaciones. Internet. Recuperado el 2 de octubre de 2011 de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/boletin/cont/67/art/art6.pdf>

²⁰⁷ SORIANO, Ramón. Historia temática de los Derechos Humanos. Alcalá de Guadaíra, Sevilla, Editorial MAD, S. L. Primera edición. Colección Universitaria Textos Jurídicos. 2003; p. 21.

²⁰⁸ Op. cit., p. 10.

los indios. Ante las constantes acusaciones y denuncias de vejaciones y desafueros cometidos contra los indios, las leyes de Burgos de 1512, ponen al descubierto una cuestión trascendental: ¿cuál debe ser el trato que debe dársele a los indígenas?²⁰⁹

La conquista debía hacerse de acuerdo a las leyes divina y natural. De este modo, las leyes de Burgos constituyeron el primer código de la legislación indigenista en América. Los debates tomaron derroteros de carácter jurídico y teológico, en los cuales se aprecia una gran influencia de la doctrina católica con sus aportaciones al Derecho Internacional. La Escuela Española, con grandes juristas y teólogos, tuvo como máximo representante a Fray Francisco de Vitoria, quien defendía a los aborígenes como pueblo políticamente autónomo y con capacidad para autogobernarse, pero también defendía a los españoles en sus ansias de expansión territorial, concediéndoles unos derechos que servirían para limitar o hacer excepciones a esa previa independencia o autonomía de los aborígenes americanos²¹⁰. Al respecto, señala Labardini:

“Desde el inicio de la colonización española en América se planteó el debate sobre la condición jurídica de los indígenas en los territorios conquistados. Mientras algunos juristas y políticos se declaraban a favor de la servidumbre de los indios, los teólogos propugnaron que se respetara el estado de libertad de los indígenas. La primera posición se defendía por las exigencias que la realidad social y económica implicaba. Los argumentos de la segunda postura subrayaban en los indígenas su condición humana.”²¹¹

Lo anterior significa que, contrario a la postura instrumental y coyuntural de quienes en el periodo de la conquista justificaban la esclavitud y la reducción del indígena a un escenario externo a la esfera de la sociedad, los pensadores y teólogos lo consideraban poseedor de una condición igual de humana que el resto

²⁰⁹ *Ibíd.*, p. 25-46.

²¹⁰ *Ibíd.*, p. 25-46.

²¹¹ LABARDINI, Rodrigo. Antecedentes de derechos humanos: siglos XV a XVII. Internet: Recuperado el 2 de octubre de 2011 de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/jurid/cont/29/cnt/cnt4.pdf>

de los mortales, por lo que dicha dignidad intrínseca debía hacerlos objeto de derechos fundamentales, los cuales, paradójicamente, iban en contra de su propia libertad de culto pero, en Occidente, esto era algo natural para cualquier individuo sujeto de derechos: la evangelización y la conversión al cristianismo.

Tal dicotomía, como lo señala Labardini, motivó en España la creación de las denominadas Juntas Consultivas las cuales tuvieron una función clave en la determinación del papel de los indígenas dentro del nuevo marco territorial impuesto por la conquista y colonización española. Quienes se hicieron partícipes de las Juntas Consultivas llevaron a la discusión colectiva el estatus teológico y jurídico de la condición natural de los aborígenes americanos. Según el autor, los dos importantes resultados producidos mediante las Juntas Consultivas fueron las Leyes de Burgos y las Leyes Nuevas.

Cuadro 4. Leyes impulsadas por las Juntas Consultivas²¹²

LEY	AÑO	DESCRIPCIÓN
Leyes de Burgos	1512	Fueron promulgadas el 27 de diciembre al culminar una de las primeras Juntas Consultivas. Se constituyen por 32 artículos dentro de los cuales se proclamaron ciertos derechos como la libertad general de los indígenas, las condiciones para la encomienda y las obligaciones laborales de los indígenas para con los españoles.
Leyes Nuevas	1542	El motivo de su creación se relaciona con la inoperancia de las Leyes de Burgos promulgadas en el año de 1512. Los excesos cometidos por los con-

²¹² LABARDINI, Rodrigo. Antecedentes de derechos humanos: siglos XV a XVII. Internet: Recuperado el 2 de octubre de 2011 de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/jurid/cont/29/cnt/cnt4.pdf>

	<p>quistadores en tierras americanas no habían podido ser regulados ni controlados por el prodigioso conjunto de leyes, por lo que el Rey Carlos V convocó para ese año una nueva reunión con las Juntas, con el objeto de incluir dentro de las nuevas Leyes los alegatos presentados por Fray Bartolomé de las Casas sobre las arbitrariedades y excesos de los conquistadores en el continente americano.</p>
--	--

De tal forma que, aunque las libertades exigidas por el propio reino suponían la exigencia a conquistadores y comendadores respecto a un trato más digno y respetuoso con los aborígenes, su cumplimiento siempre fue el gran talón de Aquiles de las múltiples disposiciones formuladas desde España. No se puede olvidar que el control ejercido por los gobernantes conquistadores, dada la distancia y el tiempo que separaba a España del nuevo reino, era suficiente prenda de seguridad para violar y pasar por encima de tales disposiciones.

Posteriormente, durante un largo periodo de tiempo fueron tomando fuerza las ideas y los aportes de distintas corrientes de pensamiento, tanto del Derecho Natural como del Derecho Positivo y de la Ilustración, que posteriormente habrán de producir las Revoluciones del siglo XVIII y, finalmente, darán lugar, con múltiples adiciones, a la Revolución Francesa y su Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, que reconoce los derechos fundamentales del ser humano en 1789.

Sobre esta última e importante etapa para una consolidación más significativa de los derechos humanos como fundamento universalizante de la dimensión libre y digna del sujeto, señala Labardini²¹³ que la Revolución Francesa alcanza el estatus del evento histórico, social y político más importante para la historia de los

²¹³ *Ibíd.*, p. 44.

derechos Humanos en la medida en que establece una diferencia significativa entre las ideas concebidas antes del siglo XVIII y los ideales modernos y filosóficos de un siglo XIX a punto de surgir.

Con la Revolución Francesa, la organización política de los Estados modernos se orienta hacia un nuevo conjunto de principios que lo ubica en un nuevo momento: la génesis de la contemporaneidad. Por tal razón el reconocimiento de los Derechos Humanos a través del derecho y la organización de una nueva carta constitucional, proveían a los nuevos ciudadanos de las suficientes garantías individuales como para reconocerse libres dentro de un nuevo escenario político -que respetaba su condición de pueblo soberano-. De tal modo que la política liberal presente dentro de la constitución y la declaratoria de los derechos del hombre y del ciudadano muestra un panorama nuevo:

“La constitución de 1791, que comienza con una declaración de derechos, continúa una reorganización integral de las estructuras de la administración, de la justicia, de las finanzas y hasta de la religión, y en la que encontraremos los elementos esenciales a la hora de realizar el balance de la Revolución, es mucho más que un documento de circunstancias; es la expresión más acabada de la revolución burguesa constituyente en su ensayo de monarquía constitucional.”²¹⁴

Posteriormente, las revoluciones romántico-liberales del XIX y las primeras revoluciones y revueltas de carácter social para reivindicar derechos antes impensados, contribuirán a perfilar la cada vez más amplia gama de los derechos humanos²¹⁵.

El siglo XX, con la inserción de la mujer en el mundo del hombre y del trabajo, las guerras mundiales, el desarrollo de la ciencia, la irrupción de la técnica y la tecnología, el desarrollo de los bloques políticos y las superpotencias, el ascenso

²¹⁴ VOVELLE, Michelle. Introducción a la historia de la Revolución Francesa. Barcelona, Editorial Crítica, 2000; p. 37.

²¹⁵ VERGÉS, Salvador. Derechos humanos: Fundamentación. Madrid, Editorial Tecnos, 1997; p. 181-182.

del capitalismo imperialista, las grandes y masivas migraciones de población, la relación y fusión de culturas, religiones y formas de pensar y la difusión de una cultura planetaria que aspira a ser una sola motivan la necesidad urgente de explicar y aplicar teórica y prácticamente los derechos humanos en todos los ámbitos y lugares, para lograr un desarrollo pleno de la persona y las distintas colectividades.

3.1.3 Definición de los Derechos Humanos

Anteriormente se señaló la naturaleza humanista que, desde el surgimiento de la ilustración y posterior desarrollo de la modernidad, ha permanecido siempre presente en la reflexión sobre los Derechos Humanos. En el mundo contemporáneo, en el que se encuentra sumergida la actual sociedad, la vigencia de la pluralidad y la libertad sigue incólume frente al pasar de la historia, por lo que cada día más, crece la urgente necesidad de ampliar y mejorar las relaciones entre las naciones, fundadas mayoritariamente en la interdependencia regional. Esto implica una serie de exigencias individuales y colectivas inspiradas en unos principios fundamentales que los Estados deben garantizar para salvaguardar el bien común: Derechos Humanos. Bajo este presupuesto, se buscará comprender las dimensiones del concepto *Derechos Humanos*, desde una visión interdisciplinaria que permita entender su complejidad.

Una primera aproximación al concepto Derechos Humanos es la formulada por Medina, quien los conceptualiza como:

“un conjunto de facultades o atribuciones histórico-culturales (“derechos”) reconocidos jurídicamente a toda persona, por el hecho de ser persona (derechos subjetivos), por las cuales ésta puede actuar para satisfacer unas necesidades o aspiraciones inherentes a su cualidad humana, y que tienen, por eso, una radical importancia para ella. Tales ‘derechos’ suponen la creencia fundada de que el ser humano, y sólo por el hecho de serlo, repetimos, exige la protección de ciertos intereses o aspiraciones para su autorrealización,

sin los cuales él y la misma comunidad, no podrían satisfacer las necesidades de su propia dignidad en pie de igualdad y libertad²¹⁶.

Por otra parte, Vergés Ramírez, formula que los Derechos Humanos son:

“Aquellas exigencias que brotan de la propia condición natural de la persona humana, y que, por ende, reclaman su reconocimiento, su respeto e incluso su tutela y promoción por parte de todos; pero especialmente de quienes estén constituidos en autoridad.”²¹⁷

De la definición proferida por parte de Vergés Ramírez, cuatro conceptos resultan relevantes dentro de su definición: el concepto exigencias, reconocimiento, respeto y, tutela y promoción.

Para Vergés, la exigencia dentro del constructo Derechos Humanos representa aquello que es propio de la condición humana en todos sus niveles, tanto de carácter individual, como social. Aquello considerado como exigencia, no le puede ser negado a ningún ser humano, por lo que es incuestionable y le pertenece en estricta justicia. Es por ello que tales exigencias se asocian con su condición natural de ser humano.

En cuanto al *reconocimiento*, este es el primer paso por lo que respecta a los Derechos Humanos y significa aceptar la obligatoriedad, inscrita en tales derechos. Este reconocimiento no puede ser sólo teórico, también debe ser práctico y con carácter universal, pues cobija a todas las personas del mundo. Acepta al mismo tiempo la condición social del hombre, lo que posibilita la convivencia humana. Negar tal reconocimiento, es impedir la convivencia humana, oponiéndose de manera explícita a la sociabilidad del hombre.

²¹⁶ MEDINA RUBIO, Rogelio. El respeto a los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal; p. 29-45. En: LÓPEZ-BARAJAS y RUÍZ CORBELLÁ (Coords). Fundamentos de la educación para la paz. Poder versus autoridad, en derechos humanos y educación. Madrid, UNED Ediciones, 2000.

²¹⁷ VERGÉS RAMÍREZ, Salvador. Derechos humanos: Fundamentación. Madrid, Editorial Tecnos, 1997; p. 16.

No vale simplemente el reconocimiento teórico, abstracto, trascendental y ahistórico de unos derechos fundamentales sin el correlativo reconocimiento de su obligatoriedad por parte de la ley positiva, escrita y no escrita. En este sentido, debe reconocerse una fundamentación jurídica y natural de los Derechos Humanos con el fin de mostrar su necesidad intrínseca y su carácter universal, válido en todo tiempo y lugar.

Pero esta fundamentación se convertiría en una mera formulación teórica, carente de obligatoriedad, sin carácter ‘vinculante’, si no estuviese avalada por las leyes a todo nivel, que cuidan y deben cuidar para que se reconozcan y proclamen los Derechos Humanos. De nada vale, pues, una serie de formulaciones teóricas, bien intencionadas, profundas y elocuentes, sin su reconocimiento explícito y la posterior práctica social generalizada, como contraparte o complemento de la formulación teórica de tales derechos.

Seguido, se encuentra el concepto *respeto*. Es una exigencia de los derechos humanos que concreta el alcance del reconocimiento, ya que respetar denota, no sólo no obstaculizar la realización de un derecho determinado, sino también hacer aquella posible. Con el respeto, se empieza a ‘poner en práctica’ los derechos humanos, se procede a vivir aquello que se ha proclamado y reconocido, pero que hasta entonces era sólo posible en la esfera teórica.

Por supuesto, la práctica de los derechos humanos comporta la corrección de infinidad de leyes y comportamientos sociales injustos, aceptados como ‘naturales’ durante generaciones. El respeto supone, entonces, un drástico, aunque a veces, paulatino cambio en las costumbres de los pueblos para modificar aquellas que atentan contra los derechos humanos y mejorar las que los promocionan, aunque no tanto como deberían hacerlo. Este cambio de actitud, reclama un cambio en la mentalidad, proceso lento y difícil en cualquier sociedad, pero absolutamente necesario, si queremos disolver la esquizofrenia entre teoría aceptada y práctica no vivida.

Por último, se encuentra la *tutela y promoción*. La *tutela* comprende mucho más de cuanto ha precedido, siendo su desarrollo lógico; la forma práctica, no sólo de su aceptación sino de la búsqueda y puesta por obra de los medios que hacen posible la práctica cada vez mejor y más amplia de los Derechos Humanos. Protegerlos incumbe de manera especial a quienes detentan el poder de manera legítimamente constituida, puesto que tales derechos abarcan unas dimensiones sociales y unos mecanismos jurídicos que suponen la tutela civil, en el nivel de las relaciones de los ciudadanos entre sí, por una parte, y de éstos con el Estado, por otra.

Pero también las relaciones entre las naciones, comprenden los derechos humanos, de manera que ellos no conseguirían su protección, si no se cubrieran sus exigencias a nivel internacional, por lo que las relaciones entre las naciones resultan ser una plataforma inexcusable para su logro. Los grandes organismos internacionales deben velar por la difusión, defensa, tutela y promoción de tales derechos y deben empeñarse en subsanar las crecientes y agudas desigualdades entre unos y otros países, entre aquellos que viven los Derechos Humanos mejor y más plenamente y aquellos no lo hacen o, por lo menos, no tanto, ni de la manera en que deberían.

Por último, la promoción de los derechos humanos representa la plena dimensión de sus exigencias, porque ella asume no sólo las notas distintivas precedentes sino que va más allá, al requerir la intervención activa de los responsables más directos de su cumplimiento en la sociedad.

Por su parte, Maxine²¹⁸, antes de aventurarse a dar una afirmación vehemente sobre su naturaleza, resalta la complejidad implícita en su delimitación, conceptual puesto que es factible que los Derechos Humanos abarquen un sinnúmero de

²¹⁸ MAXINE, Marline. Reflexiones sobre el estudio de los derechos humanos y su fundamentación. En: *Revista Universitas de Filosofía, Derecho y Política*, no. 2, 2005; p. 13-36

ideas encadenadas y temáticas complementarias que los relacionen con la filosofía, el derecho y un sinnúmero de disciplinas académicas:

“En un sentido muy amplio, los derechos humanos son un concepto utilizado como el lugar común donde convergen las múltiples ideologías políticas, formas de gobierno, y estructuras sociales que alimentan los diversos grupos de sociedades en que podría clasificarse al planeta.”²¹⁹

Así mismo, la autora señala también como otro aspecto que influye en la compleja delimitación del concepto, la fundamentación que caracteriza el estudio de los Derechos Humanos. Es decir, una cosa diferente es definirlo y otra, mucho más compleja, es el estudio de sus fundamentos, los cuales, como más adelante se expondrá, también revisten una enorme complejidad.

Cuando se afirma que los Derechos Humanos se instauran de manera transversal en el marco de las ideologías, la política mundial y las estructuras sociales, ello significa que su aplicación y reflexión trasciende las fronteras disciplinarias de las propias ciencias y la actividad y experiencia de los sujetos. Asimismo representa un concepto universal que se complejiza igualmente, cuando se exponen los escenarios prácticos de aplicación de sus principios.

La relación entre concepto y fundamentación de los derechos humanos, es también referida por otros autores, como Sauca²²⁰, quien señala que no es casualidad, sino una especie de simbiosis entre ambas dimensiones, por lo que cualquier postura que un sujeto tome frente a los Derechos Humanos necesariamente trae consigo una postura teórica y paradigmática sobre la razones para definirlo de una u otra manera.

Si se entiende, entonces, que no existe un concepto de Derechos Humanos sin fundamentación, esto significa, por tanto, que la variabilidad de fundamencio-

²¹⁹ *Ibíd.*, p. 15.

²²⁰ SAUCA, J. Enseñanza de la fundamentación de los Derechos Humanos. México, Universidad Autónoma de México, 2001; p. 2.

nes existentes denota también variedad de definiciones y descripciones de su naturaleza. Por ello, la universalización de una definición que no desligue el escenario multidisciplinario, parece ser una hipótesis harto lejana y distante, si quienes intentan definirlo se ciñen a esta dificultad.

A pesar de ello, para Maxine, las definiciones más universales sobre la naturaleza de los Derechos Humanos, son aquellas que se desprenden de la Filosofía del Derecho, considerando la autora la definición proferida por Peces-Barba, como una de las más abarcadoras:

“Los Derechos Humanos son facultades que el Derecho atribuye a las personas y a los grupos sociales, expresión de sus necesidades en lo referente a la vida, la libertad, la igualdad, la participación política o social, o cualquier otro aspecto fundamental que afecte al desarrollo integral de las personas en una comunidad de hombres libres, exigiendo el respeto o la actuación de los demás hombres, de los grupos sociales y del Estado, y con garantía de los poderes públicos para restablecer su ejercicio en caso de violación o para realizar la prestación.”²²¹

Esta definición, según puntualiza Maxine, resulta ser tan meritoria que incluso es considerada en el escenario del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, como un importante referente para profundizar en su fundamentación. En efecto, la definición desarrollada por Peces-Barba, instaura los “derechos” en una dimensión común para todo individuo, desde el ámbito académico y de aplicación de sus preceptos en una esfera más universal. Sin embargo, tal vez el único reparo señalado por Maxine sobre la definición de Peces-Barba, consiste en el señalamiento ambiguo de que quienes son titulares de los Derechos Humanos parecieran tener en general las mismas necesidades.

Es decir, la definición anterior no aporta claridad respecto a si los Derechos Humanos son disfrutados y vivenciados de manera igualitaria o diferenciada entre los diferentes grupos sociales y si, en general, todos estos mismos grupos po-

²²¹ PECES BARBA, et al. Derecho positivo de los Derechos Humanos. En: MAXINE, M. op. cit., p. 16.

seen las mismas necesidades. Extendiendo la crítica las otras definiciones formuladas hasta el momento, parece también aplicar para lo formulado por Medina y Vergés, puesto que ellos tampoco hacen señalamientos detallados que permitan dilucidar si se afirma que las necesidades naturales, de ser exigidas a la sociedad, son las mismas para el conjunto de la sociedad o son particulares a alguna variable social y cultural.

De todos modos, ello no significa que las reflexiones formuladas por los autores apunten de manera implícita a argumentar la existencia de factores diferenciadores que hagan menos privilegiado a un grupo social sobre otro. El principio fundante que permanece al interior del concepto “Derecho Humano” es precisamente la necesidad de que todos los seres humanos, sin distinción alguna, sean merecedores y partícipes de una misma titularidad civil, y de un mismo conjunto de derechos satisfechos, por considerarse naturales a la condición humana.

En última instancia, la satisfacción de las necesidades universales mediante la titularidad de un mismo conjunto de Derechos Humanos Universales, no tiene otro fundamento que el del respeto total por la dignidad del individuo, concebido como persona. El respeto por la dignidad humana, implica para la sociedad darle las pautas necesarias al individuo para que se perciba y sea percibido por el resto del mundo, como sujeto libre, igual en necesidades y derechos.

Según lo señala Geraldés²²², la idea fundante de respeto por la dignidad humana resulta ser un contenedor de todo lo valioso e intrínseco que le es propio a cualquier ser humano y no acepta distingos ni particularidades que fragmenten lo fundamental en el ser y deber del individuo: “la idea de dignidad desempeña un papel fundamental en el campo de la moral y del derecho o, por lo menos lo debería desempeñar en el caso de este último.”²²³

²²² GERALDES, David. Derechos Humanos y dignidad. En: *Revista Internacional de Direito e Cidadania*, no. 4; p. 17-30; 2009.

²²³ *Ibíd.*, p. 22.

Por tal razón, la dignidad humana justifica la protección de un conjunto de derechos que al tipificarse como “humanos”, son validados para la figura completa de ser humano, sin poner en discusión su procedencia, su condición social y cultural u otros rasgos diferenciadores:

“El principio de la dignidad humana juega un papel determinante a la hora de fundamentar todos los derechos humanos. La deducción lógica que puede llevarse a cabo del principio de la dignidad es simple y, como afirma Amuchastegui, es que todos y cada uno de los seres humanos son valiosos en sí mismos, gozan de un carácter único, insustituible e incomparable, disfrutan de una dignidad que, como Kant decía, no tiene precio, pues no tiene equivalente y no es susceptible de racional intercambio.”²²⁴

Lo anterior significa que los Derechos Humanos persiguen la protección del ser humano en lo que respecta a su integridad y dignidad, dimensiones humanas poseedoras de ontología y organicidad, por lo que el hecho de ser digno no se relaciona con su condición de individuo poseedor de conciencia y racionalidad. La conciencia y la racionalidad marcan al sujeto en sus diferencias respecto a su papel en la historia y en la realidad que lo identifica, pero no son determinantes de su naturaleza digna y, en consecuencia, es poseedor de una larga trascendencia.

Otra aproximación a la naturaleza de los Derechos Humanos es la formulada por Aguilera²²⁵. Su conceptualización se soporta desde una visión político-jurídica, más que filosófica y ética:

“Los derechos fundamentales garantizan a la sociedad y los individuos una esfera de autonomía privada y libertad pública; frente a ella, un poder público limitado con pocas tareas centrales; y, por así decirlo, entre ambos, el ámbito del interés general de los hombres reunidos como público que, en tanto que ciudadanos del Estado participan políticamente. Igualmente, los derechos generan un marco común para la resolución de los conflictos, un conjunto de

²²⁴ *Ibíd.*, p. 26.

²²⁵ AGUILERA, Rafael. *Concepto y fundamento de los derechos humanos*. México, CECYTE, 2010.

creencias, convicciones y valores comunes que puede ayudar a las partes enfrentadas a deliberar colectivamente.”²²⁶

Nuevamente los Derechos Humanos aparecen como el fundamento orientador del Estado-Nación, el garante para la consecución del consenso internacional que suprima el abuso y la intervención de terceros sobre la persona humana. Asimismo, desde la postura del autor, requieren que sean también leídos desde una perspectiva jurídica que los integre de manera transversal en las leyes orgánicas presentes en las constitucionales nacionales que organizan la sociedad y los Estados en procura de garantizar su cumplimiento en los diferentes escenarios del individuo: el productivo, el cultural, el económico, el político, el religioso y el de la vida privada.

Puede concluirse hasta el momento, a partir del abordaje conceptual sobre su naturaleza, que los Derechos Humanos, constituyen una importante elaboración política y jurídica del pensamiento moderno. Al constituirse la modernidad como el paso hacia la construcción de los Estados democráticos y liberales, el dialogo secular de las tradiciones universales llevo a los Derechos Humanos a ocupar un estatus privilegiado y superior a la religión, convirtiéndolos así en un universal moral, político y ético y fundamentándose en la búsqueda de la dignidad humana como aspiración natural y universal de todo sujeto.

Los Derechos Humanos traen consigo la pretensión de convertir la exigencia de la dignidad y la igualdad en una obligación jurídica y política de cualquier Estado que se justifica en el hecho de que la dignidad, desde la perspectiva humanista, representa un componente elemental para que la persona alcance su plenitud ontológica y espiritual al interior de la sociedad. Por lo anterior, no es válido reducirlos a simples derecho subjetivos posicionados en constructo moral y político particular. En sí mismos, a pesar de que sean producto de los hombres y de un momento particular de la historia, el *ethos* que trasciende en sus principios, con-

²²⁶ *Ibíd.*, p. 27.

siste en llevar la protección del sujeto más allá de las revoluciones, de los conflictos y los intereses particulares de las naciones.

3.1.4 Fundamentación de los Derechos Humanos

Es menester ahora, abordar el tema de la fundamentación de los Derechos Humanos, tema de mucha importancia, pues de él depende en parte su justificación. Sin embargo, no es necesario engañarse: los Derechos Humanos tienen suficiente garantía de justificación en la racionalidad, dignidad y sociabilidad natural del ser humano²²⁷. Pero, las dificultades empiezan cuando se intenta explicar, recurriendo a diversas teorías, cómo es que tales características pueden ser la fundamentación de los mencionados derechos.

La cuestión no es fácil, precisamente porque se trata de un tema de capital importancia, pero esto no debe inquietarnos porque, justamente, las cuestiones más difíciles y complejas, son aquellas que suscitan mayor cantidad de dudas y perplejidad acerca de cómo deben ser abordadas.

Ya se manifestó previamente la relación intrínseca entre definición y fundamentación. Asimismo, dado que la esfera de sentido propia del ‘Derecho’ no solo ha sido abarcada de manera multidisciplinaria sino también dentro de un largo periodo histórico, la diversidad epistémica que la precede, pone de manifiesto la siguiente realidad: en la actualidad permanecen a la vista del lector múltiples teorías y acercamientos conceptuales sobre los fundamentos conceptuales característicos de los Derechos Humanos.

²²⁷ Tema interesante, aunque muy complejo –y que no compete tratar aquí– es el de la relación entre racionalidad, sociabilidad y dignidad del ser humano. En otras palabras, se trataría de establecer por qué el ser humano es digno o -para expresar la cuestión desde el origen- por qué de la racionalidad y la sociabilidad del ser humano, se sigue su dignidad, tema que Kant lo planteó bien, pero que necesita explicitarse en mayor medida.

Todas ellas, se aproximan de manera diferente estableciendo puntos de discordia y algunos de convergencia conceptual. Al respecto, señala Maxine²²⁸, muchas de las teorías de fundamentación de los Derechos Humanos no son construcciones epistemológicas independientes de las demás posturas, sino que guardan relación fundamental unas con otras, toman sus principios más relevantes o conservan un acuerdo general:

“A esta crítica abundante, se añaden los esfuerzos valerosos dirigidos a clasificar, y más recientemente, a “sistematizar” las teorías. Estos esfuerzos se han acercado a distintos niveles de profundidad y han tenido más o menos grados de éxito.”²²⁹

Es, en consecuencia, amplio el panorama de teorías de fundamentación, así como la sistematización que sobre ellas se ha querido formular. Pero como se expuso, no solo la amplitud de la interpretación que se hace sino las diferencias entre los distintos modelos que, como se verá más adelante, ponen recíprocamente en tela de juicio hasta las aproximaciones teóricas y las características de los Derechos Humanos. Esto lleva a Maxine a afirmar la existencia de una crisis sobre la fundamentación de los Derechos Humanos, puesto que la no existencia de acuerdo y consenso sobre lo esencial de algo que trasciende la racionalidad y subjetividad de la razón humana, solo puede traer confusión, conflicto y, por supuesto, la falta de acuerdo más elemental sobre su aplicación y lectura por parte de las Naciones:

“La polarización de los aspectos teórico y práctico relacionados con los derechos humanos y su fundamentación es, en realidad, una dimensión de otra crisis más generalizada de la orientación académica. Varios académicos todavía no se demuestran suficientemente dispuestos a “mirar hacia fuera”. Es decir, o rechazan, no reconocen, o no enfatizan el papel importante que una perspectiva amplia y/o una aproximación interdisciplinaria pudieran desempeñar en el análisis de varias cuestiones relacionadas con los derechos humanos.”²³⁰

²²⁸ AGUILERA, Rafael. Op. cit., p. 22.

²²⁹ Op. cit., p. 23.

²³⁰ Op. cit., p. 26.

Sobre la dificultad para el establecimiento del consenso, Aguilera²³¹, resalta que la actividad reflexiva desarrollada por los filósofos no ha puesto en contexto sus aportes con el sistema jurídico internacional, quedando en duda la legitimidad práctica de la reflexión teórico-filosófica. Es decir, los filósofos se mueven más bajo el velo de la afirmación metafísica, los aforismos muchas veces contradictorios y separados de la praxis del derecho, por lo que el ámbito jurídico queda anulado completamente de sus reflexiones y, en consecuencia, la reflexión filosófica no trasciende al terreno de lo aplicativo.

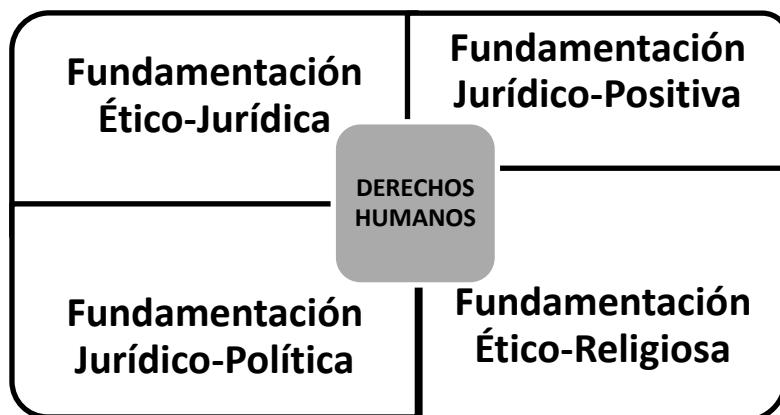
A la pregunta por la posible clasificación del discurso que caracteriza la fundamentación sobre los derechos humanos, podemos plantear cuatro posibles escenarios de fundamentación, según lo referido por Fernando Largo²³² y Fernández²³³: el enfoque orientado hacia la fundamentación ético-jurídica; el orientado hacia la fundamentación jurídico-positiva; el orientado hacia la fundamentación jurídico-política y el orientado hacia la fundamentación ético-religiosa.

²³¹ Op. cit., p. 28-46.

²³² FERNÁNDEZ-LARGO, Antonio. Teoría de los Derechos Humanos: conocer para practicar. Madrid, Editorial San Esteban, 2001.

²³³ FERNANDEZ, Carlos. Fundamentos de los derechos humanos en el umbral del XXI: personalismo, tridimensionalismo, y proyecto de vida. En: Revista Abogados, no. 7, p. 1-22; 2001.

Figura 8. Orientaciones Generales – fundamentación de los Derechos Humanos²³⁴

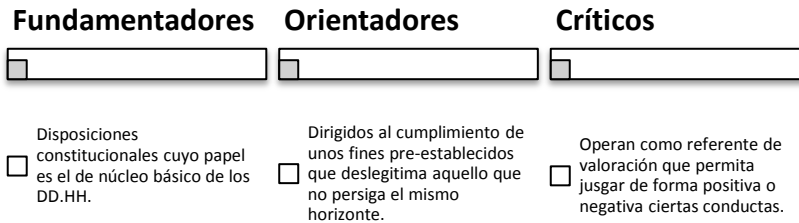


El enfoque, cuya fundamentación se caracterizó por ser ético-jurídica, corresponde al discurso fundado dentro de la filosofía del derecho, la cual, a su vez, tomó dos caminos descritos por Fernández-Largo como la teoría iusnaturalista y la iuspositivista o Iusnaturalista racional. Ambas representan un importante antecedente en la fundamentación del derecho, por lo que se describirán más adelante.

Por otra parte, se encuentra la fundamentación jurídico-positiva, que consiste en la formulación de valores y principios que, mediante las cartas constitucionales, se legitiman para que el sujeto ejerza el derecho que lo determina como ser humano digno. En consecuencia, la fundamentación de los derechos humanos se basa en el concepto de legitimidad legal, es decir, el ámbito práctico, mediante principios éticos que las constituciones deben poner en marcha. Dichos principios deben ser capaces de incluir la universalidad implicada en la búsqueda de la dignidad y la igualdad.

²³⁴ FERNÁNDEZ-LARGO, Op. cit. y FERNÁNDEZ, Op. cit.

Figura 9. Rasgos de los valores constitucionales²³⁵



En tercer lugar, se encuentra aquella orientación cuyo fundamento es el jurídico-político. Bajo esta concepción, lo elemental es establecer el canal para que, tanto el Estado como el logro de la dignidad se relacionen, siendo lo realmente importante, la búsqueda de la legitimación de la dignidad humana al interior del Estado. Sobre este aspecto, Ciuro Caldani²³⁶ señala que dentro del enfoque fundamental jurídico-político la legitimación de la dignidad humana mediante el ejercicio constitucional impartido por el Estado debe ser el mecanismo por antonomasia que facilite su tránsito hacia un escenario legal en el que los individuos tengan la posibilidad de influir en la discusión y en el entorno político, manifestar lo que desean, necesitan y esperan encontrar como ciudadano, por lo que el Estado debe garantizar que la sociedad tenga completo conocimiento sobre sus derechos, independientemente de la condición particular que lo caracterice.

En cuarto lugar, figura la orientación ético-religiosa, la cual recurre evidentemente al dogmatismo de la fe cristiana para formular que la dignidad humana proviene de la voluntad de Dios y, en consecuencia, mientras exista mayor poder de realización personal sobre el sujeto más cerca se encuentra éste de la gracia divina.

²³⁵ FUENTE: FERNÁNDEZ-LARGO, Antonio. Teoría de los Derechos Humanos: conocer para practicar. Madrid, Editorial San Esteban, 2001.

²³⁶ CALDANI, Ciuro. Significados de la fundamentación de los derechos humanos. En: *Revista Investigación y Docencia*, no. 40, 2000.

3.1.4.1 Teoría iusnaturalista

La teoría iusnaturalista busca establecer el origen de todo derecho postulando la existencia de una naturaleza humana universal; extensible a todos los seres humanos, sin distinción de ningún tipo; válida en todo tiempo y lugar. De igual forma, el origen de esos derechos se encuentra en esa naturaleza humana. Si se asumen estos dos presupuestos, íntimamente conectados, el fundamento de los Derechos Humanos estaría en la naturaleza humana, única dotada de razón y de libertad, características que la hacen acreedora de la mayor dignidad y traen como consecuencia la inclinación racional social, manifiesta en la auto y la hetero comunicación del ser humano que lo llevan a reparar en su inclinación social derivada de su naturaleza más íntima²³⁷. Esa capacidad lo impulsa a la formación de la sociedad civil que tiene como fin principal la salvaguarda y promoción de lo humano, algo sólo posible por la defensa de los Derechos Humanos.

Según esta teoría, la ley natural de la cual derivan los derechos humanos, no es exterior al ser humano sino que emana de su interior y por eso, no puede sustraerse a ella. Está obligado a cumplirla por naturaleza y las leyes positivas o la costumbre, simplemente le ayudan en el cumplimiento de esos derechos, pero no inciden en su fundamentación, que parece no tener un origen genético en el tiempo, esto es, histórico.²³⁸

Ahora bien, es posible que esta teoría presente dos importantes inconvenientes que hacen dudar de sus presupuestos conceptuales, al menos en parte, y la tornan insuficiente a la hora de fundamentar los Derechos Humanos. El primero de ellos, es el concepto de “naturaleza humana”, El concepto “naturaleza humana” no es tan claro como se supone. En él, se solapan las concepciones metafísicas de

²³⁷ Esta es la tesis de Aristóteles para quien “el hombre es un animal social”. Y dentro de esta teoría, su máximo representante, Tomás de Aquino, la fórmula ligeramente diferente, cuando dice que el hombre es “un ser social por naturaleza”. Cf. TOMÁS DE AQUINO, Santo. *Summa Theologica*, I, q. 96 a. 4.

²³⁸ TRUYOL, Antonio. Estudio preliminar en Los Derechos Humanos. Madrid, Editorial Tecnos, 2002.

substancia y esencia –insuficientes e inadecuadas para tratar la persona- con el concepto cartesiano de substancia racional o “*res cogitans*”.²³⁹

Así, la “naturaleza humana” y la “persona” pasarían a ser conceptos ‘claros’ y ‘distintos’; de algún modo ideales y, por tanto, intemporales e invariables. Pero lo cierto es que el concepto de “naturaleza humana” dista mucho de ser intemporal. Pero lejos de situarse entre posturas extremas, es decir, entre aquella que piensa que la “naturaleza humana” no existe en absoluto o es una creación histórica en continuo cambio, y aquella otra que postula una “naturaleza humana” intemporal, inmóvil, se puede afirmar que aquello que podemos tener o denominar como “naturaleza humana” tiene más que ver con una forma de ser del hombre, más o menos constante a lo largo de la historia, con una cierta regularidad en su manera de ser y de conducirse.

De manera que el concepto “naturaleza humana” parece ser insuficiente porque no es tan claro y diáfano como se supone y, sobre todo, porque los derechos, cualesquiera que sean, se predicán de la persona y no de la naturaleza, concepto secundario y derivado, puesto que lo realmente existente son los individuos, y la naturaleza existe en cuanto estos lo son y no al revés. Tanto los derechos como los deberes son de los individuos concretos -con su racionalidad, libertad y dignidad- esto es, de las personas y, de manera derivada, de los diversos colectivos.

El segundo inconveniente, radica en la consideración de la naturaleza humana como elemento que no tiene un origen genético temporal. Según este planteamiento, el transcurrir histórico no añadiría nada a la fundamentación de los Derechos Humanos. Pero lo cierto es que el ser humano es, en esencia, un ser histórico, el tiempo le es connatural, no un simple accidente. Por tanto la historicidad y lo que sucede en ella, es esencial no sólo para la comprensión sino para la reali-

²³⁹ AGUILERA, Rafael. Concepto y fundamento de los derechos humanos. México, CECYTE, 2010; p. 95-102.

zación, cumplimiento y, sobre todo, el entendimiento, promoción y ampliación de los derechos humanos.

Es comprensible que este planteamiento parezca debilitar la fundamentación de los Derechos Humanos, pero lejos de hacerlo, los fortalece, porque sin la consideración y el concurso del tiempo, no puede pensarse en la realización efectiva de ellos. Además, si consideramos la existencia de la “naturaleza humana”, esta se realiza en el tiempo, con la existencia de los seres humanos concretos y no en abstracto, desde una postura ‘trascendental’ y olímpica que parece minimizar la importancia y la existencia de las personas reales y concretas para la realización efectiva de los Derechos Humanos.

Cuadro 5. Rasgos principales de la Teoría iusnaturalista²⁴⁰

TEORÍA IUSNATURALISTA	De orientación prominentemente metafísica, señala que los Derechos Humanos son poseedores de una naturaleza totalmente jurídica.
	Los Derechos Humanos son “per se” naturales a la condición humana.
	Existir y ser una persona humana depende en buena medida de que dicha actividad se desarrolle con los demás, los cuales también tienen el derecho de ser y existir como individuo humano.
	Cada individuo tiene el entero derecho a ser digno y que sea respetada su dignidad humana.
	Es la justicia el valor que encierra la posibilidad de que la libertad, la igualdad, la solidaridad y la dignidad sean garantizadas para todos los sujetos.

²⁴⁰ FUENTE: FERNÁNDEZ-LARGO, Op. cit. y FERNÁNDEZ, Op. cit.

3.1.4.2 Iusnaturalismo racionalista

Esta teoría moderna hace primar la noción de derecho sobre el ser humano. De tal modo, que éste queda ensombrecido por la esfera jurídica y sometido a su arbitrio, a veces tiránico. Muchos son los autores y tendencias que han contribuido a forjar esta teoría, pero en esencia, se invoca el imperio del derecho para ordenar una naturaleza que falla y, quizá por un exceso de entusiasmo en la capacidad ordenadora de la esfera jurídica, esta postura acaba incurriendo en abusos.²⁴¹

Desde Hugo Grotius hasta Hegel²⁴², el Iusnaturalismo Racionalista se ha alzado en contra de pretensiones absolutistas personales, pero por su carácter, acaba incurriendo en aquello que censura: el imperio de la ley sobre los seres humanos concretos. No sería descabellado suponer que parte de los orígenes de los totalitarismos contemporáneos tengan su origen en esta teoría que imprime y quiere lograr una mentalidad ritualista en los seres humanos frente a la ley, la cual acaba desplazando a la esfera religiosa y a la convivencia común y cotidiana entre los hombres que hace uso del derecho como herramienta, pero no como un fin en sí mismo, habida cuenta de que “la ley es para el hombre y no el hombre para la ley”.

Cuadro 6. Rasgos principales de la teoría Iusnaturalista racionalista²⁴³

TEORÍA IUSNATURALISTA RACIONALISTA	Los únicos derechos existentes y legítimos son los proferidos del marco de la jurisprudencia.
	La pre-existencia de los derechos ante el ordenamiento de la jurisprudencia no es concebible como algo posible.

²⁴¹ AGUILERA, Rafael. Op. cit., p. 100.

²⁴² Estos autores y muchos otros pretenden edificar el mundo del derecho sobre la razón soberana que corre paralelamente a la naturaleza social del hombre, pero que no se identifica con ella. Cfr. VERGÉS, Salvador. Derechos humanos: Fundamentación. Madrid, Editorial Tecnos, 1997.

²⁴³ FUENTE: FERNÁNDEZ-LARGO, Op. cit. y FERNÁNDEZ, Op. cit.

	Los derechos que le son adjudicados a los individuos son previstos por el conjunto de normas explícitas formuladas por el ordenamiento jurídico de la sociedad.
	Existe una dependencia del razonamiento jurídico respecto al razonamiento moral, dado que existen situaciones complejas en las que éste último se vuelve determinante.

3.1.4.3 Teoría histórica

La historia -el tiempo de la existencia humana- es un elemento indispensable para entender la humanidad. Pero no se pretende hacer referencia al tiempo cronológico natural, el de la física, sino a aquel otro, que tiene un significado en el ámbito simbólico y cultural; aquel que es propio de la existencia humana. Sin ese tiempo histórico sería impensable entender los Derechos Humanos, que necesitan de él para su comprensión y puesta en práctica. No se trata, por supuesto, de suprimir el carácter originario de los Derechos Humanos –porque justamente éstos valen, más allá de todo tiempo y lugar-. Se trata más bien, de comprender que sin el concurso del tiempo, el surgimiento, desarrollo e implementación de tales derechos dentro del ámbito jurídico, no hubiera sido posible. Lo cierto es que, incluso la formulación misma, la conciencia de esos derechos no se produce de manera ahistórica o fuera del tiempo²⁴⁴.

Ahora bien, una visión radicalizada de esta teoría, piensa que sólo en la medida en que hay historia, asimismo existen los Derechos Humanos, con lo cual, la misma formulación de tales derechos perdería radicalidad porque ellos serían, simplemente, el producto de la evolución temporal del ser humano y no aquella realidad necesaria e incontestable que ellos mismos pretenden ser.

²⁴⁴ Cfr. VERGÉS, Salvador. Derechos humanos: Fundamentación. Madrid, Editorial Tecnos, 1997.

Si bien es cierto que el tiempo histórico es elemento indispensable para entender y explicar los derechos humanos –y muchas otras realidades–, no lo es menos que si se absolutiza la importancia del tiempo en la vida humana, en detrimento de un enfoque natural radical de esos derechos, se tornaría relativa su fundamentación, quedando sujeta a los vaivenes temporales, culturales y espaciales.

El tiempo es elemento fundamental de la historia humana, pero considerado desde otro punto de vista es sólo un factor entre otros muchos para el surgimiento y desarrollo de los Derechos Humanos: éstos necesitan del tiempo, pero su esencia y radicalidad no les viene dada por él. Es condición necesaria para su surgimiento en la historia, pero no su causa. Por tanto, absolutizar el tiempo implicaría poner el origen de los Derechos Humanos en él, lo que es una fundamentación extrema e inaceptable desde todo punto de vista. Es más, si el origen y la esencia de los Derechos Humanos estuviese en el tiempo, no repugnaría tampoco que ellos pudieran concluir dentro de él, lo cual sería contradictorio con la naturaleza propia de tales derechos, puesto que ellos no pueden ser derogados o abolidos por ningún concepto, ni bajo ninguna circunstancia, sea cual sea. Hacerlo así, transgrediría la dignidad humana y daría al traste con su fundamento.

3.1.4.4 Teoría jurídica

Esta teoría se encuentra estrechamente emparentada con la anterior y parece, en cierto modo, su formulación en clave jurídica. Su planteamiento consiste en postular como fundamento de los Derechos Humanos su codificación, su formulación y concreción en unas leyes que, como expresión de la voluntad popular que es mandato soberano, obligan al cumplimiento de aquello que ordenan²⁴⁵.

Por todo eso, según esta teoría, los Derechos Humanos no requieren ni pueden fundamentarse sino en la esfera legal, la cual le viene impuesta al ser humano por

²⁴⁵ FERNÁNDEZ-LARGO, Antonio. Teoría de los Derechos Humanos: conocer para practicar. Madrid, Editorial San Esteban, 2001.

su naturaleza social que lo impulsa necesariamente a relacionarse con sus semejantes. Según esta teoría, el ámbito jurídico es, por tanto, el único que puede responder por la fundamentación, promoción y salvaguarda de los derechos fundamentales que hacen posible la convivencia, existencia y subsistencia de los seres humanos.

Si la ley es la expresión de la voluntad popular y ésta se codifica como reflejo y salvaguarda del acuerdo, el consenso social es aquél elemento que en última instancia fundamenta los Derechos Humanos, derechos que reflejan posiciones morales irrenunciables acerca de la dignidad del ser humano. Se llegaría así a la identificación o, por lo menos, al solapamiento de las esferas jurídica y moral.

Un serio inconveniente que se puede esgrimir en contra de esta teoría es la identificación o, por lo menos, coincidencia que hace entre las mencionadas esferas, jurídica y moral. Porque aunque la ley sea el fruto y el reflejo de la voluntad popular, eso no la hace automáticamente buena. Puede ser jurídicamente viable y correcta, pero no necesariamente buena desde el punto de vista moral.

De hecho, no sólo existe la posibilidad y capacidad ‘reales’ de que estas dos esferas entren en conflicto: lo hacen muy a menudo, situación que pone de manifiesto que no hay una correspondencia entre el campo jurídico y el campo moral; que éste es más amplio y radical que aquel. El ámbito y el uso de lo jurídico están para garantizar y poner unas leyes mínimas de convivencia entre los seres humanos, mientras que el ámbito moral es el de la convivencia cotidiana, más rica y variada y, sobre todo, más radical:

“Al lado de los derechos legales existe otro tipo de derechos cuyo fundamento jamás será el consenso social reconocido en una norma sino, según le hemos visto, un cierto tipo de moralidad básica. Los derechos humanos tienen un marcado carácter moral que posibilita su fundamentación para la teoría y práctica jurídica, por el principio intrínseco de justicia que tienen de forma inherente. El Derecho no es más que un instrumento que tiene como fin tutelar y

garantizar los derechos fundamentales frente a las agresiones o violaciones de la mayoría y del gobierno.”²⁴⁶

En consecuencia, los seres humanos edificamos nuestras relaciones desde lo moral y no desde lo jurídico. Acudimos al auxilio de éste, cuando aquél se ve amenazado. Pero lo que no debe darse es la confusión de las dos esferas: una sociedad que edifica sus relaciones sociales en clave jurídica, es una sociedad pobre; desconfiada de la capacidad de relación de los seres humanos, siempre creativos, más allá de las convenciones y cortapisas legales que acaban por convertirse en un serio obstáculo para el funcionamiento social libre y fluido.

Las leyes y el ordenamiento jurídico son deseables y buenos, pero también deben tener un límite. Los seres humanos que rigen su vida sólo por las formulaciones jurídicas, terminan reduciendo su vida a una parodia ritual pobre y, por supuesto, incurrir en el llamado ‘legalismo’, caricatura de lo legal. Aquél es la deformación de la ley, su hipertrofia, que termina por fagocitar el ámbito mismo jurídico, pues lo torna inoperante.

El exceso, profusión y complejidad de las leyes las torna superfluas, sin que importe en este caso la reconvención de la famosa máxima, según la cual el desconocimiento de la ley, no es óbice para su cumplimiento. Tampoco valdría la lapidaria sentencia “*dura lex, sed lex*”, porque la ley puede y debe cumplirse, pero no está exenta de hacerlo de forma comprensiva, atenuada y autocrítica. Si la ley se cumple sin ayuda de la jurisprudencia, puede llegarse a la tiranía jurídica y a la práctica irracional o abusiva de la ley.

En definitiva, no cabe identificar lo moral con lo jurídico. Son ámbitos diferentes, ninguno puede o debe suplantar al otro. Los dos son legítimos e interdependientes, pero compete a una visión teórica y práctica inteligente, ver el grado de articulación de ellos, su alcance y competencias, para evitar que se presenten

²⁴⁶ AGUILERA, Rafael. Op. cit., p. 101.

abusos y malentendidos, desgraciadamente corrientes y numerosos. Es conveniente, pues, tener claro este postulado fundamental: no cabe una identificación entre la esfera moral y la esfera jurídica, pero las dos son legítimas; se relacionan, son interdependientes, pero también tienen una particular independencia, ciertamente relativa.

3.1.4.5 Crítica de las teorías y conclusión de la fundamentación

El tema de la fundamentación de los Derechos Humanos es cuestión grave y primordial. Por eso, es también un tema difícil y espinoso, no exento de grandes dificultades teóricas y prácticas que atañen directamente a su reconocimiento, tutela, promoción y puesta en práctica por la ley y los particulares.

A pesar de las mencionadas dificultades es importante no culminar este breve apartado de la fundamentación de los Derechos Humanos sin la evaluación concisa de las diferentes escuelas y algunas puntualizaciones para el adecuado tratamiento de este tema, capital en el mundo de hoy.

La perplejidad existente a la hora de fundamentar los Derechos Humanos en una u otra escuela, lleva a declarar lo siguiente: puesto que estos derechos son parte esencial, constitutiva e inalienable del ser humano, cabe aventurar que su fundamentación originaria y más radica se encuentra sólidamente garantizada por la teoría iusnaturalista. Según ella, no cabe derogar o disminuir los Derechos Humanos en ningún caso ni bajo ninguna circunstancia o pretexto, cualesquiera que sean. Hacerlo así, implicaría vulnerar de lleno la racionalidad, libertad y dignidad del ser humano.

No obstante, los postulados de la teoría iusnaturalista son insuficientes, su formulación, impecable, parece no reparar en la necesidad de advertir otros elementos y factores que contribuyen a perfilar los derechos humanos: la historicidad del ser humano –no la circunstancialidad- y la adecuada y necesaria reglamentación

jurídica que abarca el reconocimiento, respeto, tutela, promoción y práctica de los Derechos Humanos.

Acuden, pues, en auxilio o como complemento de la teoría iusnaturalista, las otras teorías. La teoría histórica, da cuenta del tiempo –tiempo histórico, humano, que es simbólico y cultural- como el elemento no originario y radical, pero absolutamente necesario para entender, extender y aplicar los Derechos Humanos. El ser humano no es una substancia descarnada, cuya realidad está allende el tiempo. Es más, él articula el tiempo de su existencia mediante un plexo simbólico y cultural que le es connatural, sin el cual no puede literalmente vivir.

La existencia del ser humano no consiste simplemente en ‘ser’ aquello que ‘ya es’; en quedarse en una situación caída, impropia y lesiva de su dignidad. El ser humano, debe “aprender a ser lo que es”, desarrollándolo y mejorándolo. Esto sólo lo logra con el concurso del tiempo. Por eso la vida práctica es esencialmente temporal. La articulación, comprensión y práctica de los Derechos Humanos, tanto a nivel social como individual se da en la Historia, que nos muestra la radical originalidad y novedad de todos y cada uno de los seres humanos.

Pero aún hay más, porque los Derechos Humanos no dependen del tiempo en lo referente a su formulación originaria y radical, pero sí depende de él, al menos en parte, la extensión y la práctica de tales derechos y, sobre todo, el descubrimiento e ‘invención’ de nuevas situaciones antes impensadas que pasarán en el futuro a engrosar la lista de más y mejores Derechos Humanos.

A su vez, la teoría del iusnaturalismo moderno y la teoría jurídica, añaden a las dos anteriores, la dimensión jurídica -necesaria e inexcusable- cuando se trata de cuestiones graves. La formulación esencial radical de los Derechos Humanos y su comprensión y articulación histórica, reclaman el concurso del ámbito jurídico que hace posible la extensión y el cumplimiento social, la vigilancia y promoción de los Derechos Humanos en todos los ámbitos y a todos los niveles. Por supuesto, debemos guardarnos de incurrir en los abusos y arbitrariedades a las cuales

podemos vernos expuestos cuando se radicalizan o se privilegian exclusivamente las posturas de estas dos escuelas.

La esfera jurídica, es la mejor herramienta para difundir y garantizar una práctica racional y profunda de los Derechos Humanos; es el conducto adecuado para su difusión social y la forma más coherente para ampliar y enriquecer las relaciones humanas y sociales de cualquier comunidad, desde las más elementales –el individuo y la familia- hasta las más dilatadas –países, continentes y el mundo-. El ámbito jurídico nos alecciona, guía y advierte sobre los cauces sociales correctos para llevar relaciones dignas y respetuosas entre seres iguales, racionales, libres y dignos, sin menoscabo de aquellas formas que exceden el ámbito jurídico y contribuyen a enriquecerlo, sin suplantarlos; dulcificarlo, sin reblandecerlo y hacerlo más rico y creativo cada día.

3.1.5 Una Tipología de los Derechos Humanos

Tratar de clasificar los Derechos Humanos bajo parámetros de categorías es una situación igual de compleja y amplia como el hecho de intentar abordar su fundamentación. Como se pudo apreciar en apartados anteriores, tanto su definición como su fundamentación son terrenos discursivos en los que abundan los disensos y multiplicidad de perspectivas orientadoras que, al final del camino, muestran lo inconmensurable que puede llegar a ser su conceptualización.

Sin embargo, esto no debe impedir o eludir el intento de formular una clasificación exploratoria que esté sujeta, claro está, a la crítica y al disenso. El primer problema que debe ser planteado al abordar la clasificación de los Derechos Humanos es aquel que hace referencia a sus fundamentos. Esta cuestión debe necesariamente remitirse al derecho fundamental sin el cual todos los demás no serían siquiera imaginables: el derecho a la vida. Sin la vida no existiese, no podría hablarse de humanidad o de algo humanamente pensable; ella no es sólo la

condición, es el presupuesto indispensable para cualquier actividad o manifestación humana, incluidos los derechos humanos.²⁴⁷

En consecuencia, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿por qué la vida debe ser el fundamento desde donde parta toda reflexión sobre lo humano? ¿Por qué no plantear el problema desde la racionalidad en lugar de hacerlo desde la “vitalidad”? Esta última cuestión parece ser legítima, pero sólo en parte. Es cierto que el ser humano es, ante todo, un ser racional y que, por tanto, “todo en él, es racional”, como lo expone Hegel²⁴⁸.

Sin embargo, antes que racionalidad o “vida racional” es, vida y después es racional, como rasgo diferenciador y categorizante de su particularidad. Lo fundamental, entonces, parece ser la vida y lo distintivo, como característica suplementaria, lo racional. Poner pues la vida como base de los Derechos Humanos, parece ser lo correcto. Eludimos así, aquel fundamento ético-religioso señalado en un apartado anterior en donde se considera que lo humano es ajeno a la vida como fenómeno biológico y orgánico y que no guarda relación alguna con lo animal.

No existe lo humano como condición opuesta o independiente de lo biológico. La biología en el ser humano no es una nota molesta y prescindible que se da en él de forma accidental. Ni siquiera es una característica importante que pueda ser considerada secundaria. Es tan fundamental que sin ella no sería posible la comprensión de todas las manifestaciones relativas al ser humano ni los derechos que emanan del derecho a la vida, el primero de todos.

Resulta pertinente mantener la definición del ser humano propuesta por Aristóteles como “animal político”²⁴⁹, en la cual la esfera de la política se refiere a todo

²⁴⁷ AGUILERA, Rafael. Op. cit.

²⁴⁸ Véase: GARCÍA, Pedro. Humanismo y Subjetividad. Heidegger y el desfundamiento ontológico de la ética. México: Universidad Nacional autónoma de México. Internet: Recuperado el 15 de septiembre de 2011 de: http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/527/1/10_garcia.pdf

²⁴⁹ MONARES, Andrés. Del animal político a la animalidad política: Teoría política ilustrada naturalista-providencial de John Locke. *Revista de Filosofía A Parte Rei*.

aquello que no es específicamente biológico pero que *no se da sin, ni es ajeno a* lo biológico, porque sin este carácter previo lo racional se desvanece y no podría postularse. Aun en el caso hipotético de que se pudiera pensar en una racionalidad sin biología, al margen de ella se tendría entonces a un ser incorpóreo, quizá real, pero en todo caso, ciertamente no humano. En lenguaje teológico, se estaría ante una naturaleza angelical o no humana; y en un lenguaje más racional y moderno, ante un ser altamente evolucionado.

Sentado y explicado el supuesto de que el derecho a la vida es el primordial y que los demás dependen de él, es necesario preguntarse si existe una jerarquía de esos derechos o cuáles son los más importantes (los derivados o secundarios), a qué obedece tal jerarquía o si es posible establecer una pluralidad de clasificaciones que obedezca a distintos criterios. Sin ánimo de ser exhaustivos y a la luz de la conceptualización desarrollada hasta el momento en el presente capítulo sobre la naturaleza, definición y fundamentación de los derechos humanos, resulta plausible formular a continuación una tipología que ayude a descifrar sus rasgos.

Ya se ha dicho que el derecho a la vida es el primordial, pero eso no significa que sea el más importante, porque todos lo son en igual manera. Para que esto pueda ser entendido, se hace necesario mencionar los rasgos esenciales de los Derechos Humanos:

En primer lugar, Derechos Humanos son universales; esto quiere decir que su validez no está circunscrita a un determinado tiempo o lugar o que pueda haber excepciones a su aplicación. En segundo lugar, los Derechos Humanos son indivisibles, lo que significa que todos tienen la misma jerarquía e importancia moral, aunque tengan la vida como presupuesto básico. En tercer lugar, y como consecuencia del rasgo anterior, los Derechos Humanos son interdependientes; es decir, que no se puede suprimir uno de ellos sin suprimir al mismo tiempo todos los demás.

Asimismo, concepto de Derechos Humanos goza de una naturaleza histórica, lo que significa que, aunque estos derechos tienen validez universal, su descubrimiento por parte del mismo ser humano se ha dado de forma temporal y, por tanto, la lista de Derechos Humanos ha de estar abierta a la innovación, estilización y mejor formulación de los mismos.

En quinto lugar, como consecuencia del rasgo anterior, es decir, aquel relacionado con su historicidad, se desprende que los derechos humanos no sólo son válidos para los adultos mayores de un género o del otro sino que abarcan a todo ser humano sin importar su condición jurídica, política, económica, socio-cultural, sus preferencias, aficiones o inclinaciones religiosas, filosóficas, ideológicas, sexuales, etc. Seguido a lo anterior, los Derechos Humanos no sólo se predicen respecto al solo individuo; también gozan de aplicabilidad con respecto a una colectividad, como por ejemplo minorías, pueblos, países y toda la humanidad, pasada, presente y por venir. Por último, el concepto de tales derechos no se limita a las relaciones individuo-sociedad o individuo-Estado, sino entre individuos y no sólo en el ámbito público, sino en el privado.

Si tiene en cuenta lo anterior, se puede formular una clasificación de los Derechos Humanos atendiendo no a una jerarquía, sino más bien al ámbito del cual se parte (el individuo) para ir ampliando el espectro de comprensión (grupos, la sociedad, la humanidad, etc.). De esa manera, estarían los Derechos Humanos Individuales, por un lado, y los Derechos Humanos Colectivos, por otro. Dentro de los Derechos Individuales, se tendría los relativos a la vida física y los relativos a la vida moral. Y entre los Derechos Colectivos, se tendría los relativos a la Libertad Humana y los relativos a la Libertad Cívica.

Sin embargo, si se contemplan las diversas esferas o campos de los Derechos Humanos, estos pueden ser clasificados, según la Declaración Universal de los

Derechos Humanos²⁵⁰, como derechos personales, políticos, jurídicos, económicos, sociales, religiosos y culturales. Ahora bien, si se tiene en cuenta las llamadas “generaciones”, los Derechos Humanos se pueden clasificar en derechos de Primera, Segunda y Tercera Generación, atendiendo a aquellos que miran los aspectos más urgentes para la vida y aquellos otros de los cuales podría prescindirse, pero que afectarían los ámbitos más propios de la racionalidad y, por tanto, más importantes para el desarrollo de una vida humana plena.

Es pertinente tomar muy en cuenta la clasificación de los Derechos Humanos propuesta por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, puesto que es ella la que ampara y proclama esos derechos a nivel mundial y tiene la aprobación de la mayoría absoluta de los Estados y organizaciones de toda índole que se empeñan en la difusión, promoción, salvaguarda y cumplimiento de los Derechos Humanos en todos los ámbitos y aspectos:

“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 pudiesen entrar en vigor tras la ratificación de un número suficiente de Estados.”²⁵¹

En consecuencia, los Derechos Humanos, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, son: los derechos personales, los derechos políticos, los derechos jurídicos y el amplio conjunto de los derechos económicos, sociales, religiosos y culturales.

Los *derechos personales*, en principio, aluden al respeto y preservación de la integridad personal y, por supuesto, al derecho previo que salvaguarda los mismos

²⁵⁰ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ginebra, Asamblea General de la ONU, 1948.

²⁵¹ GARMENDÍA, Luis. Los Derechos Humanos en un mundo global. En: NAYA, Luis María. La educación y los Derechos Humanos. España, Espacio Universitario, 2005; p. 20-41.

derechos de las personas y que servirá después, en segunda instancia, para la aplicación de los derechos de los colectivos. Se establece entonces que toda persona tiene derechos, los cuales son iguales e interdependientes entre sí, porque no se puede suprimir uno de ellos sin suprimir los demás y no se puede hablar de uno de ellos sin aludir necesariamente a los otros.

Toda persona, por el simple hecho de serlo, tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad e integridad personales. Sin el derecho a la vida no tendría sentido hablar de derechos, porque sin vida no hay existencia humana. Pero, además, la vida debe estar exenta de coacciones externas que atenten directamente contra ella, como la supresión de la libertad, la esclavitud y la falta de seguridad personal.

Los derechos de este grupo, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos²⁵², son cinco:

1. Derecho a los derechos.
2. La igualdad en los derechos.
3. El derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad social
4. El derecho a no ser esclavo.
5. El derecho a la integridad personal.

Por otra parte, los *derechos políticos* contemplan aquellos derechos que tienen que ver tanto con las personas individuales como con los colectivos. Estos derechos responden al mantenimiento de un sistema político que proteja y promocio- ne las libertades de todos y ese sistema es la democracia que debe ser promocio- nado y alentado siempre. Al respecto, Se piensa que la promoción de la democra- cia tiene dos importantes consecuencias en el campo de los derechos políticos y humanos:

²⁵² Op. cit.

1. Los derechos políticos y humanos ofrecen a los ciudadanos la posibilidad de llamar con fuerza la atención sobre sus necesidades generales, así como exigir la adopción de las medidas necesarias para satisfacerlas.

2. La respuesta de los gobiernos a las demandas de sus ciudadanos suele depender de las presiones que éstos puedan ejercer sobre ellos, y es por ahí por donde el ejercicio de los derechos políticos (votar, criticar, protestar, etc.) puede ser imprescindible”.²⁵³

De esta manera, tales derechos garantizan el ejercicio de todos los derechos y deberes individuales y corporativos de los ciudadanos dentro de un sistema democrático, el cual debe permitir a todos expresarse de forma libre y espontánea.

Ello implica a preservación de un marco político para el ejercicio de tales derechos; es decir, la soberanía política de un estado, el cual cuenta con un territorio y un grupo de personas o habitantes, que tienen derecho de agruparse en familias y pueden constituir grupos diversos para llevar a cabo muy diferentes fines. Asimismo, garantizan la seguridad e integridad de los individuos fuera de su país. Los derechos de este grupo, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, son ocho:

1. El Derecho a la libertad de movimiento y de residencia.
2. El derecho al asilo político.
3. El derecho a la nacionalidad.
4. El derecho a la familia.
5. El derecho a la libertad de opinión y de expresión.
6. El derecho a la libre asociación.
7. El derecho a la soberanía política.
8. El derecho a la seguridad internacional.

Los *derechos jurídicos* están muy estrechamente relacionados con los *derechos políticos* y compete su salvaguarda al Estado, que impone y hace valer unas medidas positivas conducentes a velar por que se el cumplimiento de los derechos y

²⁵³ SEN, Amartya. Desarrollo y Libertad. Barcelona, Planeta, 2000, p. 145.

de unos deberes para que ello sea posible. Constituyen algo así como el marco legal que abre las vías para que lo político pueda actuar. Además, garantizan con leyes concretas la permanencia de todos los derechos de cualquier índole que sea. A partir de ellos, se establecen las sanciones para quien no cumpla tales derechos o impida su ejercicio.

Estos derechos imponen como contrapartida, a toda persona o colectivo, el deber y el derecho de respetar todos los derechos de los demás, fijándose los cauces generales para hacer valer la ley y aplicarla cuando sea necesario. Además, se establece la distinción y legitimidad de los dos ámbitos de la vida democrática: el público y el privado, que convive, se apoyan y respetan mutuamente. Los derechos de este grupo, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, son diez:

1. El derecho al reconocimiento de los propios derechos.
2. El derecho a igual tutela ante la ley.
3. El derecho al recurso a los tribunales nacionales competentes.
4. El derecho a un juicio no arbitrario.
5. El derecho a un juicio independiente e imparcial.
6. El derecho a la defensa y a la pena justa.
7. El derecho a la vida privada.
8. El derecho a la cultura.
9. El derecho a ejercer los propios deberes.
10. El derecho al respeto de los deberes.

Por último, se encuentran los *derechos económicos, sociales, religiosos y culturales*. Este grupo de derechos se refiere a la salvaguarda de todas aquellas manifestaciones relacionadas con las prácticas y creencias de individuos y grupos y con la posibilidad de llevar una vida digna a través de unas condiciones de trabajo justas. Es importante no sólo salvaguardar la esfera pública y la privada, sino el ámbito del fuero interno de los individuos con sus creencias y opiniones más

íntimas. Estos derechos son denominados de “segunda generación”²⁵⁴, mientras que los personales, jurídicos y políticos constituyen el grupo de los llamados derechos de “primera generación”. Además:

“La Declaración sobre el Derecho al Desarrollo adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 4 de diciembre de 1986, abre la etapa de la tercera generación de los derechos humanos; en la que, además, se incluye el derecho a la libre disposición de los recursos naturales por parte de los pueblos, el derecho de autodeterminación, el derecho a un medio ambiente sano, el derecho a la paz (...) todos ellos, de forma creciente, han venido imponiéndose en la conciencia general de los movimientos sociales de pueblos y colectivos”²⁵⁵.

La cultura y sus manifestaciones variadas y numerosas constituyen el soporte de una sociedad que se estructura en torno a ellas. Lo jurídico y lo político se sirven de esas manifestaciones para la exigencia del cumplimiento de los derechos y deberes de forma peculiar, dependiendo de la sociedad específica la cual se trate. Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, estos derechos son nueve:

1. El derecho de propiedad.
2. El derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
3. El derecho a la libertad de opinión y de expresión.
4. El derecho a la seguridad social.
5. El derecho al trabajo.
6. El derecho al descanso.
7. El derecho a la calidad de vida.
8. Derecho a la educación.
9. El derecho a la cultura.

²⁵⁴ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Op. cit.

²⁵⁵ GARCÍA, Juan Carmelo. Los derechos humanos en la situación actual del mundo. Madrid, PPC Editorial y Distribuidora-Colección Educar, 1999; p. 50.

3.1.6 Derechos Humanos y educación

La educación ha sido considerada siempre a lo largo de la historia como una necesidad básica del ser humano; necesidad que cada vez más cumple con los objetivos, principios y valores establecidos por toda sociedad²⁵⁶. De aquí se desprende la eminente función social de la educación²⁵⁷. Sin embargo, tanto el concepto como los fines de la educación han ido evolucionando con el tiempo, puesto que las sociedades transforman y modifican sus estructuras económicas, políticas y culturales. Estos cambios obligan a aquella a asumir un papel fundamental en la transformación y el desarrollo de nuevas estructuras más justas y equitativas.

En un mundo cambiante, en el cual el fenómeno de la globalización abarca todas las esferas pero especialmente la económica, se origina una “nueva civilización” que plantea inéditos desafíos, exigencias y, además, un modelo de hombre que debe ser capaz de afrontar y enfrentar los riesgos de la exclusión social y la marginación, avanzar por la vía de la paz, la libertad y la justicia social. Es por eso, que:

“Con la llegada del nuevo siglo tenemos una visión y una misión con la sociedad, la de crear un sistema educativo que nos permita preservar nuestros valores culturales y morales generando conciencia colectiva, que proponga la ética y la libertad como actitudes fundamentales de nuestra conducta... deberían recuperarse aquellos valores que son expresión de compromiso personal hacia ideales colectivos, que se sustentan en principios sociales universales tales como la democracia, la libertad, la solidaridad, la colaboración, la responsabilidad, el respeto, la ciudadanía y, en definitiva, la búsqueda de la justicia e integración social”²⁵⁸.

²⁵⁶ UNESCO (Comp.) La Educación encierra un tesoro. Chile, Santillana-ediciones UNESCO, 2000.

²⁵⁷ DELVAL, Juan. Los fines de la educación. Madrid, Siglo XXI, 1999, p. 1-5.

²⁵⁸ CONDE, Henar; MUÑOZ, José y RODRÍGUEZ, Nuria. Exigencias de las nuevas sociedades europeas y sus implicaciones para el profesorado del siglo XXI. En:

Pero esta perspectiva de la educación considerada sólo como una necesidad, como un instrumento o una vía de progreso hacia el desarrollo económico, político, social o cultural, es insuficiente porque la educación también es, y más profundamente, un derecho fundamental de la persona.

En este orden de ideas, la educación como derecho fundamental de la persona debe ser considerada un derecho de todos y cada uno de los seres humanos si se quiere fomentar el respeto y la paz para el fortalecimiento de todos los Derechos Humanos en una sociedad en constante transformación y desarrollo. Esta reflexión representa un punto de partida para entender la educación como un fenómeno social y natural a la condición humana como lo es el mismo derecho a la vida concepto de educación. Así mismo, ello nos permitirá comprender su naturaleza, fines y su relación estrecha con los Derechos Humanos.

3.1.6.1 Definición de educación

Para comprender el concepto de educación es importante referirse, en primera instancia, al concepto que desde las Ciencias de la Educación ofrecen un significado etimológico el cual, a su vez, presenta una doble acepción del concepto, hecho que ha dado origen a muchas controversias y, por supuesto, a concepciones diversas de la labor educativa:

“Educare significa “criar”, “nutrir”, o “alimentar”, es decir, educación entendida como actividad que consiste en guiar o proporcionar desde fuera lo necesario, en definitiva, construir. Por el contrario educere equivale a “sacar”, “llevar”, “extraer desde dentro hacia afuera”, es decir, encauzar la potencialidades ya existentes en el sujeto educando, extraer algo que de una u otra forma, ya está potencialmente dado”²⁵⁹.

Si se contraponen estas dos acepciones, la actividad educativa se obstaculiza y lleva inevitablemente a la generación de posturas radicales que limitan su acción.

HERNÁNDEZ DÍAZ, José (Coord.). Cuestiones actuales de Filosofía y Pedagogía. Salamanca, Editorial Hespérides, 2001; p. 167-191.

²⁵⁹ GARCÍA, Lorenzo. La Educación: teorías y conceptos. Perspectiva integrada. Madrid, Paraninfo, 1989; p. 13.

En el primer caso, por la prioridad dada al papel que ejerce el educador como transmisor de conocimientos, él será el guía y orientador que conduce al educando hacia un fin determinado para el cual éste último, como sujeto pasivo, no aportará nada ni podrá desarrollar al máximo todo su potencial y creatividad. Esta es la crítica principal que se ha hecho de la escuela tradicional.

En el segundo caso, el protagonista de la actividad educativa es el educando, quien pone en juego todas las posibilidades para su propio desarrollo, mediante la actividad libre y espontánea de su creatividad personal y capacidad de innovación. Esta postura ha dado lugar a la nueva escuela, opuesta a la escuela tradicional y reconoce al alumno como sujeto activo y centro del proceso educativo, pero descuida la labor de guía y orientador que cumple el educador.

Entendida la educación como un proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje, exhibe dos elementos y sus correspondientes actividades, claramente definidas: el sujeto que aprende y el sujeto que enseña. Sin el primero, el segundo no tendría razón de ser, y sin éste, el primero se limita en sus posibilidades de desarrollo, por carecer de orientación y guía. Lo anterior permite afirmar que, más que contraposición entre estos dos elementos y sus actividades, lo que debe darse en el proceso educativo es la complementariedad. Sobre lo anterior, señala García:

“Es precisa la influencia del educador que irá proporcionando una progresiva autonomía en el educando tendente al propio crecimiento. La ayuda que nos llega desde fuera y el desarrollo interior de nuestras propias capacidades, no sólo no son excluyentes sino que ambos se hacen necesarios”²⁶⁰.

Más adelante, al reflexionar sobre la participación del educador y el educando en el proceso educativo, concluye que la educación es un proceso simbiótico en el cual:

“La influencia externa y la autorrealización, son dos formas – heteroeducación y autoeducación- implícitas en el sentido amplio

²⁶⁰ *Ibíd.*, p. 13-14.

de educación que se nos muestra como una acción externa que trata de ayudar al desarrollo de las posibilidades optimizantes del hombre²⁶¹.

Ora postura sobre la naturaleza de la educación es la referida por Arroyo y citada por García²⁶² en la que se pretende conciliar las diferentes realidades vinculadas al proceso educativo. En primer lugar, para el autor el concepto educación representa tanto actividad y proceso como resultado de un proceso formativo. En segundo lugar, al estar relacionada la educación con la condición humana en sí misma ella supone para el individuo la búsqueda de una mayor racionalidad y libertad, por lo que sus fines deben redundar en el mejoramiento y dignificación del individuo.

Por otra parte, la educación debe ser garante del respeto de los requisitos básicos para que los individuos, sin importar su condición y especificidad, puedan ser libres, dignos y procuren el cumplimiento de todos sus derechos. Sea la educación una actividad o el resultado de un proceso su comprensión siempre debe ir ligada a la persona humana como ser indivisible.

En el marco de las reflexiones formuladas por García debe tenerse en cuenta, no obstante, que la evolución de la sociedad ha producido diversas concepciones de la educación, dependiendo de las distintas circunstancias, elementos y factores que convergen en ella. Pero, cualquiera que sea la concepción educativa que se elija parece que algunas características deben resultar más determinantes que otras en el proceso educativo. García²⁶³ menciona las siguientes:

1. La educación es un proceso dinámico.
2. La educación pretende el perfeccionamiento u optimización de todas las capacidades humanas.
3. Exige la influencia intencional, sin coacciones, por parte de los agentes

²⁶¹ *Ibíd.*, p. 14.

²⁶² *Ibíd.*, p. 25.

²⁶³ *Ibíd.*, p. 26.

educadores y la libre disposición del educando.

4. Pretende lograr la inserción activa del individuo plenamente realizado en la naturaleza, sociedad y cultura

Lo anterior lo motiva a formular una importante definición sobre la educación, la cual refiere lo siguiente:

“(...) como el proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa en la naturaleza, sociedad y cultura”²⁶⁴.

Por otra parte, al definir la educación, Bernal Guerrero formula otra importante definición en la que “la educación es un proceso de gradual liberación personal, un despliegue sucesivo de las posibilidades de obrar libremente,”²⁶⁵

Desde una visión más amplia, si la educación es entendida como un medio para solucionar los problemas mundiales y emprender la acción del desarrollo: lucha por la igualdad de derechos de los pueblos, establecimiento de la paz, utilización equitativa y racional de los recursos naturales, cuidado del ambiente y contribución para el desarrollo humano en sentido muy amplio, se comprende entonces que se diga que:

“La palabra ‘educación’ designa el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollarse conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos. Este proceso está limitado a una actividad determinada.”²⁶⁶

De esta manera, la educación no solo comporta el acceso de la población a un conjunto de conocimientos universalmente determinados y heredados por la historia de la humanidad; también implica que la formación impartida en su nombre

²⁶⁴ *Ibíd.*, p. 27.

²⁶⁵ BERNAL, Antonio. *Pedagogía de la persona. El pensamiento de Víctor García Hoz.* Madrid, Editorial Escuela Española, 1994; p. 236.

²⁶⁶ UNESCO. *Op. cit.*, p. 119.

vincule la inclusión del respeto y la comprensión abierta del otro y el reconocimiento de los derechos humanos inherentes a cualquier individuo objeto del proceso educativo.

3.1.6.2 La educación como un Derecho Humano

La educación, en definitiva, es el fundamento de la sociedad y el vehículo de la cultura; es un instrumento por medio del cual, la sociedad ha de perpetuar unos principios y valores que no sólo enaltecen a la persona, sino que al mismo tiempo se proyectan a las comunidades locales y a los pueblos, perfeccionan sus usos y costumbres, mejoran su capacidad de interrelación y permiten mayor participación en el contexto global a través del esfuerzo mutuo y del diálogo consensuado para el logro de la paz. Todo lo anterior, por supuesto, se traduce en una mejor calidad de vida, especialmente en las regiones más deprimidas del planeta.

América Latina es una región de múltiples desigualdades pero con grandes posibilidades. A pesar de los esfuerzos que han realizado los gobiernos al conceder una mayor prioridad a la educación, introduciendo en sus Constituciones el derecho a ella y una ampliación en la asignación de los recursos destinados a tal fin, esa estrategia ha resultado insuficiente para el cumplimiento total de los objetivos propuestos por esa política²⁶⁷.

La educación, está considerada como motor de progreso económico y desarrollo humano; pero es condición previa e indispensable para su cumplimiento, la eliminación de grandes desigualdades que constituyen barreras, tales como la discriminación y la exclusión social a la que se ve enfrentada gran parte de la población víctima de la pobreza y de la injusticia social, a quien se le vulnera con frecuencia sus derechos y se le niega la oportunidad de acceder a la salud y a la educación, al trabajo y, en definitiva, a una vida digna y plena.

²⁶⁷ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia. Colombia, Consejo de Derechos Humanos-Relief Web Report, 2011.

Los estudios de la UNESCO del año 2005, muestran unas cifras altas de analfabetismo absoluto para el caso de América Latina: alrededor de 40 millones de personas (11% de la población)²⁶⁸. Por otro lado, unos 110 millones entre jóvenes y adultos sólo cuentan con estudios incompletos de educación primaria, por lo que se les puede considerar como analfabetas funcionales. Por esta razón, los Estados deben establecer entre sus políticas, los mecanismos y las condiciones para el ejercicio y disfrute de los derechos humanos, entre ellos, el de la educación.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos contempla en su preámbulo, que:

“La libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.”²⁶⁹

Por lo tanto, resulta imprescindible el avance significativo en materia de Derechos Humanos, para que la sociedad no continúe siendo víctima de la miseria y la ignorancia y de todo aquello que atenta, en general, contra la dignidad y la libertad.

Bajo estos principios, se precisa entonces de unos medios y de unas condiciones más humanas y, por tanto, más razonables para que la sociedad pueda convivir civilizada y dignamente. Pero el reconocimiento de principios y valores básicos en toda sociedad, sólo es posible a través de la educación; por tal razón el derecho a la educación, se comprende como un derecho en sí mismo y como un medio para fomentar la paz y el respeto de los derechos humanos en general.

Para que la educación pueda ejercer su papel humanizador, debe partir de un principio general que articule la realidad social, política, económica y cultural que servirá de soporte a las legislaciones de los Estados miembros. La Declara-

²⁶⁸ UNESCO. Panorama regional América Latina y el Caribe. *Informe de seguimiento de la Educación Para todos en el mundo*, 2008.

²⁶⁹ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Op. cit., p. 1.

ción Universal de Derechos Humanos adaptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, plasmó en su artículo 26 el Derecho a la Educación.

Este artículo, revisado y analizado posteriormente en el año de 1950, quedó como texto definitivo de la siguiente manera:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la 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 las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”²⁷⁰

En esta declaración, se reconoce explícita y ampliamente, el objetivo fundamental de la educación. Partiendo, de la realización plena de la persona, mediante el desarrollo de sus capacidades y la concienciación de que la única vía para alcanzar la paz es a través del reconocimiento y respeto por las diferencias individuales, políticas, económicas y culturales; todas ellas condensadas en unos principios fundamentales que son los Derechos Humanos, y para que ésta pueda participar no sólo de manera activa sino positivamente en la sociedad.

Por otro lado, según el Informe sobre la educación en el mundo del año 2000²⁷¹, el derecho a la educación lo componen varias facetas: una de carácter cuantitati-

²⁷⁰ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Op. cit., p. 4.

²⁷¹ UNESCO. Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 2000; p. 28.

vo, en lo referente al acceso general de la población; y otra de carácter cualitativo, respecto a los objetivos y al contenido de la educación, como se verá más adelante.

Teniendo en cuenta que la educación a nivel mundial, hasta mediados del siglo XX, todavía seguía siendo un privilegio de pocos al no llegar a toda la población, ya que sólo una minoría tenía acceso a algún tipo de enseñanza escolar; y que dicha población, además, debía afrontar los problemas de discriminación y exclusión social, los autores de la declaración se proponían asegurar ampliamente el acceso universal de todos (niños, jóvenes y adultos) a la educación; la gratuidad en el sentido elemental de la instrucción y la obligatoriedad de la instrucción elemental.

De igual forma, la Declaración Universal de los Derechos Humanos generaliza la instrucción técnica y profesional y abre la posibilidad de acceso a los estudios superiores igual para todos, en función de los méritos respectivos. Con la puesta en vigencia de este derecho, muchos países interesados en el progreso económico empezaron a preparar a niños y jóvenes, abriendo más escuelas primarias y secundarias; alfabetizando a la población adulta que escasamente sabía leer y escribir y, ampliaron las posibilidades de acceso a los estudios superiores. También se hace énfasis en el carácter universal, gratuito y obligatorio que debe tener la educación como medio de asegurar el acceso de todos a ella. En conclusión, esta es la fase inicial de la preocupación que se centra en brindar mayor cobertura escolar para erradicar las altas tasas de analfabetismo.

El derecho a la educación, como bien lo señala la UNESCO²⁷², ha tenido varios cambios desde su Declaración Universal, relativos a la percepción mundial, es decir, a la manera como se ha mirado el fenómeno educativo. Estos cambios se han producido en tres fases:

²⁷² *Ibíd.*

Cuadro 7. Miradas al fenómeno de la educación como derecho²⁷³

FASE	DESCRIPCIÓN
La Educación como fundamental	Durante los años cuarenta y cincuenta la discusión sobre la educación como derecho fundamental buscó la inclusión de la instrucción de la educación básica en todas las esferas de la sociedad.
El problema del analfabetismo funcional	Desde los años sesenta hasta los setenta la discusión sobre la educación como derecho centró la reflexión sobre la necesidad de erradicar el denominado analfabetismo funcional.
La importancia de las necesidades de aprendizaje	Desde los años ochenta hasta la actualidad la discusión sobre la educación como derecho a dado un importante énfasis en analizar la relación entre necesidades de aprendizaje y modelo instruccional.

Como se describe de manera general en el cuadro 5, la educación como condición *fundamental*, abarca desde finales de los años cuarenta hasta principios de los años sesenta. Desde el plano internacional, se centra el interés especialmente en la erradicación del analfabetismo y en la difusión de la instrucción elemental, especialmente en los países en desarrollo, recientemente independizados.

“La expresión ‘educación fundamental’ (...) se incluyó en la Declaración para reconocer de forma específica el derecho a la educación de los adultos analfabetos y demás personas que en su juventud no habían tenido la posibilidad de recibir una educación elemental completa.”²⁷⁴

²⁷³ Fuente: UNESCO. Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 2000; p. 28.

²⁷⁴ UNESCO. Op. cit., p. 28.

De tal manera que el analfabetismo comienza a constituirse tanto en una condición indeseable como en un indicador del grado de cumplimiento por parte de las naciones de la instrucción universal en educación básica.

Ya hacia mediados de los años sesenta hasta finales de los setenta, el interés por el problema del analfabetismo se amplió para abarcar el *analfabetismo funcional*, lo que dio lugar a una vasta campaña por la expansión de la enseñanza elemental. El Informe basado en un estudio internacional de la enseñanza de la lectura y la escritura, incluido en el programa de la UNESCO de “educación fundamental”, arrojó dos importantes conclusiones que ejercieron gran influencia en la acción internacional de fomento de la alfabetización:

“1) Que las actitudes y las capacidades básicas que requiere la lectura son iguales en todos los idiomas, y 2) que el único criterio válido de alfabetización es el de la funcionalidad (puede hablarse de alfabetización funcional de una persona cuando ésta ha adquirido el conocimiento y las competencias en lectura y escritura que le permiten participar de forma eficaz en todas las actividades en las que la alfabetización es algo que se da por supuesto en su cultura o en su grupo).²⁷⁵

De la misma manera se comprende la educación de adultos desde una visión global e integral y, como lo expone Vega, la educación funcional se define como “aquella que favorece la integración del sujeto en el marco de una sociedad en la que las estructuras y relaciones súper estructurales facilitan el pleno desarrollo de la personalidad humana”²⁷⁶. La primera de estas conclusiones facilitó el terreno para promover una mayor cooperación internacional en el fomento de la alfabetización; y la segunda, permitió que se implementara la “alfabetización funcional” en los principios de los programas y los proyectos de alfabetización.

Por último, desde principios los ochenta hasta la actualidad se ha llegado a considerar que la “alfabetización funcional” es un aspecto particular de las “nece-

²⁷⁵ UNESCO. Op. cit., p. 35.

²⁷⁶ VEGA, Leoncio. Claves de educación comparada en perspectiva social. Valencia, Tirant Lo Blanch, 2005; p. 116.

sidades de aprendizaje”, y se considera también “la instrucción elemental” como parte integrante de la “educación básica” destinada a satisfacer las “necesidades básicas de aprendizaje”.

La cuestión se centra en los motivos e incentivos, que hace que las personas se interesen por satisfacer la necesidad de aprender. Según lo señalado por la UNESCO²⁷⁷, la alfabetización en el mundo debería concentrar mayor esfuerzo en aquellos escenarios sociales en donde la alfabetización como política nacional acapara gran parte de la atención, lo que sin duda lleva a un mejor aprovechamiento de las posibilidades de la educación para el desarrollo de un país:

“Se estimaba que los programas de alfabetización deberían estar estrechamente integrados a programas de desarrollo socio-económico y que la labor de alfabetización debería combinarse con el suministro de información pertinente y una formación profesional ajustada a la situación socioeconómica concreta (en particular laboral) del educando, en un contexto de desarrollo más amplio.”²⁷⁸

En los años setenta del siglo pasado, el Programa Experimental Mundial de Alfabetización, orientado al reconocimiento internacional de la función de la educación en el desarrollo, tuvo éxito al ampliar las capacidades de un gran número de personas relativamente pobres, pero no produjo los resultados esperados de alcanzar un “gran adelanto” como Campaña Mundial, al no surgir una metodología modelo de la alfabetización de adultos orientada a la actividad laboral, que se pudiese aplicar a escala mundial. Sin embargo, la mayoría de estas campañas tuvieron éxito a pesar de no contar todos con asistencia exterior y de emplear sus propios métodos, lo que puso en entredicho la idea de un único planteamiento “modelo”.

Según las estimaciones de la UNESCO, a lo largo de los tres últimos decenios se han reducido de forma constante las tasas de analfabetismo de las regiones menos desarrolladas. Otro dato reciente alentador a este respecto, es que la desigualdad

²⁷⁷ UNESCO. Op. cit., p. 36.

²⁷⁸ UNESCO. Op. cit., p. 36.

en acceso a educación ha disminuido en todo el mundo, dentro de casi todos los países; de igual modo, en la gran mayoría de los países los niveles de escolaridad suben²⁷⁹. Sin embargo, el número de niños y niñas sin escolarizar disminuye a un ritmo demasiado lento. Hoy se cuentan alrededor de 105 millones de niños y niñas en el mundo que no asisten a la escuela, siendo las niñas el 60% las que en edad escolar no reciben educación primaria, lo que hace evidente la discriminación por razón de género.

Los estudios comparados entre las regiones menos desarrolladas señalan grandes diferencias no solo en cuanto al acceso a la educación, sino también en lo que hace referencia a la calidad y pertinencia de la misma. Mientras que África Subsahariana y el sur de Asia presentan los más bajos índices educativos, América Latina y Asia Oriental, muestran una mejora en cuanto a la cobertura educativa, pero enfrentan grandes dificultades respecto a la calidad educativa²⁸⁰.

Aunque el derecho a la educación se ha extendido, se encuentran niños y niñas sin escolarizar y el analfabetismo sin erradicar. Persiste la inseguridad originada por la violencia física y moral y la pobreza que aumenta cada vez más y con ella, el deterioro del medio ambiente. Todos estos problemas se traducen en la degradación del ser humano y de la sociedad.

Ante tan complejo panorama no cabe otra alternativa, sino la de emprender una lucha por la justicia, que conlleve la reducción de las grandes desigualdades, generando equidad y desarrollo. Esta es una batalla que no se puede abandonar y en la que es necesario que todas las naciones participen sin perder la esperanza. Si a la educación se le ha atribuido tal responsabilidad, ésta reclama el apoyo y el compromiso de todas las instituciones para el alcance de los objetivos que se le han encomendado.

²⁷⁹ UNESCO. Op. cit., p. 39.

²⁸⁰ UNESCO. Op. cit., p. 38.

Ante el escepticismo y la desesperanza de una gran parte de la población vulnerable, víctima del flagelo de la miseria y de todos aquellos males que obstaculizan el disfrute de una vida digna, debe imponerse la búsqueda de soluciones de la mano de la educación. Al respecto señala Vega:

“La pobreza genera vulnerabilidad y ésta es compañera inseparable de la privación material y humana. Marginación, hacinamiento, precariedad, riesgo de contraer enfermedades, exposición a malos tratos, etc., componen el cuadro de la vulnerabilidad, especialmente acusada en la mujer. La palabra vulnerabilidad es el riesgo ante la crisis; de salud y educación; de seguridad policial, jurídica, física, etc.

La vulnerabilidad social es un fenómeno que expresa sentimientos de riesgo, inseguridad e indefensión y que tiene una base material que la sustenta y que vendría compuesta por el conjunto de activos (recursos) con que cuentan los hogares y que se concretan en cuatro dimensiones: trabajo, capital humano, recursos productivos y relaciones sociales y familiares”²⁸¹.

Ante estos hechos reales, la educación se plantea como un instrumento fundamental de desarrollo en la medida en que posibilita la inclusión social y el aprendizaje permanente. Prepara para la participación en los procesos democráticos mediante la toma de decisiones que afectan individual y colectivamente a la comunidad, instruye para la inserción en el mundo laboral y contribuye de manera fundamental en la promoción y fortalecimiento de los Derechos Humanos, contemplados en el párrafo 2 del artículo 26 de los Derechos Humanos sobre el Derecho a la Educación.

Vega Gil afirma igualmente que el nivel cultural que un sujeto pueda alcanzar a lo largo de su vida formativa es una clara expresión de la pobreza: “*Las diferencias y desigualdades entre países ricos y pobres y entre personas ricas y pobres,*

²⁸¹ VEGA. Op. cit., p. 62.

en cuanto a nutrición, salud, ingresos, tasas de mortalidad infantil (...) se reflejan también en la escolarización”²⁸².

De todo lo anterior se deduce que, la pobreza extrema siempre ha sido y será, el mayor exponente de la negación de los Derechos Humanos en todos los ámbitos en los que se manifiesta.

Pero también es cierto, como lo expresan algunos autores, que no depende de la educación por sí sola redimir al mundo, ni poner fin a los grandes males a los que se ha hecho alusión. Es cierto que muchos de los problemas se pueden resolver desde otras esferas para que la educación no se convierta en la cenicienta que sirve para resolver todos los problemas que podrían tener solución inmediata en otras instancias.

Retomando nuevamente a Vega, quien se apoya en un análisis del BID, debe decirse, que el desarrollo de una sociedad y, por consiguiente, los avances sistemáticos en el tema educativo, depende en el arraigo y madurez de la institucionalidad de las naciones. Esta tarea sin duda es más sencilla para aquellas naciones cuya tradición histórica les ha permitido asumir con liderazgo la construcción de Estados mucho más sólidos desde el punto de vista político, económico y social. Sin embargo, cosa diferente sucede con aquellas naciones emergentes o en vía de desarrollo en donde el problema de la democratización subsiste.

Al ser considerada la baja democratización como un problema político, Vega culmina afirmando que los problemas en cuanto a la aplicación de las garantías democráticas dentro de toda la esfera social conlleva en fondo un profundo problema de gobernabilidad:

“la gobernabilidad se refiere a “la capacidad de un sistema social para autogobernarse, para superar las tensiones que necesariamente se producirán al enfrentar sus retos y oportunidades. La gobernabilidad depende tanto de la noción de “governance” o sis-

²⁸² VEGA. Op. cit., p. 63.

tema de instituciones públicas existentes en una sociedad, como de la calidad del proceso de gobierno” (BID, 2001; pág. 1).²⁸³.

Ello significa que para el autor el logro de una gobernabilidad democrática facilitaría la gestión y puesta en marcha de decisiones y políticas que ayuden a cumplir con los principales objetivos sociales presentes dentro de los Derechos Humanos. Lo anterior, sin duda respalda la afirmación de que la educación reclama el apoyo constante tanto de la sociedad en general como de todas las instituciones públicas y privadas.

Con este claro propósito, la ONU en 1948, con la Declaración de los Derechos Humanos realiza un gran aporte que se constituye como logro decisivo en el siglo XX para toda la humanidad, siendo los derechos humanos el patrimonio de todos sin ningún tipo de distinción; válidos en todo tiempo y espacio, por lo que se les atribuye un carácter universal.

Otra nota distintiva es que, como resultado del debate consensuado de la Comunidad Internacional, los Derechos Humanos constituyen un catálogo de derechos y valores que determinan las pautas que regulan la convivencia no sólo al interior de los Estados sino entre ellos mismos. La educación se reconoce expresamente como vía fundamental para la difusión y promoción de los Derechos Humanos. Así, se establece un vínculo estrecho entre Educación y Derechos Humanos, relación que a lo largo del presente capítulo se ha venido planteando. Al respecto, comenta Jares:

“A lo largo del desarrollo histórico, la Declaración se convierte en el gran instrumento movilizador de la educación para los derechos humanos, tanto por su bagaje educativo como por la intencionalidad de las Naciones Unidas de querer convertirla en un instrumento pedagógico de concienciación verdaderamente popular y universal.”²⁸⁴

²⁸³ *Ibíd.*, p. 70.

²⁸⁴ JARES, Xesús. *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, Bakeaz-Serie General, 2004; pp. 50.

Si existe una relación vinculante entre educación y derechos humanos, de igual modo se da también entre educación y el logro de la paz, la consolidación de la democracia y el desarrollo de la sociedad y de las naciones; que, para Jares, son expresiones distintas de un mismo universo conceptual y valorativo. Asimismo, se da una relación recíproca entre derechos humanos y democracia, porque:

“sin derechos humanos no hay democracia bien entendida, de suerte que ellos constituyen el parámetro a partir del cual aquélla se define evitando ser confundida (...) es el parámetro que permite medir la plenitud de un régimen que se califique de democrático.”²⁸⁵

De tal forma que la idea de democracia está implícita en el concepto mismo de derechos humanos, ya que, como lo describe Kreile²⁸⁶ supone su validez jurídica, la no concentración del poder bajo una misma institución, la expansión de sus principios y disposiciones a lo largo de las decisiones y acciones estatales. De igual manera, la extensión de los derechos humanos dentro de una nación es sinónimo de la presencia de la democracia y de la posibilidad de que los pueblos gocen de la autodeterminación y la posibilidad de delimitar el marco propio de sus leyes.

Con la Carta de las Naciones Unidas el desarrollo debe fundamentarse en la búsqueda de la dignidad humana. El desarrollo de una sociedad debe colocar en primer lugar al individuo por sobre cualquier otro interés económico o político, lo que sin duda permitirá la erradicación de la pobreza. En este mismo sentido, un *Estado de Derecho* debe tener como máxima preocupación los ciudadanos. Se espera entonces, que sus políticas vayan orientadas en beneficio de todos para un mayor y mejor disfrute de los derechos humanos. Esto significa la posibilidad de brindar oportunidades de pleno empleo como prioridad básica de las políticas, acceso universal y equitativo a la educación y a la salud, a la cultura y el fortale-

²⁸⁵ SÁNCHEZ, R., y JIMENA, L. La enseñanza de los derechos humanos. Barcelona, Ariel, 1995; p. 13.

²⁸⁶ KRIELE, M. Liberación e ilustración. Defensa de los derechos humanos. Barcelona, Herder, 1982; p. 42-43.

cimiento de la cooperación para el desarrollo social por medio de las Naciones Unidas.

De este modo se espera que desde la educación para los derechos humanos, ligada a la paz, al desarrollo y a la democracia, se genere una cultura de los derechos humanos que promueva la defensa de la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la democracia y la paz.

3.1.6.3 Infancia, educación y derechos

A partir de la segunda mitad del siglo XX se viene dando mayor interés y preocupación por la situación de la población “vulnerable”, término que según Mingot, agrupa a las víctimas que objetivamente son las más desprotegidas en la actualidad, que sufren las constantes violaciones de derechos humanos y cuya voz no es lo suficientemente fuerte para que sean escuchadas: mujeres, niños, ancianos, refugiados, pobres y minorías étnicas²⁸⁷.

Centrando específicamente la discusión en la población infantil, pese a los avances expresados de forma normativa, tanto en la Declaración de Derechos Humanos como en la Convención sobre los Derechos del Niño, y a los grandes esfuerzos realizados por los Organismos Internacionales y por la gran mayoría de los Estados que la han ratificado, no ha mejorado sustancialmente su situación.

Si se han conseguido algunos logros, el proceso ha sido lento; se debe rescatar el progreso alcanzado en materia de protección y de garantías de derechos de la infancia, aunque las cifras indican que más de 12.5 millones de niños menores de cinco años siguen muriendo anualmente en los países en desarrollo y 9 millones de ellos padecen a causa de enfermedades cuando se podrían aplicar medidas preventivas, aprovechando los avances científicos y tecnológicos en materia de

²⁸⁷ MINGOT, Tomás. La negación universal de los derechos humanos, p. 397-440. En: INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS. *La Declaración Universal de Derechos Humanos en su cincuenta aniversario. Un estudio interdisciplinar*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1999. Serie Ayuda Humanitaria; p. 410-411.

salud de los cuales goza el mundo industrializado²⁸⁸. Con tales hechos se pone en tela de juicio el cumplimiento del derecho a la vida como derecho fundamental.

Al revisar La historia, las transformaciones más relevantes sobre el reconocimiento de la infancia como población importante para el Estado necesariamente obligan a remontar la discusión al siglo XVII y XVIII. Según lo describe Escolano²⁸⁹, Históricamente, sólo hasta la Edad Contemporánea se conoce y reconoce al niño como tal y es Rousseau quien lo descubre y advierte que por su peculiar psicología, requiere un tipo particular de tratamiento educativo: *“A partir de Rousseau, la infancia empieza a adquirir un valor significativo, como etapa de la vida que debía ser preservada de la ociosidad y de la inserción precoz en el mundo adulto.”*²⁹⁰

Es así como, según Escolano, desde la psicología infantil contemporánea de los siglos XIX y XX se advierte la importancia que tiene para el futuro hombre esta etapa fundamental de la vida por lo que en el ámbito de las Ciencias Humanas se despierta el interés científico y la curiosidad de psicólogos y pedagogos, que han desarrollado diversas doctrinas y teorías cognitivas en torno al proceso evolutivo del niño para explicar su desarrollo cognitivo y social.

Investigadores como Piaget²⁹¹ estudió particularmente el desarrollo de la mente infantil, estableciendo unos niveles o estadios de desarrollo cognitivo infantil. En cada uno de ellos, el niño va ganando ciertas habilidades y destrezas de pensamiento que le permiten reconocer, diferenciar y superar dificultades, resolver problemas propios de su edad y circunstancia y en los que pone en juego todas sus potencialidades para el desarrollo de la inteligencia y un desarrollo moral para su desenvolvimiento social.

²⁸⁸ *Ibíd.*

²⁸⁹ ESCOLANO, Agustín. Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Paedagogica*, vol. 6, 1980.

²⁹⁰ *Ibíd.*, p. 8.

²⁹¹ PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid, Aguilar, 1969.

Todas las investigaciones y aportes que se han desarrollado desde la psicología y la pedagogía han permitido demostrar y reafirmar que la infancia es una etapa esencial de la vida que, por sus características particulares y las limitaciones en su desarrollo, debe ser reservada para el trabajo escolar y la actividad lúdica.

Esto sin duda exige del adulto un tipo especial de consideraciones; es decir protección y afecto. En esta primera etapa, el desarrollo físico, intelectual, emocional y psíquico es la base fundamental para un desarrollo armónico pleno de la personalidad. Por tanto, la actividad lúdica y educativa, en este sentido, debe ir orientada a favorecer el desarrollo integral del niño. La importancia del juego en el aprendizaje radica en que despierta en el niño el gusto y el placer por el conocimiento, la motivación, el interés, el desarrollo de habilidades y destrezas y la práctica de las reglas.

Este conjunto de ingredientes resultan ampliamente significativos para la vida del niño cuando son puestos en práctica en el ámbito escolar y familiar, que son los entornos más próximos en los cuales se desenvuelve. A medida que el niño va alcanzando un grado mayor de madurez, el estudio puede ser planteado como un trabajo y como un deber, el cual habrá de producir un rendimiento. En el hogar, la realización de pequeñas tareas domésticas que no requieran gran esfuerzo en su ejecución, ni pongan en riesgo su integridad, contribuirán a su formación.

El instrumento más poderoso que sin duda ratifica los aportes científicos y humanísticos procedentes de las ciencias y desde donde se ha recalcado la importancia del desarrollo del niño y su aprendizaje lo constituye la Declaración Universal de Derechos Humanos. En su preámbulo se contempla:

“(...) que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos

iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.”²⁹²

Con esta Declaración, también se reconocen los derechos fundamentales de niños y niñas, y jóvenes del mundo; el respeto a la dignidad en igualdad y no discriminación. También se subraya que “*la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y el Estado*”²⁹³ (art. 16:3); y de forma específica, que:

“la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales, y que todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de él, tienen derecho a igual protección social.”²⁹⁴ (art. 25:2)

Posteriormente, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos del 16 de diciembre de 1966, se ratificaron los principios de igualdad y no discriminación para toda persona humana (arts. 2, 16 y 26) y se insertó el precepto concreto según el cual:

“*todo niño tiene derecho, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, a las medidas de protección que su condición de menor requiere*, tanto por parte de su familia como de la sociedad y del Estado”²⁹⁵ (art.10).

En este mismo sentido, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales²⁹⁶ (arts. 2º 2 y 3º) hace referencia explícita a la protección de la familia, de la maternidad y de los niños y adolescentes, contra cualquier tipo de explotación económica, social o laboral (art. 10). Con este pacto se logra un avance significativo en cuanto a la protección del niño y la familia; asimismo, en

²⁹² ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ginebra, Asamblea General de la ONU, 1948.

²⁹³ *Ibíd.*

²⁹⁴ *Ibíd.*

²⁹⁵ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. New York, ONU, 1966.

²⁹⁶ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. México, ONU, 1976.

él se pretende tomar medidas cautelares frente a los intereses del mundo capitalista, que genera una gran demanda de mano de obra (explotación de la mujer en el mundo laboral y de la niñez) y agravan cada vez más la situación en la que se encuentran niños y niñas.

Pero dada la creciente situación de riesgo y desamparo de un gran número de niños en diferentes puntos del planeta, se redacta La “*Declaración de los derechos del niño*” el 20 de noviembre de 1959. El preámbulo señala lo siguiente sobre la infancia:

“el niño, con su falta de madurez física o mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento.

(...) la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del niño y reconocida por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño.”²⁹⁷

A través de las formulaciones establecidas por medio de la Declaración de los Derechos del Niño se inicia una fase normativa fundamental para la inclusión de principios orientados específicamente a la protección y salvaguarda de los derechos del niño. La posibilidad del establecimiento internacional de un pacto entre las naciones que asegurara la fiscalización y penalización de su incumplimiento fue sin duda el enorme aporte, acto seguido, del establecimiento de la Convención de los Derechos del Niño en el año de 1989. Como se verá a continuación, con el resultado de la Convención se instaura la estructura normativa para la promoción y la protección de los derechos fundamentales de la infancia.

²⁹⁷ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de los Derechos del Niño. New York, ONU, 1959.

3.1.7 Educación, currículo, maestro y Derechos Humanos

Como se señaló anteriormente, la educación en Derechos Humanos constituyó su marco jurídico con la proclamación de la Carta de las Naciones Unidas y en particular con la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el 10 de diciembre de 1948, la *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*²⁹⁸ de 1974 y el Congreso de Viena de 1978 sobre enseñanza de los derechos humanos. Posteriormente, en la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos de 1993, se reafirmó la importancia de la educación, la capacitación y la información pública. Por ellos, este conjunto de disposiciones no gubernamentales constituyen los antecedentes más destacados para la educación en la esfera de los Derechos Humanos.

Una vez sentadas las bases jurídicas y pedagógicas que hacen posible la necesidad de la existencia de los Derechos Humanos en el contexto mundial, resulta imprescindible abordarlos desde la urgente necesidad de ser defendidos y llevados a la práctica, por constituir ellos el centro de preocupación de todos los pueblos y de los organismos internacionales. Este valioso instrumento, que es tomado como modelo por la gran mayoría de las constituciones nacionales es también de gran importancia para el trabajo en las escuelas y demás centros educativos; en particular, la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se garantizan los Derechos Humanos de los menores.

²⁹⁸ ONU. Actas de la conferencia General. 18ª Reunión – Paris, 17 de octubre a 23 de noviembre de 1974 (Vol. 1: Resoluciones). Paris, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1974.

Cuadro 8. La Convención sobre los Derechos del Niño y sus implicaciones educativas²⁹⁹

CONVENCIÓN DERECHOS DEL NIÑO	OBLIGACIONES GUBERNAMENTALES	IMPLICACIONES EDUCATIVAS
<p>Art. 17 Acceso a una información adecuada. El propio artículo lo relaciona con el art. 29.</p>	<p>-Mismas obligaciones que para el contenido del Derecho a la Educación. -Alentar la producción y difusión de material de interés para los niños. -Directrices de protección para las minorías lingüísticas.</p>	<p>-Se mantiene el art. y la referencia directa al art. 29 sobre educación y desarrollo de la personalidad, la enseñanza de los derechos humanos, respeto a los padres, responsabilidad y respeto por el medio ambiente.</p>
<p>Art. 19 Protección contra toda forma de violencia.</p>	<p>-Adoptar medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas para protegerlos contra toda forma de violencia</p>	<p>-Prohibición de castigo corporal y violencia entre iguales en contextos escolares.</p>
<p>Art. 23 Niño impedido mental o físicamente.</p>	<p>-Asegurar, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación a los niños, que debería ser gratuita -Asegurar que el niño impedido tenga un acceso a la educación.</p>	<p>-Acceso efectivo a la educación, la capacitación, etc. Con el objeto de que el niño logre la integración social y desarrollo</p>

²⁹⁹ NAYA, Luis María. La educación y los Derechos Humanos. España, Espacio Universitario, 2005.

		individual. -Integración escolar.
Art. 30 Niños pertenecientes a minorías y poblaciones indígenas.	-No se les denegará el derecho a tener su propia cultura, religión y lengua	-Diversidad cultural, religiosa y lingüística
Art. 31 Juego y actividades culturales	-Promover el derecho al juego y a las actividades culturales y artísticas.	-Actividades en contextos educativos no formales.
Art. 32 Trabajo de menores.	-Protegerlos contra la explotación económica (...) que pueda entorpecer su educación. -Fijar la edad mínima, horario, condiciones.	-Obligatoriedad escolar hasta la edad fijada. -Detectar los trabajos nocivos para la salud, la educación y su desarrollo.
Art. 39 Recuperación y reintegración social para víctimas de explotación, conflictos armados, abandono, malos tratos y explotación.	-Adoptar medidas para promover la integración social.	-Cuidados especiales (psicológicos, salud, educativos) tanto en internamientos como espacios escolares. -Programas especiales de integración.
Art. 37 Administración de justicia a menores.	-Tomar medidas sobre edad mínima, garantías procesales y de tratamiento apropiado.	-Aplicación de diversas medidas (vigilancia, colocación en hogares, etc.) -Programas de Enseñanza y formación

		profesional.
Art. 28 Educación	-Asegurar la educación primaria obligatoria y gratuita.	-Obligación escolar.
Art. 29 Objetivos de la Educación	-Desarrollar la personalidad, respeto de derechos.	Currículum escolar

Bajo el articulado señalado anteriormente queda en evidencia el rol que para la ONU debe desempeñar la educación en el contexto de la formación en derechos humanos. La educación debe cumplir el objetivo de impartir valores de orden social con la misma o tal vez mayor proporción que la que usualmente se destina para enseñar ciencias y humanidades. Es bien sabido que el influjo de los medios de comunicación sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños es un factor determinante de su educación, sus juicios de valor y su postura ideológica frente a la sociedad, por lo que se requieren de nuevas herramientas pedagógicas que faciliten la formación de valores cruciales que conduzcan hacia el auto-reconocimiento del individuo infante como objeto de derechos.

De tal forma que la educación en derechos, al orientarse hacia la formación ética y moral del estudiante, deben ser objeto de conocimiento transversal que involucren conceptos, vivencias y comportamientos cuya aplicación permiten la consecución de valores como la dignidad humana, la igualdad, la fraternidad, el respeto y la libertad.

“La enseñanza de estos derechos (...) no significa la incorporación de una materia más en el Currículum: por el contrario, es entender que el proceso educativo es un proceso ideológico que tiñe los contenidos de todas las materias. No sólo se trata entonces de la búsqueda de una metodología o de un enfoque metodológico que señala la vía a seguir, sino también de las formación de nuevas actitudes individuales y colectivas que preparen al individuo para la participación democrática concreta en el ámbito social.”³⁰⁰

³⁰⁰ OLGUIN, Leticia (coord.). Educación y Derechos Humanos: una discusión interdisciplinaria. Santiago, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1989: p. 8.

En relación con la enseñanza de los Derechos Humanos, cada vez más se reconoce la importancia del aprendizaje de tales derechos no sólo por parte de los estudiantes de las facultades de derecho y ciencias políticas, sino también por los alumnos de otras disciplinas, y los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria, puesto que:

“La educación sobre los derechos humanos puede llevarse a cabo en cualquier momento de la educación a lo largo de la vida. Algunas investigaciones indican que la pre-pubertad es un periodo especialmente propicio, pues los niños han adquirido ya la habilidad de asumir roles, pero todavía no están totalmente adaptados a las normas de los grupos de compañeros (como sucede por lo general entre los 12 y los 13 años)”³⁰¹.

Se considera importante también, mencionar una definición del concepto de educación en derechos humanos, convenida por la comunidad internacional en el Plan de Acción para el Decenio -1995-2004-. En ella se señala que la educación en derechos humanos es:

“el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es:

- Fortalecer el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales;
- Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;

³⁰¹ TORNEY-PURTA, J. Socialization and human rights research: Implications for teachers. En: BRANSON, M., y TORNEY-PURTA, J. (comp.) International Human Rights, Society, and the Schools. Washington, D. C., Consejo Nacional de Estudios Sociales. Citado por HUSEN y NEVILLE POSTLETH-WAITE, T. (Directores). Enciclopedia Internacional de la Educación. Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1989; p. 1272.

- Facilitar la participación eficaz de todas la personas en una sociedad libre;
- Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.³⁰²

La implementación de las disposiciones señaladas por la ONU como fundamentales para que los Derechos Humanos sean contenido y área formativa dentro del escenario escolar, requiere de la coherencia entre la realidad del país y la sociedad y las prioridades que en materia de derechos humanos son indispensables para que su enseñanza se formule desde principios ajenos a la diversidad de los escenarios sociales, políticos y humanos. Sobre este aspecto, señala la ONU lo siguiente:

“El Plan de Acción del Decenio comprende una estrategia para promover la educación de los derechos humanos mediante una evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias eficaces; la creación y el fortalecimiento de programas y capacidad en los planos internacional, regional, nacional y local; la preparación coordinada de material didáctico; el fortalecimiento de la función y la capacidad de los medios de difusión; y la difusión mundial de la Declaración Universal de Derecho Humanos.”³⁰³

De igual manera, desde Naciones Unidas se sostiene la existencia de diversos métodos para lograr que las estrategias nacionales puedan introducir la educación de los Derechos Humanos en los sistemas educacionales de los distintos países y sean sostenibles a largo plazo, completos y eficaces. Algunos de estos métodos sugeridos por el organismo son los siguientes:

1. La incorporación de la enseñanza de los derechos humanos en las leyes nacionales en las que se regula la educación que se imparte en las escue-

³⁰² Documento de Naciones Unidas A/51/506/Add. 1, apéndice, párr. 2. Citado por: ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS ABC: La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Genève, United Nations publications, 2005; p. 15-16.

³⁰³ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS ABC: La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Genève, United Nations publications, 2005; p. 16.

- las;
2. La modificación de los programas de estudio y los libros de texto;
 3. La inclusión de la capacitación sobre los derechos humanos y las metodologías didácticas correspondientes en la formación de los profesores antes y después de la entrada en funciones;
 4. La organización de actividades extracurriculares tanto en las escuelas como en el seno de la familia y en la comunidad;
 5. La preparación de material didáctico;
 6. El establecimiento de redes de apoyo de profesores y otros profesionales (tales como grupos de derechos humanos, sindicatos de docentes, organizaciones no gubernamentales o asociaciones profesionales), etc.

La forma concreta como se aplique este conjunto de modalidades en cada país, dependerá de la organización de los sistemas educacionales que difieren considerablemente en el grado de libertad de los profesores para establecer y alcanzar sus propios objetivos de enseñanza. Los profesores serán siempre las personas clave para la puesta en práctica de las nuevas iniciativas y, por consiguiente, para la difusión del mensaje de los derechos humanos.

Los temas de los derechos humanos pueden incorporarse a las asignaturas habituales de los programas de estudio, tales como la historia, la educación cívica, la literatura, el arte, la geografía, los idiomas y las ciencias, o bien puede crearse la asignatura de derechos humanos. La enseñanza de esta materia también puede llevarse a cabo en ámbitos menos formales tanto dentro como fuera de las escuelas, por ejemplo en actividades extraescolares, clubes y asociaciones de jóvenes.

En consecuencia, a pesar de la existencia de una diversidad de modalidades para el abordaje de la enseñanza de los derechos humanos, la unanimidad respecto a su manera de ser enseñada se expresa, según lo señala Ruiz Corbella, en las necesidades fundamentales que deben ser llenadas dentro del escenario pedagógico:

“Existe consenso en torno a la necesidad de la enseñanza de los Derechos Humanos como cauce para cimentar una sociedad plura-

lista y democrática. (...) una enseñanza no basada únicamente en conceptos, o en hechos, sino fundamentalmente en la transmisión de destrezas y actitudes básicas, que ayuden a consolidar la idea de persona y la necesaria convivencia para su pleno desarrollo³⁰⁴.

Del conjunto de aspectos formulados por la ONU, se distingue el Plan de Familiarización de los Derechos Humanos en el escenario escolar. Dicho plan en su totalidad busca que alrededor de los diferentes niveles de aprendizaje desarrollados en la escuela se adapten objetivos de enseñanza, conceptos y prácticas pedagógicas específicas que lleven a que los estudiantes adquieran conocimientos significativos sobre esta dimensión. Se distinguen así 4 diferentes niveles de aprendizaje de los que la formación se orienta hacia finalidades y resolución de conflictos.

Un primer nivel de aprendizaje corresponde al denominado para la primera infancia. Este periodo, comprendido para aquellos niños con edades entre los 3 a los 7 años de edad, se enfoca hacia la esfera social de la familia y la escuela y su objetivo principal es el fortalecimiento del respeto de los niños hacia sí mismo y hacia los demás. A este nivel de aprendizaje le sigue el segundo, el de los últimos años de la infancia, etapa en la que la educación en Derechos Humanos involucra aspectos relacionados con la formación en ciudadanía como, por ejemplo, el aprendizaje cívico y la comprensión de los derechos, deseos y deberes.

En tercer lugar, aparece el nivel de aprendizaje orientado a los adolescentes, en donde la enseñanza se enfoca hacia el conocimiento formal de los Derechos Humanos y la contextualización sobre su papel en el logro de la paz en los territorios y en logro de una sociedad más equitativa e igualitaria.

Por último, se encuentra la enseñanza orientada a la adolescencia. Bajo este nivel de orientación, la enseñanza de los derechos humanos se formula desde un enfo-

³⁰⁴ RUÍZ CORBELLA, Marta. La enseñanza de los derechos humanos: por una cultura de paz, p. 177-197. En: LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS y RUÍZ CORBELLA (Coords.) Fundamentos de la educación para la paz. Poder versus autoridad, en derechos humanos y educación. Madrid, UNED Ediciones, 2000.

que de socialización internacional de las normas internacionales bajo el lente de su aplicación en el contexto real en el que se desenvuelven los jóvenes.

Cuadro 9. Plan gradual para la familiarización de los alumnos con los conceptos de los derechos humanos³⁰⁵

NIVEL	OBJETIVOS	CONCEPTOS CLAVE	PRÁCTICAS	PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE DD.HH	NORMAS, SISTEMAS E INSTRUMENTOS DE DD.HH
PRIMERA INFANCIA					
Enseñanza preescolar y primera etapa de la escuela primaria. De 3 a 7 años de edad.	Respeto de sí mismo. Respeto de los padres y profesores. Respeto por los demás.	Identidad propia. Comunidad. Responsabilidad personal.	Sentido del deber. Imparcialidad y justicia. Expresarse/escuchar Cooperación/intercambio. Trabajo en pequeños grupos. Trabajo individual. Comprensión causa/efecto. Empatía. Democracia. Resolución de Conflictos.	Racismo Sexismo Trato injusto Hacer daño a los demás (herir sentimientos, daños físicos)	Normas de la clase Vida en familia Normas de la comunidad Declaración de los Derechos Humanos Declaración de los Derechos del niño.
ÚLTIMOS AÑOS DE INFANCIA					
Etapa superior de la escuela	Responsabilidad. Civismo. Distinción	Derechos individuales. Derechos de grupo.	Valoración de la diversidad. Imparcialidad	Discriminación/prejuicios. Pobreza/ham	Historia de los derechos humanos. Sistemas judiciales locales y nacionales.

³⁰⁵ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS ABC: La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Genève, United Nations publications, 2005; p. 16.

primaria de 8 a 11 años de edad	entre deseos, necesidades y derechos.	Libertad. Igualdad. Justicia. Imperio de la ley. Gobierno. Seguridad.	Distinción entre hechos y opiniones. Prestación de servicios en la escuela o la comunidad. Participación en la vida ciudadana.	bre. Injusticia. Etnocentrismo. Egocentrismo. Pasividad.	Historia local y nacional desde el punto de vista de los derechos humanos. UNESCO/UNICEF Organizaciones no gubernamentales (ONG)
---------------------------------	---------------------------------------	--	--	--	--

ADOLESCENTES

Primera etapa de la escuela secundaria De 12 a 14 años de edad	Conocimiento de DD.HH. concretos.	Derecho Internacional. La paz en el mundo. El desarrollo en el mundo. La economía política mundial. La ecología en el mundo.	Comprensión de los puntos de vistas ajenos Cita de datos en apoyo de las ideas Realización de investigaciones/recopilación de información Intercambio de información.	Ignorancia. Apatía. Indiferencia. Represión política. Colonialismo/imperialismo Globalización económica. Degradación del medio ambiente.	Pactos de derechos de las Naciones Unidas Eliminación del racismo. Eliminación del sexismo. Alto Comisionado de las naciones Unidas para los Refugiados Convenios regionales de derechos humanos.
--	-----------------------------------	--	--	--	---

JÓVENES

Segunda etapa de la escuela secundaria De 15 a 17 años de edad	Derechos humanos como normas universales Integración de los derechos humanos en la conciencia y el comportamiento	Inclusión/exclusión moral Responsabilidad moral / fundamentos de la moral.	Participación en organizaciones cívicas. .Desempeño de responsabilidades cívicas. .Desobediencia civil.	.Genocidio .Tortura .Crímenes de guerra, etc.	.Convenios de Ginebra. .Convenciones especializadas .Evolución de las normas de derechos humanos.
--	--	---	---	---	---

	ntos personales.				
--	---------------------	--	--	--	--

Lo ideal sería que la cultura de los derechos humanos se incorporara a todo el programa de estudios. Sin embargo, en la práctica y especialmente en la enseñanza secundaria, el tema se trata esporádicamente, como parte del programa de estudios establecido dentro de las ciencias sociales y económicas y las humanidades.

En el aula, la educación de los derechos humanos debe impartirse prestando la debida atención a la etapa de desarrollo de los niños y sus contextos sociales y culturales para que los principios de derechos humanos tengan sentido para ellos. Por ejemplo, la educación en derechos humanos para los niños más jóvenes puede centrarse en el desarrollo de la autoestima y en la empatía o sensibilización respecto de los problemas de los demás, así como en el fomento del respeto de los derechos humanos dentro de la escuela.

Aunque los más jóvenes pueden comprender los principios fundamentales de los instrumentos básicos de derechos humanos, conviene reservar los documentos de derechos humanos con un contenido más complejo para los alumnos mayores, que tendrán más capacidad para desarrollar los conceptos y para el razonamiento analítico. En el cuadro que sigue se presenta un plan para la introducción progresiva de los conceptos de derechos humanos en las escuelas según la edad de los alumnos. No se trata de un plan rígido, sino más bien de una propuesta que fue preparada y analizada por diversos especialistas en la educación en los derechos humanos en una reunión celebrada en Ginebra en 1997.

La Organización de las Naciones Unidas propone algunas técnicas pedagógicas aplicadas a actividades en la enseñanza de los Derechos Humanos, con las cuales, los profesores pueden estimular la empatía y la imaginación en los alumnos, poner en cuestión sus ideas de base e integrar conceptos como la dignidad humana

y la igualdad en sus relaciones con los demás y con el poder, y en su forma de asumir sus obligaciones:

“Estas técnicas han resultado adecuadas para la enseñanza de los derechos humanos porque fomentan el pensamiento crítico, el aprendizaje cognitivo y afectivo, el respeto de las diferencias en las vivencias y opiniones de los demás, y la participación activa de todos en el aprendizaje permanente.”³⁰⁶

Entre las múltiples técnicas se propone el intercambio libre de ideas, la investigación escolar mediante el estudio de casos, la expresión creativa, el debate, excursiones o visitas a la comunidad, entrevistas, proyectos de investigación, juegos de rol/simulaciones y material visual (pizarras, proyectores, exposiciones de objetos, carteles de hojas rotatorias, fotografías, diapositivas, vídeos y películas, periódicos).

Así mismo, la evaluación es otro elemento indispensable en este proceso de enseñanza de los derechos humanos. La comprobación del contenido de la información y el nivel de comprensión de los alumnos, puede hacerse por los métodos habituales. No obstante se hace mucho más difícil evaluar las mentalidades y los cambios de éstas debido al carácter subjetivo de los criterios que se desarrollan en esta materia. Los cuestionarios con preguntas generales a intervalos determinados son la forma más sencilla de realizar esa comprobación, pero las impresiones que se obtengan de ellos serán, por lo general, efímeras.

También se hace difícil determinar si se ha logrado mejorar el entorno de derechos humanos de la escuela y de la comunidad. No obstante, si se definen claramente los indicadores del éxito de las actividades y se realizan evaluaciones periódicamente, será posible detectar los cambios en el entorno de la escuela y actuar en consecuencia. Una importante actividad didáctica es hacer que los

³⁰⁶ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS ABC: La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Genève, United Nations publications, 2005; p. 25.

alumnos preparen listas de comprobación para evaluar las prácticas individuales, de la clase y de la escuela en materia de derechos humanos.

3.1.7.1 Educar en Derechos Humanos

Un primer acercamiento general a la educación en Derechos Humanos podría realizarse asociándola con el siguiente conjunto de rasgos importantes. El primero de ellos podría señalar que la educación en Derechos Humanos forma parte del contenido esencial de los derechos humanos y, en segundo lugar, además de ser un derecho fundamental constituye, una de las principales garantías de naturaleza preventiva de los Derechos Humanos.

Un segundo rasgo podría señalar que su formación en la mente de quien recibe su saber lleva necesariamente a un proceso a largo plazo. En tercer lugar, la educación en Derechos Humanos, dado que su objeto de conocimiento no es una realidad abstracta sino, por el contrario, una condición inmanente a las acciones del sujeto (sea éste adulto o menor de edad), puede necesitar de un enfoque formativo y epistemológico que privilegie la participación activa de quienes son educados en derecho y la interacción constante entre conocimiento, estudiante y maestro.

En cuarto lugar, la educación en derechos humanos puede que no sea un conocimiento fragmentario y solo válido para ciertas esferas de la sociedad. Su finalidad no distingue la diversidad sino que, privilegia la universalidad de un saber por el hecho de que lo que representa atraviesa las fronteras culturales, políticas y sociales.

Para la UNESCO, otros rasgos que caracterizarían a la educación en Derechos Humanos podrían ser los siguientes:

1. La Educación en Derechos Humanos garantiza que la experiencia de la enseñanza-aprendizaje sea un proceso dinámico, continuo, de toda la vida y el que involucra la participación de todos los ciudadanos.

2. Es un componente de la educación para la paz y la convivencia así como una forma particular de educar en valores.
3. Es una educación formulada desde y para la acción del sujeto sobre su propia realidad.
4. La Educación en Derechos Humanos Requiere de la participación del alumnado en el *qué enseñar* y *cómo enseñar* dentro de la escuela o fuera de ella.
5. La Educación en Derechos Humanos presupone dar una visión de la realidad como cambiante y susceptible de transformación.
6. La Educación en Derechos Humanos se fundamenta en la interacción discursiva y constructiva del conocimiento entre profesor y alumno así como la inclusión de un conocimiento práctico y cuya finalidad no es otra que la de reconocerse éticamente frente a los demás y ante sí mismo.
7. La Educación en Derechos Humanos va acompañada de una vivencia de los derechos humanos en el centro educativo con una capacidad incluso de crítica sobre aquellas mismas instituciones.
8. La Educación en Derechos Humanos formula una evaluación de la situación real de los derechos humanos.
9. La Enseñanza de los Derechos Humanos se orienta desde la perspectiva del contexto sociológico fundamental actual de los derechos humanos: la globalización y su impacto sobre el sistema de derechos humanos.
10. La Educación en Derechos Humanos da preferencia a los enfoques globalizados e interdisciplinarios.
11. La Educación en Derechos Humanos tiene coherencia entre los fines y los medios a emplear, frente a su propia finalidad.
12. La educación en Derechos Humanos establece una combinación de enfoques cognoscitivos y afectivos.

Sobre lo verdaderamente fundamental en el proceso de enseñanza de los derechos humanos en la escuela, autores como Chavez³⁰⁷, Delors³⁰⁸ y Olguín³⁰⁹ afirman que la enseñanza de los valores cívicos y los Derechos fundamentales no pueden ser opacados por el aprendizaje netamente cognitivo en donde la realidad se expone de manera fría, distante y sin relación alguna con la realidad del sujeto. Cuando la ONU y la UNESCO llaman y convocan a la inclusión de la educación en Derechos humanos como objetivo prioritario dentro de la escuela básica, apelan a que estos son constitutivos de una visión de educación en donde el saber que se encuentra inmerso en los Derechos de la humanidad es inherente al ser humano, a su conducta, a su historia y a su realidad mediata. Por lo que no es plausible que se le identifique con un saber externo a la mente y la actuación:

“educar en derechos humanos implica formar actitudes de respeto respecto a los mismos, lo cual significa promover en los alumnos predisposiciones estables a actuar por la vigencia de los derechos en las relaciones sociales. Así, la formación de derechos humanos implica educar para la autonomía, un proceso gradual que esté presente en el salón de clases cuando los profesores delegan poder a los alumnos; cuando éstos (y también los profesores) puedan cometer errores sin temor de ser sancionados, sino que se les entiendan como instancias de aprendizaje y oportunidades legítimas de cambio; cuando las ideas fluyan sin límites intelectuales; cuando la escuela promueva la organización de los alumnos para que se independicen y autodeterminen; cuando les dé la oportunidad de crecer en la aceptación y respeto de sí mismo.”³¹⁰

Desde la perspectiva de Jares³¹¹, la educación en Derechos Humanos se fundamenta en la educación para la paz. Ello significa que la educación para los Dere-

³⁰⁷ CHAVEZ, Z. Derechos humanos y la problemática de su docencia. México, X Conferencia de Facultades, escuelas e institutos de Derecho, 1986.

³⁰⁸ DELORS, Jacques (comp.). La educación encierra un tesoro. Chile, Santilla - Ediciones UNESCO, 2001.

³⁰⁹ OLGUÍN, Leticia (coord.). Educación y Derechos Humanos: una discusión interdisciplinaria. Santiago, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1989.

³¹⁰ TORQUEMADA, Alma. La práctica educativa de derechos humanos en educación primaria. Eikasía-Revista de filosofía, año 3, vol. 13; p. 184.

³¹¹ JARES, Xesús. Educación para la paz en tiempos difíciles. Bilbao, Bakeaz- Serie General, 2004.

chos Humanos desde la perspectiva del autor se formula como un proceso educativo en otros dos conceptos importantes: el primero de ellos es la *paz* y el segundo *la perspectiva creativa del conflicto*.

Una re-interpretación de ambas dimensiones de la educación en Derechos Humanos desencadena un proceso formativo en el que las metodologías problematizadora buscan modelar una nueva cultura en donde la paz, la búsqueda de la igualdad mediante el desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas y la comprensión de la realidad en toda su dimensión política y de conflicto.

La definición formulada por Jares, en la que se involucra paz y conflicto como dimensiones orientadas hacia su resolución creativa, llevan necesariamente a pensar que la Educación para la ciudadanía debe reconocer en el conocimiento la principal herramienta para transgredir la desigualdad, la inequidad y la vulneración de aquellos derechos naturales a la humanidad y los que han sido construidos bajo el criterio de los derechos de los ciudadanos del siglo XXI.

Por tanto, la formación en Derechos Humanos, entendida por la UNESCO y por Jares, como un proceso activo de inclusión de la subjetividad en el desarrollo del aprendizaje del individuo debe necesariamente suscitar una concepción epistemológica de participación-acción y pedagogía crítica en la que currículo, conocimiento generado y acciones del maestro no tiendan hacia la reducción del escenario formativo en un espacio de reproducción e instrucción.

Cuando la educación para los derechos humanos aboga por una educación hacia una nueva cultura, en donde la paz es un fin último y el conflicto una realidad transformable desde la problematización creativa, la escuela se transforma en un espacio social de discusión y controversia. Las diferentes subjetividades presentes en el ámbito de la escuela negocian en términos simbólicos; tanto maestros como estudiantes adoptan, aceptan y a veces se resisten a la manera en que las prácticas y las experiencias escolares son nombradas y legitimadas.

Tal vez por ello, la escuela requerida para que la enseñanza de los Derechos Humanos no sea simplemente una enseñanza nocional, desestructurada y tendiente al cumplimiento escueto de políticas y planes educativos sea la que describe claramente Gimeno Sacristán³¹².

Para Gimeno Sacristán³¹³, los motivos que llevan a que la escuela sea o deba ser un escenario crítico y de resistencia son diversos. Dentro de ellos pueden encontrarse razones como la falta de representatividad y legitimidad del saber en la escuela, que siempre termina alejándose de la diversidad de la realidad y la subjetividad de los actores de la escuela y la cultura. Por tanto, la falta de representatividad necesita de la movilización de la pedagogía y la práctica escolar hacia el intercambio e interacción cultural que, en condiciones de simetría, equidad y respeto por la diferencia, puedan generar "competencia cultural" y, por tanto, mayor capacidad de afrontar realidades diversas y respuestas alternativas.

Es por eso necesario formular el aprendizaje de habilidades cognitivas y culturales que ayuden a leer y expresar de formas alternativas y que rompan con la neutralidad del consumidor, incapaz de controlar el proceso de tecnologización de la sociedad de la información y de las claves culturales con las que viene expresada la cultura escolar.

Una segunda razón es que la escuela en esencia representa un contexto real de crítica desde donde es permitido el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos. Por tanto, está en la posibilidad de dar a conocer otras maneras alternativas y emancipadoras de interpretar y resignificar.

En tercer y último lugar, la escuela es un escenario de representatividad crítica y resistencia en la medida que ésta posibilita a los estudiantes y sus maestros la vivencia de espacios de experiencia y de diversidad que le permitan al estudiante

³¹² GIMENO SACRISTÁN, José. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Ediciones Morata, 1995.

³¹³ *Ibíd.*

salir del autismo social y cultural (individualismo), facilitando la conexión con la realidad social. Así las cosas, la práctica educativa desarrollada por el maestro debe entonces responder con igual capacidad de adaptación a las realidades diversas y procurar que el conocimiento impartido trascienda la esfera disciplinaria. Sobre lo anterior señala:

“Sacristán plantea la práctica de enseñanza, noción que da movilidad al profesor y le posibilita dialogar con las ciencias, los métodos, los medios audiovisuales, las estrategias y las tecnologías, sin perder el norte de su trabajo, esto es, enseñar y velar por el desarrollo de los estudiantes. Este diálogo provee de autonomía relativa no sólo al profesor, sino también a la enseñanza y a la educación en general, pues la comunicación con el exterior y el interior de la escuela es crítica y reflexiva.”³¹⁴

Tanto los tres aspectos señalados por Sacristán como su lectura sobre la práctica de la enseñanza en un escenario pedagógico de resistencia y apertura a la discusión, la escuela debe tener en cuenta esas realidades complejas, esas problemáticas mencionadas, y esos actores que hacen presencia en ellas y que conforman una dimensión importante de la realidad en la que nos desenvolvemos. La escuela debe optar por constituirse en un espacio crítico, de intercambio, debate y reconstrucción cultural alternativa.

Los Derechos Humanos como saber, en la medida que para las instituciones educativas este sea un conocimiento transdisciplinario y abarcador, dirigirá toda su fortaleza hacia la convergencia de los movimientos educativo, pedagógico, cultural, socio-político e histórico. La formación en Derechos Humanos hace necesario que los escenarios educativos permitan la inserción de espacios ideológicos de debate social que representen la expresión de las diversas culturas, adoptando subjetividades diferentes: solidarias, globales, medioambientales, políticas, con perspectiva de género, es decir, posturas emancipatorias y legítimas.

³¹⁴ CADAVID, Ana y CALDERON, Isabel. Análisis del concepto de enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 16, no. 40; p. 143.

doras de la diversidad del individuo y la universalidad de sus derechos fundamentales.

Sobre lo anterior, vale la pena referir los principios educativos desde donde Jares³¹⁵ construye los principios fundamentales que definen su posibilidad como saber transdisciplinario. Para el autor son 4 los principios que deben orientar la práctica de su enseñanza de los derechos humanos y la paz dentro de la escuela:

1. Educar para la paz es una forma particular de educación en valores.
2. Educar para la paz es una educación desde y para la acción.
3. Educar para la paz es un proceso permanente.
4. La educación para la paz es una dimensión transversal al curriculum y afecta a cada uno de sus elementos y etapas educativas.

El principio de Educación como *forma particular de educación en valores* apunta a señalar que la formación y la impartición de saberes no pueden ser objetos desconocimiento desposeído de *ethos* y de virtudes particulares a la condición humana. Debe llevar en el fondo un código de valores humanicen y desinstrumentalicen la finalidad de los saberes, los cuales, en su mayoría, siempre se orientan hacia la reproducción de principios hegemónicos unidimensionados:

“Educar para la paz supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.”³¹⁶

En segundo lugar, el principio de educación *desde y para la acción* supone de entrada un distanciamiento de los modelos pedagógicos tradicionales y hegemónicos y con dirección hacia aquellos que privilegien el papel del maestro no co-

³¹⁵ *Ibíd.*, p. 32.

³¹⁶ *Ibíd.*, p. 32.

mo formador sino como mediador y suscitador de la crisis cognitiva o pensamiento crítico y creativo. Sobre este aspecto sucede algo importante: cuando se es estudiante y se conflictúa con el conocimiento, casi siempre se trata de una actividad racional cuyo finalidad es el saber por el saber y no el saber para interpretar y cuestionar mi realidad:

“Presupone una invitación para reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y hacemos, entre el currículum explícito y el oculto, más eficaz será nuestra labor. No es educar para la inhibición de la agresividad, necesariamente para afrontar la vida, sino para su afirmación hacia actividades socialmente útiles.”³¹⁷

Un tercer principio es el que corresponde al de la educación *como proceso permanente*. Sobre este punto, también la educación para los derechos humanos toma un distanciamiento significativo de la educación tradicional en el sentido de reafirmar sobre lo estructural y no coyuntural (o causal) que debe ser el conocimiento:

“la efemerización o las campañas puntuales concretas sólo tienen valor educativo si son propuestas como punto de motivación o de arranque, pero nunca de llegada. Por su parte, la realización de actividades puntuales totalmente descontextualizadas, de carácter burocrático, desinformadas e incluso en avientes organizativos hostiles a lo que se pretende celebrar suelen tener efectos totalmente contradictorios con respecto a los objetivos teóricos de la celebración.”³¹⁸

En tercer lugar, aparece el principio de *transversalidad del Currículum educativo*. El conocimiento transversal de los derechos humanos responde a aquél saber cuyo abordaje académico es factible enseñarse, abordarse y orientarse desde la dinámica curricular propia de las diferentes áreas de la escuela. Por tal razón, si los Derechos Humanos se incluyen de manera transversal dentro de la escuela, el currículo debe establecer los principios y la metodología necesaria para que su

³¹⁷ *Ibíd.*, p. 32

³¹⁸ *Ibíd.*, p. 33.

enseñanza sea llevada a cabo dentro de los saberes cuyos contenidos manejan una relación, sino directa, complementaria o paralela que al proceso de aprendizaje. La inclusión de los derechos humanos como contenido transversal dentro del currículum exige del equipo docente y directivo una enorme claridad sobre las finalidades que vienen tras su implementación, la metodología más adecuada para que su inclusión no se disfrace de una supuesta transversalidad y, por el contrario si se haga manifiesta la presencia de dicho componente en todo el proceso de aprendizaje.

En lo concerniente a la práctica pedagógica necesaria para cumplir con los objetivos transversales de enseñanza de los Derechos Humanos, su inclusión dentro del programa curricular puede darse mediante la ampliación del programa adelantado con módulos especializados o actividades no separadas de la estructura, cuyos objetivos responden a las finalidades generales de enseñanza de los Derechos Humanos:

“Los temas transversales introducen nuevos contenidos en el Currículum, pero sobre todo reformulan y reintegran los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar. Es decir, más que entenderlos como otros contenidos más a añadir a los ya de por sí sobrecargados programas escolares, suponen un nuevo enfoque con el que trabajar desde las diversas áreas o disciplinas del Currículum.”³¹⁹

Desde la perspectiva referida por Jares, la educación para los Derechos Humanos requiere de un abordaje transversal en el que la interdependencia de los objetivos se exprese en su aplicabilidad a la realidad social de quien recibe su formación y sea coherente a nivel didáctico y como conceptual. Para Jares³²⁰, la enseñanza de los Derechos Humanos debe estar vinculado a un proceso de enseñanza superior el cual él denomina “Educación para la Paz”.

³¹⁹ *Ibíd.*, p. 33.

³²⁰ *Ibíd.*, p. 35.

La “educación para la paz” representa un proceso educativo en donde la formación y el aprendizaje son el principio de la actividad política. Por ello, su actividad permite general un cambio social desde el núcleo de la enseñanza inicia:

“1) hace hincapié en los métodos socio-afectivos y en la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje; 2) Tiene un enfoque interdisciplinar; 3) Busca la coherencia entre los fines y los medios, y entre la forma de educar y la forma de vivir; 3) Tiene una relación orgánica entre la investigación, la acción y la educación para la paz y 4) se encuentra orientado hacia la acción.”³²¹

Es así como la perspectiva sugerida por el presente autor involucra a los Derechos Humanos dentro de otro amplio grupo de componentes, todos juntos orientados hacia la formación educativa para la paz y la no violencia. Dentro de ese conjunto de componentes se encuentran:

1. Educación para la comprensión internacional.
2. Educación para los Derechos Humanos.
3. Educación intercultural.
4. Educación para el desarme.
5. Educación para el desarrollo.
6. Educación para el conflicto.
7. Educación para la desobediencia.

La educación para la comprensión internacional es un intento significativo por involucrar a los estudiantes en las situaciones de violación de soberanía e irrespeto cultural, tan naturales a la realidad de nuestro planeta. La presencia de diversidad de naciones en el mundo también pone en la mesa la diversidad de ideologías y lecturas sobre lo político, lo económico, lo social y lo religioso, los cuales pueden convertirse en germen de conflicto y belicismo si los principios desde donde se enjuicia al otro no son democráticos, tolerantes y respetuosos.

³²¹ *Ibíd.*, p. 23.

Cuadro 10. Componente de Educación para la Comprensión Internacional³²²

COMPONENTE	OBJETIVOS
Educación para la comprensión internacional	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender y valorar positivamente la creciente interdependencia mundial. - Reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural, étnica y política de los pueblos del mundo. - Contrarrestar la idea del enemigo. - Favorecer la tolerancia. - Conocer los diferentes movimientos sociales que en la historia y en la actualidad luchan en favor de la paz. - Reconocer las condiciones que encierra la idea de paz positiva.

El segundo componente, el de la educación para los Derechos Humanos, se traza el objetivo general de introducir al estudiante en la génesis, desarrollo y situación actual de los Derechos Humanos, así como las condiciones necesarias para que desde la base de la sociedad y los escenarios democráticos participativos existentes en los diferentes países de mundo pueda tomar vocería y tener capacidad para participar en procura de la defensa de los mismos. Ello implica un conocimiento tácito de los instrumentos internacionales y cómo su protección se logra desde el conocimiento aplicado.

Cuadro 11. Componente de la Educación para los Derechos Humanos³²³

COMPONENTE	OBJETIVOS
Educación para los Derechos Humanos	- Comprender la historia de la lucha por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

³²² FUENTE: JARES, Xesús. Educación para la paz en tiempos difíciles. Bilbao, Bakeaz-Serie General, 2004.

³²³ FUENTE: JARES, Op. cit.

	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el articulado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de otras declaraciones internacionales con ella relacionadas. - Identificar las violaciones de los Derechos Humanos, e indagar en sus causas y en las posibles alternativas. - Conocer la labor de los organismos que luchan en defensa de los derechos humanos. - Relacionar los Derechos Humanos con las nociones de justicia, igualdad, libertad, paz, dignidad y democracia.
--	---

El tercer componente, la educación intercultural, representa una importante dimensión de aprendizaje desde el punto de vista ético, pues es precisamente con el vencimiento de la intolerancia, la xenofobia y el dar privilegio al respeto por la diferencia desde donde resulta posible combatir los conflictos y agresiones culturales producto del irrespeto y los prejuicios culturales.

Cuadro 12. Componente de la educación intercultural³²⁴

COMPONENTE	OBJETIVOS
Educación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la diferencia y respetar al otro. - Adoptar una visión conflictiva de la realidad y del contacto entre culturas, así como de conflictos internos de cada cultura. - Analizar críticamente los estereotipos y prejuicios (superioridad de unas razas respecto a otras, y de unas culturas sobre

³²⁴ FUENTE: JARES, Op. Cit.

	<p>otras; asociación de la inmigración con la delincuencia, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el fomento y práctica de la solidaridad. - Desarrollar actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia.
--	---

El cuarto componente, la educación para el desarme, se orienta hacia la comprensión del problema estructural del conflicto armado en todos los países del mundo. A pesar de que las motivaciones hacia el belicismo reflejen realidades políticas, religiosas y de intolerancia, detrás de ellas se mueve un terrible fenómeno de instrumentalización del conflicto armado mediante el uso y/o tráfico de armamento para alimentar las guerras. El incremento del gasto en armamento, tanto por parte del Estado por el de los grupos al margen de la ley, solo puede desencadenar más pobreza y desigualdad nacional. Tal realidad, tan compleja, exige de su comprensión estructural.

Cuadro 13. Componente de la educación para el desarme³²⁵

COMPONENTE	OBJETIVOS
<p>Educación para el desarme</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el concepto de desarme y favorecer actitudes positivas hacia su aplicación. - Analizar el estado-nación y el sistema guerra. - Conocer las causas, naturaleza y consecuencias del rearme. - Comparar gastos militares y necesidades sociales. - Analizar el comercio de armas. - Cuestionar el militarismo y su relación con la aplicación de los derechos humanos y el subdesarrollo. - Comprender y favorecer la

³²⁵ FUENTE: JARES, Op. cit..

	objeción de conciencia al servicio militar y a la guerra. - analizar el miedo y la seguridad dentro y entre los países. - Favorecer actitudes críticas con las proclamas belicistas.
--	--

A la educación para el desarme le sigue otro importante componente educativo sugerido por Jares: la educación para el desarrollo. Esta dimensión de la educación para la paz se enfoca principalmente a la comprensión y análisis crítico de las variables que determinan en el mundo el desarrollo de los países. Claro está que su abordaje no se reduce a lo nocional en el sentido de formular definiciones sino, por el contrario, en problematizar y reflexionar realidades concretas que suceden en la actualidad y que afectan el desarrollo de los países, desde el punto de vista político, económico, social y cultural.

Cuadro 14. Componente de la educación para el desarrollo³²⁶

COMPONENTE	OBJETIVOS
Educación para el desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el concepto de desarrollo y analizar sus relaciones con el de paz y derechos humanos. - Analizar los antecedentes históricos del subdesarrollo. - analizar y propiciar actitudes críticas con el intercambio desigual en las relaciones Norte-sur. - Plantear posibles alternativas de equidad e igualdad de condiciones dentro del llamado nuevo orden económico internacional. - Comprender el problema de la deuda externa. - Analizar la situación de la población del hemisferio sur y los pro-

³²⁶ FUENTE: JARES, Op. cit.

	<p>blemas migratorios. El caso de los refugiados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagar en la problemática de la alimentación y el hambre. - Comprender los procesos de transferencia tecnológica, contaminación y catástrofes industriales en los países independientes. - Indagar y cuestionar la relación entre comercio de armas y subdesarrollo. - Fomentar actitudes de solidaridad. - Cuestionar las actitudes paternalistas y neocoloniales con el llamado tercer mundo. - Relacionar nuestros hábitos de consumo con la educación para el desarrollo.
--	---

Por último, aparece la dimensión de la educación para el conflicto y la desobediencia. Comprender el núcleo central y decisivo de los conflictos sociales en el mundo problematizar la manera de enfrentarlas pacíficamente. Por tal razón, el análisis del conflicto vincula la comprensión de sus causas, sus lugares comunes, la manera en que los Estados correcta o equivocadamente los enfrentan y los mecanismos de participación y presión pacífica por la resolución de los mismos.

Cuadro 15. Componente de la educación para el conflicto y la desobediencia³²⁷

COMPONENTE	OBJETIVOS
Educación para el conflicto y la desobediencia	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la afirmación y la confianza en uno mismo como paso previo a tener confianza en los demás. - Reconocer el conflicto como natural e inevitable en la vida humana. - Identificar y ejercitarse en el análisis

³²⁷ FUENTE: JARES, Op. cit.

	<p>de los conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y practicar técnicas y estrategias de afrontamiento no violento de los conflictos. <p>Identificar los intereses reales de las ideologías encubridoras de determinados conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer actitudes de desobediencia ante situaciones de injusticia. - Conocer personas, organizaciones y hechos históricos que hayan utilizado o en los que se hayan aplicado métodos de lucha violenta.
--	--

Queda claro entonces que la educación para los derechos humanos, no es un fin para sí mismo sino una dimensión de una esperanza mucho mayor y abarcadora: la paz. Es en coherencia con esta finalidad ulterior que la Educación para la Paz Expuesta por Jares, dentro de la cual queda expresa la formación en Derechos Humanos, Promueve cuatro valores necesarios: la tolerancia, la solidaridad, el afrontamiento no violento de los conflictos y la autonomía y la autoafirmación tanto individual como colectiva.

En la praxis, tales valores se podrán expresar en la aceptación tácita de la diversidad, en la no discriminación de los otros o de las otras, la vivencia total de los derechos humanos, la aplicación de la cooperación, el diálogo, el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos y la lucha no violenta, el rompimiento de la indiferencia frente a los problemas sociales, tanto internacionales como locales, regionales y locales y el compromiso.

Proyecciones tan ambiciosas como las referidas por Jares, requieren por supuesto de que los métodos y estrategias señalados por Naciones Unidas como los fundamentales para que a nivel nacional, un país alcance un nivel avanzado de formación para la paz y la protección de la dignidad humana y de las culturas. Las Naciones Unidas describen 6 de los métodos más importantes para que modelos generales expuestos como los anteriores tengan éxito:

Cuadro 16. Métodos para el fortalecimiento de la enseñanza de los DD.HH.³²⁸

Métodos para el fortalecimiento de la enseñanza de los Derechos Humanos	1	Incorporación de la enseñanza de los Derechos Humanos en las leyes nacionales en las que se regula la educación que se imparte dentro de las instituciones educativas.
	2	Modificación de los programas de estudio, currículos generales y libros de texto, procurando que los contenidos trasciendan lo meramente conceptual.
	3	Inclusión de la capacitación sobre los derechos humanos y las metodologías didácticas correspondientes en la formación de los profesores antes y después de su entrada en funciones.
	4	Organización de las actividades extra-curriculares tanto en las instituciones educativas escolares como en el seno de la familia y dentro de la comunidad.
	5	Desarrollo de materiales didácticos alternativos a los libros de texto cuya estructura y contenido sea coherente con los objetivos generales trazados por las instituciones; todo lo anterior, en procura de formar a los estudiantes en derechos humanos.
	6	Establecimiento de redes de apoyo para los profesores y otros profesionales involucrados en la formación y promoción de los DD.HH. (por ejemplo, gru-

³²⁸ Fuente: NACIONES UNIDAS. La enseñanza de los derechos humanos: Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Ginebra, Naciones Unidas, 2004.

		pos de derechos humanos, sindicatos de docentes, organizaciones no gubernamentales u ONGs y asociaciones profesionales, etc.)
--	--	---

Cabe por supuesto aclarar que la aplicación de los anteriores métodos o medios para el fomento de la educación en DD.HH. no son afirmaciones producto de una imposición internacional sobre lo que en concreto debe poner se en marcha. Aunque los planes para el fomento y la educación en DD.HH. en los diferentes países del mundo existen debido al compromiso que adquieren las naciones frente a los demás países de la ONU mediante los tratados internacionales la autonomía para cumplir dichos tratados no es algo del resorte del organismo internacional.

Como bien lo señala la ONU, cada Estado-Nación concibe la educación de una manera particular aunque siempre respondiendo a las tendencias que marca el mundo. Más sin embargo, tienen toda la libertad y la autonomía para establecer y alcanzar sus propios objetivos educativos y de promoción de la enseñanza en ramas como, por ejemplo, los Derechos Humanos.

La inclusión de este saber dentro del escenario educativo pone como condición una serie de prerequisites que no fueron pasaos por alto en la ONU. El primero de ellos corresponde a las políticas nacionales y las reglamentaciones necesarias para que jurídicamente la educación en DD.HH sea una obligación y deber del estado. En la actualidad, que los países contemplen dicho saber en las leyes de educación nacional refleja la enorme trascendencia con que es percibida la formación en derechos humanos así como la protección y la promoción de la dignidad humana dentro del ámbito escolar. Por tal razón, como lo señala el Ministerio de Educación de Colombia:

“La divulgación y la promoción acerca de la existencia, el contenido, las formas de amparo y la defensa de los mismos, buscan que los seres humanos puedan hacer efectivos esos derechos y eviten su vulneración. También se pretende que en el proceso de aprendi-

zaje se creen formas de comportamiento basadas en reconocer, no sólo los propios derechos, sino a la vez, los de los demás, dando dimensión y significado a la dignidad humana.”³²⁹

El segundo de ellos corresponde al papel de curriculum escolar en la promoción y formación en Derechos Humanos. Como se ha demostrado hasta el momento, aunque se ampliará más adelante, el tratamiento curricular requerido para introducir la enseñanza de los Derechos Humanos dentro de la escuela requiere de una perspectiva de currículo que re-reevalúe los preceptos tradicionales y transmissionistas propios de las pedagogías hegemónicas. Es tal vez uno de los mayores obstáculos para que la formación en este saber se fundamente desde la acción y no la simple información. La educación en Derechos humanos no es aprender conceptos sino tomar conciencia de valores, tomar conciencia del derecho del otro a ser diferente y reconocer en él los mismos derechos.

Si se cambia la manera de pensar el curriculum, se alcanza otra orbita de comprensión de la práctica escolar y, en palabras de Cadavid y Calderón, se “libera al maestro de unos planes rígidos elaborados desde fuera de la escuela y que inmovilizan su práctica educativa.”³³⁰

El tercer y último aspecto, no menos importante y que también será abordado más adelante tiene que ver con la experiencia formadora de los maestros y profesionales en la promoción de los Derechos Humanos. El maestro es el mediador directo del aprendizaje de los niños y representa lectura que desde un país se hace sobre el fenómeno educativo. Se ha señalado que el rol del maestro en la formación no es el de determinador unilateral del conocimiento, o el de transmisor unilateral de información. Tampoco debería ser su rol el de reproductor de un modelo de pensamiento hegemónico y anquilosado. Sin embargo, como bien lo señala Durkheim³³¹, la educación es un sistema social que

³²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Colombia, Vicepresidencia de la República-MEN, 2010; p. 8.

³³⁰ Op. cit., p. 143.

³³¹ DURKHEIM, Emile. Educación y Sociología. México, Ed. Diálogo, 1999.

inevitablemente cumple la función de reproducir preceptos religiosos, creencias culturales, ideologías y tradiciones que, desgraciadamente, modelan la voluntad del individuo y la ajustan hacia lo ideológicamente conveniente y equilibrado.

Sin duda, tales presupuestos sobre la manera de educar en Derechos Humanos necesariamente obligan a reflexionar, en primer lugar, sobre el Currículum necesario para que la educación en Derechos Humanos sea una dimensión relevante en la formación y no una simple área temática complementaria al currículum rígido y tradicional.

3.1.7.2 El Currículum y la enseñanza de los DD. HH.

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional, el Currículum escolar se circunscribe a:

“conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.”³³²

Así mismo, según las disposiciones reglamentarias señaladas en la Ley 115 de 1994, previo al decreto 230 de 2002 en el que se señala la naturaleza del currículum escolar, el diseño del currículum de estudios al interior de las instituciones educativas goza de la autonomía suficiente para determinar las áreas académicas obligatorias para la institución, la introducción de asignaturas opcionales dentro del currículum y la determinación las necesidades educativas particulares a la población atendida por la institución para el posterior diseño de métodos de enseñanza ajustados la realidad educativa:

“En virtud de la autonomía escolar ordenada por el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, los establecimientos educativos que ofrezcan la educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel, introducir

³³² Véase: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 230 de 2002. Colombia, 2002; p. 1.

asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.³³³

Es así como la inclusión de la enseñanza de los Derechos Humanos dentro del curriculum escolar exige de las instituciones una postura activa y crítica frente a la naturaleza del curriculum para que logre establecer un puente de formación con los Derechos Humanos sin limitarlo a un enfoque tradicional de transmisión de información. Ello por supuesto implica su conceptualización, por lo que la delimitación que se formule en el presente documento permitirá entender su relevancia respecto a la educación en Derechos Humanos.

Posturas importantes como las desarrolladas por Grundy³³⁴ señalan que el curriculum es una instancia social construida desde la escuela y cuya finalidad tiene más que ver con la praxis que con la teorización de contenidos y delimitaciones abstractas sobre lo que se considera como ideal. De tal forma que a través de los desarrollos curriculares, es plausible que la escuela oriente su deber ser como generadora de conocimiento y le permita pensar de qué manera debe dirigirse la educación y la enseñanza dentro y fuera de las aulas.

Al formular Grundy que el curriculum es en esencia una praxis de naturaleza social pretende instaurar enfatizar en que la educación que piensa desde el curriculum debe corresponder a un acto cognitivo y no de transferencia de información en la que, en el último caso, los estudiantes y sus mentes terminan reduciéndose por parte de quienes les enseñan, a contenedores de datos, pasivos, sin posibilidad de reinventar las ideas y aportar nuevas lecturas a la realidad que les es dada aprender:

³³³ *Ibíd.*, p. 1.

³³⁴ GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Ediciones Morata, 1998.

“El contenido del curriculum extrae su significación, no de sus fines, sino de sus comienzos. La sustancia de la experiencia educativa es cuestión de negociación entre profesor y alumnos (...) Sin embargo, el curriculum negociado no es ni azaroso ni espontáneo. Surge, en cambio de las reflexiones sistemáticas de quienes están comprometidos con el acto pedagógico.”³³⁵

Lo señalado por Grundy marca sin duda un enfoque crítico del currículum, por lo que el estudiante inmerso en el universo educativo debe ser un actor comprometido con la producción de conocimiento y creador de nuevas lecturas sociales junto con el maestro. El curriculum escolar, al ser un campo de conocimiento de la pedagogía debe ser el escenario en donde los objetivos de la ciudadanía, en términos sociales y culturales, deben ser concretados, como lo señala el Ministerio de Educación³³⁶, mediante la instrumentación del contexto social de quienes participan en su ejecución o puesta en marcha y los rasgos particulares y necesidades de la cultura.

De esta manera, la dimensión epistémica del Curriculum debe llevar a la reflexión sobre el qué, el cómo y el cuándo enseñar³³⁷. El proceso de aprendizaje pensado desde el currículum guía hacia el planteamiento de problemas y la planeación de soluciones. La postura curricular crítica e incluyente de Grundy, en cuanto a la metodología, no se muestra como un grupo o un ejercicio práctico de los maestros sino que alcanza una dimensión de acción y reflexión, que permite repensar la práctica y elaborar, a la vez, una teoría orientada a la acción educativa.

En el transcurso de este proceso, la reflexión, la discusión y la toma de decisiones permiten la interacción de las fuentes de información, creando una ruptura de la visión positivista occidental de la cultura y articulando ciencia con conocimiento,

³³⁵ *Ibíd.*, p. 144.

³³⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Documento Guía de Evaluación de Competencias: Básica Primaria. Colombia, Ministerio de Educación Nacional – Universidad Nacional de Colombia, 2005.

³³⁷ GRUNDY, *op. cit.*

a partir de una mirada sistémica donde sentimientos y valores adquieren una reorientación ética e ideológica. Lo anterior sitúa evidentemente el abordaje del curriculum desde una postura crítica y emancipadora; necesaria si el interés pretendido desde la escuela no es otro que el de llevar la enseñanza de los derechos humanos al ámbito de la acción en el que el maestro investiga y sitúa al alumno dentro de la realidad, nacional y local y le brinda herramientas de conocimiento para que éste, en calidad de ciudadano y sujeto objeto de derechos constitucionales, construya su propio marco de lectura e implicación de su realidad con los deberes del Estado.

En consecuencia, el Curriculum se convierte en una acción emancipadora y negociada, desde el enfoque de Freire³³⁸ y Giroux³³⁹, dado que, a través del proceso comunicativo que libera, permite que los estudiantes usen su capital lingüístico y cultural, llevando el debate a su sistema de creencias y valores. Lo anterior, lleva a la comunidad educativa a un acto de inspección y control sobre el conocimiento y sienta un compromiso transformador. De ahí que la transformación de las luchas educativas críticas y la reivindicación de los derechos como ciudadano se configuran cruzando los límites de la participación activa, en resistencias más amplias por la democratización y reconstrucción de la vida pública.

La hegemonía ideológica que describe Gramsci³⁴⁰, trae como consecuencia un acto de dominio intelectual y cultural, que obstaculiza y dificulta la resistencia y la liberación social. Por tal razón, el verdadero compromiso del maestro debe ser el de adecuarse a la necesidad de someter su discurso y prácticas pedagógicas a la reflexión y participación en lo político-cultural, luchando por unos principios de justicia social y asumir una condición democrática crítica.

³³⁸ FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós, 1990.

³³⁹ GIROUX, H. *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid, Amorrortu, 2003.

³⁴⁰ GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. México, Fotamara, 1998.

La educación participa, desde la perspectiva crítica, de la voluntad de transformar un sistema social junto a otros movimientos sociales que lo cuestionan. Es bajo esta orientación crítica que se cuestionan los principios del orden social y educativo presentes en la actualidad y de ahí que, desde el planteamiento del currículum, se interrogue el para qué, el por qué y de quién, analizando las relaciones entre saber, identidad y poder.

El currículum es entonces una acción justificada con posterioridad, en donde el qué privilegiar, qué seleccionar, qué destacar, y qué enfatizar adquieren el perfil de un debate epistemológico y socio-político. Sus categorías teóricas convergen alrededor de la ideología, el adoctrinamiento, el poder, la concienciación, las relaciones sociales de producción, el currículum explícito y oculto y la emancipación. Bajo esta perspectiva, se reflexiona sobre la relación entre educación y producción y educación e ideología. De ahí se visualiza la relevancia de los contenidos curriculares en las materias, por su intencionalidad ideológica, por la manera como se orientan desde los aparatos ideológicos del estado mediante la imposición y ocultación, producción y consumo de recursos simbólicos.

El objetivo educativo primordial de cualquier institución educativa, se insiste, debe ser el de fortalecer una ciudadanía crítica y solidaria, en el contexto de las relaciones sociales, con el medio y dentro de la organización social, política y económica. Luchar por reconstruir las subjetividades, los discursos y las prácticas en la escuela va más allá de la realización de cambios de organización, estructura o condiciones de trabajo. Estas condiciones son producto de la función que el sistema social y aparato ideológico impone, por otra parte, la educación de la que proviene la mayoría de los maestros es la de la escuela adoctrinadora y alienada, de la que nos prevenía Alberto Martínez Boom³⁴¹.

Estas realidades conflictivas junto a la diversidad de actores deben constituirse en un escenario crítico, de intercambio, debate y reconstrucción cultural. El discurso

³⁴¹ Véase: ARELLANO, A. La mirada pedagógica de Alberto Martínez Boom. *Revista de Pedagogía*, Vol. 16, No. 42, 1995; p. 43-51.

pedagógico crítico supone la intención de comprender el mundo y la manera como se puede transformar la realidad. Hablar de concientización en el sentido que propone Paulo Freire³⁴² y tantos investigadores en América Latina, supone una educación como un acto de construcción de conocimiento, ciudadanía y un proceso de acción transformadora de la realidad.

Por todo lo anterior, la inclusión de los Derechos Humanos dentro de la práctica escolar a través del desarrollo curricular hace necesario una concepción crítica que obvie la instrucción nocional y trascienda hacia la formación para la acción y el respeto por la vida, la libertad y los Derechos en su totalidad. El curriculum crítico puede brindarle la posibilidad a la escuela de motivar en los estudiantes el aprendizaje de habilidades y aptitudes para que los jóvenes ejerzan una acción en procura de la toma de conciencia y la vinculación a los escenarios democráticos propios de la juventud.

La vulneración de los Derechos Humanos, realidad latente en el presente siglo (tanto en países con modelos-nación democráticos y liberales, como en aquellos con modelos ortodoxos y radicales), exige por parte de los estudiantes una comprensión real de dicha problemática puesto que involucra la sociedad civil, a las instituciones del Estado, al propio estado y los organismos internacionales. Su análisis, interpretación y formulación de alternativas de solución desde la escuela re-significa el papel de los jóvenes en la construcción de la democracia puesto que los dota de los valores suficientes para tomar decisiones, asumir conductas y buscar el reconocimiento de su subjetividad y derecho de participación.

Sin embargo, el espacio para la consecución de una pedagogía de los Derechos Humanos desde la puesta en marcha de un curriculum crítico y participativo está fuertemente alejado de las prácticas mayoritarias, donde la presencia de discursos más o menos progresistas, en el ámbito de las instituciones y el círculo familiar, no viene acompañado por lo general de una vinculación con los problemas coti-

³⁴² FREIRE, P. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo Veintiuno Editores, 2006.

dianos y concretos. Esta situación ha ido disminuyendo la capacidad de discurso y análisis en la medida que los Movimientos de Renovación Pedagógica han reducido su capacidad de hacer nuevas formulaciones críticas sobre la práctica pedagógica y llevar adelante propuestas que sirvan como espacio de vinculación y convergencia colectiva y de reconstrucción de las prácticas y experiencias educativas.

Frente a esta situación, es necesario un trabajo crítico que permita el análisis y brinde herramientas de comprensión. Ahora, más que nunca, es fundamental una educación para la neo-alfabetización, en palabras de Giroux, y la decodificación de la información, los lenguajes que circulan y sus códigos simbólicos. En este momento los educadores críticos tienen por delante el reto de educar para transformar y hacer de los niños y jóvenes sujetos de derechos y con la convicción de defenderlos bajo principios éticos.

3.1.7.3 La experiencia formadora del maestro

La reflexión sobre las condiciones, situaciones y relaciones presentes entre la acción pedagógica y la lucha por la transformación del pensamiento y la realidad dentro de la escuela también impugna por la revaloración del estatus del maestro y su papel en la formación de nuevas subjetividades y en el conocimiento y acción de los Derechos Humanos. La acción del maestro es una práctica que se expresa como correlato de los imaginarios y las diferentes orientaciones que determinan el tipo de sujeto deseado por la sociedad dominante. Sobre este aspecto en concreto señala Cajiao:

“La formación de los maestros en las normales y en las universidades tienen los mismos vicios de todo el sistema y por tanto estas instituciones son elementos de reproducción de lo que todos sabemos que no sirve. Son más bien instrumentos del anquilosamiento social, aunque con frecuencia su conservadurismo está encubierto por una aparente actitud progresista que se expresa siem-

pre en el terreno de lo verbal mediante fórmulas estereotipadas que en general nunca van más allá del nivel enunciativo.”³⁴³

No se puede entender el ser del maestro y su práctica por fuera de dichas comprensiones. En muchas ocasiones la innovación y la inclusión de nuevas estrategias pedagógicas dentro del aula se reducen a un activismo pedagógico de enseñar los mismos contenidos pero bajo el tamiz de herramientas didácticas cuya verdadera finalidad es difusa y poco estructurada hacia lo verdaderamente importante.

En ello concuerdan Cajiao³⁴⁴, Grundy³⁴⁵, Stenhouse³⁴⁶ y Gimeno Sacristán³⁴⁷. Para los autores, la formación impartida en su mayoría por las instituciones universitarias no refleja la verdadera finalidad de la práctica del maestro dentro de la escuela pero si deja en evidencia, el alto grado de instrumentalización y cosificación de la tarea de formar niños y jóvenes dentro de la escuela. Cajiao señala que al ser el maestro producto de una sociedad conservadora y cerrada a la reconstrucción de sus principios fundamentales lo ha convertido en un sujeto de acciones paradójicas:

“A veces (el maestro) no entiende que en el discurso público es muy atrevido y en el aula es un represor. El Estado, por su parte, asume que el maestro no puede pensar ni producir cultura, y entonces le usurpa su identidad profesional, determinándole todo lo que debe enseñar (...) El maestro hace el juego: no hace esfuerzos por prepararse, no produce alternativas, escamotea las horas de trabajo, se pliega a los dictados del currículo sin tener en cuenta las condiciones y posibilidades de sus alumnos.”³⁴⁸

³⁴³ CAJIAO, F. La formación de maestros y su impacto social. Bogotá, D. C., Cooperativa Editorial Magisterio, 2004; p. 25.

³⁴⁴ *Ibíd.*

³⁴⁵ *Ibíd.*, p. 255.

³⁴⁶ Véase: CADAVID, Ana María y CALDERON, Cristina. Análisis del concepto *enseñanza* en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 16, no. 40; p. 141-152.

³⁴⁷ *Ibíd.*

³⁴⁸ CAJIAO, F. *op. cit.*, p. 26.

Por ello, la educación como discurso le apuesta a unas finalidades éticas como expresiones de valor y aspiraciones de humanización y dignificación del sujeto. Por su parte, el maestro es convocado a gestar en el proceso vital de las personas las condiciones de su sujeción a los fines sociales, mediante un proceso al que se le ha denominado educación o formación y que señala los límites ético-políticos a su propia práctica profesional. La sociedad valora al maestro desde los mismos parámetros que él suscita y propone como procesos y estructuras de formación de los sujetos. De igual manera, los reconoce y legitima en tanto que el maestro representa y expresa los valores socialmente reconocidos en el espacio de su propia práctica educativa.

Sobre dicho escenario el maestro confronta una dualidad: la de educar como un acto de conducir a los sujetos a su propio marco de sujeción y la de convocar al mismo sujeto a su afirmación como ser libre y emancipado; esta última convocatoria es eminentemente pedagógica y trasciende la naturaleza empírica de las conductas.

La relación entre educación y pedagogía establece una tensión dentro de la práctica profesional del docente y la propia subjetividad del maestro. La primera inducirá los procesos de sujeción que permitan el desarrollo personal y grupal de los individuos como actores sociales y la segunda inducirá la conciencia emancipadora que reclama para la condición humana el profundo sentido de la libertad personal y social.

Sobre estas dualidades y tensiones, y sumándole que el lugar y el sentido del maestro, como lo describe Piedad Ortega, siempre ha estado marcado por las distintas perspectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje, ha hecho manifiesto en muchas ocasiones una negación implícita del maestro como sujeto, llevándolo al estatus de objeto en relación con los demás agentes del proceso educativo y pedagógico:

“Pero no solamente se trata de una apreciación desde la teoría que hace que todo lo externo del maestro se desdibuje, lo manipule o lo

niegue como sujeto, también se trata de un asunto que los propios maestros han asumido sin reconocerse como sujetos activos dentro de la dinámica educativa.”³⁴⁹

Esta negación de la subjetividad o del reconocimiento de su papel activo en el escenario pedagógico ha suscitado, como lo dice Piedad Ortega, una preocupación por definir claramente su verdadero papel en los distintos escenarios educativos, sean estos exclusivamente escolares o fuera de sus límites ideológicamente instituidos por la sociedad. Desde las pedagogías críticas, estas preocupaciones han encontrado un enorme eco de transformación y apropiación, deviniendo no sólo en un replanteamiento del maestro como intelectual, actor y sujeto de lucha pedagógica y política sino también en la atribución de nuevas definiciones, horizontes y valoraciones sobre su ejercicio.

La proyección del maestro como sujeto intelectual y actor de la lucha pedagógica debe su origen en nuestro país al surgimiento en los años ochenta del Movimiento Pedagógico, desde donde se abrieron otras maneras de pensar al maestro y su práctica: más cercana a la construcción de sujetos con conocimientos y saberes transformadores y no como instructores pasivos ante la realidad de la sociedad y sus propios estudiantes. Se pretendía ir más allá del inmediatismo que le imponía las condiciones materiales de vida, la urgencia de integrarse a la burocracia educativa y ganarse un salario a cambio de instruir³⁵⁰.

De esa manera el Movimiento Pedagógico generó un conjunto de interrogantes sobre el estatuto del maestro, su condición de intelectual, su relación con la escuela, el vínculo con el saber pedagógico, con las disciplinas y saberes que

³⁴⁹ ORTEGA, Piedad. Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. Bogotá, Editorial el Búho, 2009; p. 42.

³⁵⁰ El movimiento pedagógico colombiano, como lo señala Marco Raúl Mejía, sólo puede ser entendido en la dinámica de cuatro procesos históricos de su momento: la reforma curricular de los años ochenta, el auge de los movimientos sociales que formulaban proyectos alternativos, la emergencia histórica de los actores educativos en contra de los discursos educativos hegemónicos y la legitimación de un actor social que dé sentido al quehacer transformador del maestro. Véase: BOOM, Alberto y PEÑA Faustino. Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento. Bogotá, Editorial Bonaventuriana, 2009; pág. 180.

enseña, y su condición de hombre público, de ciudadano y gestor de los derechos de sus educandos y los suyos propios.

Desde este escenario, se consolida como un movimiento colectivo vinculado a las causas no sólo de los sectores sociales sino que establece alianzas con múltiples y diferentes actores, construyendo así una política educativa alternativa que tendría expresiones concretas en la esfera de lo político-pedagógico y que marcaban una manera de entender la acción educativa en aquél contexto específico de la realidad colombiana.

Desde el Movimiento Pedagógico, la pedagogía paso de ser un simple espacio de saber a un escenario de carácter político-intelectual que construye espacios de saber y donde la interlocución, el debate y la producción son una constante, en aras de un proyecto de cara al futuro del país.

Desde el movimiento pedagógico, el maestro pasó de ser un depositario de saberes y de modelos de enseñanza para ser repetidos mecánicamente a través de la instrucción, a un sujeto político en donde la pedagogía parte de su subjetividad y reflexión teórica, constituyéndose en sujeto de saber, constructor de experiencias alternativas y liberador de los parámetros rígidos y hegemónicos de lo que Freire denominó “educación bancaria”. En este escenario transformador, y cuyas reflexiones se abrevaron en las pedagogías críticas, el maestro es representado como sujeto intelectual y como sujeto político.

Para Giroux, los maestros deben ser capaces de enfrentar cuestiones relacionadas con la función más amplia del curriculum y de la escuela, así como lograr el manejo de las relaciones entre cultura y poder, conocimientos e intereses humanos, e interés y teoría/práctica. Es en esencia, la superación del maestro como técnico al de intelectual y transformador de la cultura:

Los maestros deben tratar de entender como las ideologías dominantes de etnicidad, clase, género y raza han dejado una huella en la forma en que piensan y actúan. Esto sugiere que necesitan comprometerse con un diálogo crítico entre ellos, y trabajar con grupos

externos a las escuelas para luchar por las condiciones ideológicas y materiales necesarias para que funcionen de acuerdo a lo que Stanley Aronowitz y yo hemos denominado intelectuales transformadores.³⁵¹

De modo que el maestro pone en juego en la enseñanza relaciones con el saber (tanto el saber que enseña como el saber pedagógico), sea que lo haga explícito o no. En general, siempre se ha mirado el trabajo del maestro sólo en los momentos en que “aplica”, “pone en práctica” o “utiliza” técnicas y métodos que le definirían el “cómo enseña”, es decir, el oficio metodológico, despojándolo de toda la complejidad del pensamiento pedagógico: los contenidos que enseña, los fines de la educación, los contextos en que realiza su práctica, con qué sujetos, etc.

Por lo general estos recortes que se hacen de los aportes del pensamiento pedagógico se realizan a través de las políticas educativas que intentan descomplejizar el trabajo del maestro para convertirlo simplemente en un operario o facilitador de aprendizajes. Con ello se divide el trabajo en educación —unos piensan y otros aplican— con lo cual se descomplejiza y se restringe el trabajo del maestro.

Entender al maestro como sujeto intelectual es, en primer lugar, reconocer que tiene un saber que le es propio; es un saber que se pregunta por las distintas manifestaciones de la cultura —el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos— y por la relación entre éstas y la práctica pedagógica. El maestro es un sujeto que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético con la cultura; un maestro que problematiza, que inventa, que se piensa a sí mismo.

Bajo esta perspectiva no se pretende que los maestros accedan a una verdad, a un conocimiento previamente establecido, lo cual nos mantendría entre otras cosas en el terreno de las prácticas reproductivistas y mecanicistas. Se trata, por el contrario, de entender que nos enfrentamos a un suelo de saber que requiere ser

³⁵¹ GIROUX, H. Pedagogía y política de la esperanza. Madrid, Amorrortu, 2003; p. 82.

problematizado y sobre el cual se tienen imágenes siempre transitorias, no estáticas ni dogmáticas.

En la propuesta de las pedagogías críticas, nos lo recuerda Piedad Ortega³⁵², es indispensable y fundamental que los maestros, como sujetos políticos e intelectuales, reconozcan la realidad que transita en el ejercicio pedagógico y develen las posturas e intereses políticos ocultos dentro de las propuestas educativas y los currículos para, de esta manera, toma conciencia de la dominación ejercida sobre la escuela y sus agentes.

Tales finalidades en un escenario formador para los Derechos Humanos deben sortear el reduccionismo de la formación ciudadana y redescubrir los problemas de la defensa de la dignidad del ser humano, de la igualdad dentro de una sociedad inequitativa, del conflicto interno que atenta contra el derecho a la vida, entre otras muchas realidades ajenas a la articulación pedagógica hegemónica.

Otra dimensión fundamental dentro de la experiencia formadora del maestro, a la par de su papel como intelectual y actor de la lucha pedagógica es la del maestro como investigador. El ejercicio de la enseñanza y la investigación, como nos lo recuerda Freire, son dos quehaceres que se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras el maestro enseña y forma subjetividades, continúa en su búsqueda crítica e indaga reflexivamente. El maestro enseña porque busca los límites de lo de que se afirma es verdadero y se pregunta por ese grado de verdad, indagando su contexto, increpando sus propios juicios y acciones individuales y colectivas: “Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”³⁵³.

Por ello, en el pensamiento crítico, un conocimiento asertivo exige que la curiosidad y el deseo por conocer se transformen en un ejercicio cada vez más

³⁵² ORTEGA, P. 2009, óp. cit., pág. 96.

³⁵³ FREIRE, P. óp. cit., pág. 30.

riguroso y metódico que permitan el tránsito de la ingenuidad cognitiva a la “curiosidad epistemológica”, en palabras de Freire:

“La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando.”³⁵⁴

De modo que el maestro forma desde su propia biografía, su origen y sus luchas, sus derrotas y sus conquistas, con las oportunidades que ha tenido y con la manera como las ha aprovechado; educa con su manera de integrarse de forma plena o de manera precaria en la modernidad y sus espacios o con las opciones reales que la sociedad le ofrece para transformarse en un sujeto libre y político.

En ese proceso de cambio, es esencial el rol investigador, innovador y reflexivo del maestro, lo que implica que sea asumido a partir de una reflexión crítica sobre las prácticas, es decir, que los profesores investiguen los problemas pedagógicos que enfrentan en su práctica cotidiana, y con el aporte de teorías pedagógicas, intenten comprenderlos en su complejidad para elaborar nuevos conocimientos que les permitan abordar dichos problemas con estrategias diversas.

Desde las pedagogías críticas, los maestros que desarrollan innovación o investigación no se alejan de su ejercicio formador dentro y fuera de las aulas, se comprometen de manera reflexiva con su propia práctica promoviendo cambios significativos para ellos y para sus estudiantes, con miras a producir un conocimiento que, rebasando las fronteras de su propio trabajo, sirva para comprender diversos significados de la educación o para alentar cambios en otros contextos. En este sentido, asumen un liderazgo intelectual que transforma la práctica y sirve para alimentar la teoría de una disciplina que justamente tiene como criterios de validez del conocimiento la contrastación con la vida y no solamente la expli-

³⁵⁴ *Ibíd.*, pág. 31.

cación de los fenómenos. Esto último es a lo que Fernando Bárcena³⁵⁵ denomina *experiencia reflexiva*.

Respecto a las formulaciones hechas por Fernando Bárcena sobre el papel de la *experiencia* en la acción educativa y el ejercicio investigativo del maestro, afirma que a veces suele valorarse muy poco lo inmensurable, lo desconocido y las situaciones de incertidumbre constantes en la práctica educativa. Tal vez ello suceda por el interés desmedido y riguroso de racionalizar la actividad educativa de manera precisa y detallada, al margen de las subjetividades de los mismos actores de la acción educativa. También sucede que, aunque se tienda un puente entre la teoría y la práctica, haciendo consciente la dimensión ética, política y crítica que el compromiso educativo contiene, se deja de lado las contingencias del pensamiento y el conocimiento y las situaciones no instituidas ni representadas institucionalmente. De esta manera, la experiencia con la que el maestro cuenta y ha construido en el ejercicio mismo de la práctica, es un pilar fundamental para romper con los dogmatismos que muchas veces permea la acción investigativa dentro de la escuela:

“(...) el hombre de experiencia es el menos dogmático, justo porque ha aprendido de la experiencia, y porque sabe juzgar las situaciones <in concreto>. Aquí lo de menos es lo que la experiencia contenga de constante sujeta a leyes o a reglas estables. Lo que importa es su carácter <único>, lo que hay en ella de no legislable y de irrepitable, lo que dibuja una línea que separa el antes y el después. Porque aprender significa reconocer que hay un tiempo (el <después>) en el que sabemos lo que en un cierto <antes> ignorábamos.”³⁵⁶

Este reto es el que tiene que afrontar el maestro crítico y con las armas de pedagogo investigador e innovador hacer de la educación una tarea práctica, en donde la enseñanza de valores éticos y ciudadanos sea útil, transformadora y protagónica. La práctica pedagógica del maestro debe relacionar el ser con el

³⁵⁵ BÁRCENA, F. La experiencia reflexiva en educación. Barcelona, Paidós, 2005; pág. 61-64.

³⁵⁶ *Ibíd.*, pág. 61.

conocer, desde la experiencia. Por cuanto, construir ese nuevo maestro, implica tomar como punto de partida y de llegada, el desarrollo de actitudes investigadoras.

El maestro crítico debe ser abierto a la realidad del presente y tener una visión transformadora del futuro, es decir, un educador con una filosofía que trascienda más allá de lo empírico, de lo cotidiano o del sentido común en las aulas; deben constituirse en agentes que logren vincular a través de la experiencia, la ciencia con la vida, la cultura académica con la cultura pública (escuela con la comunidad), el pasado con el presente, el conocimiento humanístico con el científico, el pensamiento con la razón y la tecnología con el arte, debe adoptar actitudes de reflexión de los diversos paradigmas del conocimiento y buscar mejorar los resultados en el aprendizaje con características claras de autonomía, permanencia y creatividad a través de la investigación y la innovación de la enseñanza.

Bárcena sugiere que el modelo ideal para pensar la práctica educativa y convertirla en un ejercicio crítico, reflexivo y experiencial es a partir de la *razonabilidad* o racionalidad moderada reflexivamente por el juicio práctico en situación³⁵⁷. De esta manera la práctica reflexiva es una *práctica crítica* cuyos principios le apuntan a entender la educación como el resultado de la participación en una comunidad de investigación dirigida por el educador; la estimulación del pensamiento en los estudiantes desde una concepción abierta a la ambigüedad, lo equívoco y lo enigmático y una orientación del proceso educativo que fomente la actitud investigativa dentro de las disciplinas.

De tal manera que la investigación educativa liderada por el maestro no explicita una finalidad teórica porque la educación en sí misma no es una actividad disci-

³⁵⁷ La *razonabilidad* no se ata exclusivamente a categorías previas a la experiencia misma de la práctica educativa, puesto que valora los juicios y contingencias tan naturales en el ejercicio de la enseñanza, revalorando lo instituido como objeto de investigación y evaluación, planteando nuevos escenarios de construcción colectiva de conocimiento e incluyendo nuevos elementos a la multidimensional práctica educativa. BÁRCENA, F. La educación como acontecimiento ético. Buenos Aires, Paidós, 2000; pág. 152.

plinaria y academicista, ésta debe caracterizarse en función de su articulación al estatus práctico de los procesos pedagógicos llevados en la escuela. Es decir, el conocimiento que se construye en el proceso educativo es un conocimiento que los maestros tejen de manera permanente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda en forma adecuada a las condiciones del medio y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En palabras de Bernardo Restrepo³⁵⁸, la realidad que se investiga, indaga y reconstruye se convierte en *saber pedagógico* puesto que reflexiona críticamente sobre su práctica inicial, en busca de un saber más acorde con la realidad de las escuelas y colegios y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan.

Las experiencias formadoras y de aprendizaje universitario que llevarían al maestro hacia el camino de la práctica pedagógica para la acción son, sin embargo, puestas en duda o, más bien, obviadas de manera tajante por el modelo educativo hegemónico. Como bien lo resalta Cajiao³⁵⁹ la realidad educativa y formativa de los países del tercer mundo se encuentra aún muy alejada de su deber-ser y por ende, es de imaginar que la formación de maestros en el ámbito de los Derechos Humanos desde la perspectiva problematizadora y transformadora descrita hasta el momento, nos muestra que:

“Las investigaciones desde perspectivas cualitativas en numerosas escuelas y colegios y más incipientemente en algunas universidades muestran que los procesos educativos siguen centrados en la enseñanza, en la repetición formal de conceptos que se normalizan mediante evaluaciones cuantitativas que supuestamente tienen el poder de decir si un estudiante aprendió o no aprendió (...) No se requiere ser muy agudo para constatar que el tipo de aprendizajes que se proveen en el sistema escolar (incluyendo la universidad) tiene que ver con otras habilidades, destrezas y conceptos referidos a la supervivencia en ese medio social: memoria verbal, mecanización de procedimientos lógicos y manuales, adaptabilidad a situa-

³⁵⁸ RESTREPO, B. La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, vol. 7, 2004.

³⁵⁹ CAJIAO, op. cit.

ciones de bajo reto y alta homogeneidad, actitudes de sumisión y rutinización de la actividad, etc.³⁶⁰

Por tal razón los desafíos de los maestros intelectuales convencidos de que la pedagogía y la educación deben ser el dispositivo que conecte la vida real con el conocimiento es el de enfrentar los patrones políticos, económicos y culturales que orientan de manera dominante, la ideología, los sistemas de producción y los mecanismos de conducta social. Sin embargo, parecieran que dichos desafíos necesarios para la transformación epistémica de la educación no alcanzan muchas veces un rápido avance como si sucede con las tecnologías, el capitalismo cognitivo y los principios tecnócratas y neoliberales que guían los gobiernos en la sociedad del siglo XXI.

Como lo señala Marco Raúl Mejía³⁶¹, Las prácticas de control en la actual sociedad de la información parecieran hacer desaparecer los mecanismos de control ideológico o más bien hacerlos ver como patrones naturales dentro de la nueva forma de comunicación. De igual manera, se produce un alejamiento de lo social y lo cooperativo puesto que las tecnologías muestran caminos simulados de relacionamiento que reducen el campo de participación social de los sujetos dentro de su propia cultura.

Dentro de la escuela, se generan nuevos esquemas de control. Estos se basan en procedimientos administrativos similares a los desarrollados por las grandes multinacionales que, en procura de obtener un producto de calidad, definen minúsculos parámetros que incorporan a la escuela un paradigma de enseñanza-aprendizaje en el que no cabe lo imprevisto, lo cotidiano y, de esta manera, se despedagogiza el saber y el hacer del maestro.

Por último, aparece un nuevo dispositivo de control que desplaza uno de los objetivos de la enseñanza reproductiva. Quien controla y dirige el proceso educa-

³⁶⁰ *Ibíd.*, p. 58.

³⁶¹ MEJÍA, M. La pedagogía: una reconfiguración conflictiva y polisémica. *Revista educación y cultura*, no. 84, 2009; p. 32.

tivo dentro de las instituciones debe garantizar la satisfacción del individuo, desde pautas comerciales de satisfacción que nada tienen que ver con los contenidos o el sentido verdadero de la enseñanza.

Por tal razón, la nueva pedagogía debe emerger del interior de las nuevas relaciones de poder que se han construido para controlarlas y formular un nuevo campo de fuerzas contrarias que genere oposición. Es necesario que la escuela suscite un proceso de construcción de esquemas autónomos de pensamiento que logre cuestionar, indagar, descubrir, y llegar a identificar los elementos más ocultos de la realidad mediática en la que viven y que, de alguna manera, permanecen ocultos de manera intencional, para provocar la manipulación, el sometimiento y la subordinación.

De igual manera, la escuela debe construir un sujeto social del conocimiento, autónomo y solidario, que sea capaz de diferenciar a las relaciones humanas justas de las injustas, y a discernir sobre dónde y cuándo los derechos humanos son respetados y dónde y cuándo son violados.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica resulta evidente la importancia de las prácticas pedagógicas del maestro en la promoción del pensamiento crítico y la creación cultural. Para la pedagogía crítica, la formación de los docentes como “intelectuales transformadores” debe asumirse con el compromiso ético de la formación para reconocer la diversidad cultural, y en el marco de un modelo pluralista multicultural, la interacción cooperativa entre las culturas.

Los actuales enfoques de la Pedagogía y su relacionamiento con el multiculturalismo obligan a reflexionar la formación de los maestros para desarrollar su acción educativa en contextos de diversidad sociocultural. El desafío para la Pedagogía, cuyas pretensiones sean la inclusión de los Derechos Humanos como saber fundamental, es el de optar por el camino de la esperanza y de la posibilidad, con nuevos horizontes utópicos, entendidos como proyectos sociales posibles, en un mundo más justo para todos.

3.2 LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

La trascendencia de esta Convención en los últimos años, reside en el carácter obligatorio que para los Estados conlleva su ratificación y, en este sentido, se puede afirmar que supone la culminación del proceso de implementación de los Derechos del Niño. Por tanto, la convención abarca todo el espectro de los derechos humanos, reconociendo tanto aquellos concernientes a lo civil y político como lo económico, social y cultural. Su inclusión se justifica en que el entorno en donde un niño crece y se desarrolla es interdependiente respecto a todas las dimensiones del sujeto:

“Preside todo el contenido del texto de la Convención el concepto de *interés superior del niño*. Este actúa como norma básica, pauta a seguir en *todas las medidas concernientes al niño* (...) No es fácil establecer una clara clasificación de los derechos de la Convención. Podían ser estudiados en tres grupos: en primer lugar, diferenciando aquellos que pueden ser considerados como derechos individuales del niño; un segundo grupo relativo a los derechos del niño en su relación con los demás; y un tercer gran grupo en el que se incluirían los derechos del niño relativos a su ámbito familiar”³⁶².

Su precedente fue La declaración de 1959; un amplio decálogo de principios que carecían de una enumeración exhaustiva de los derechos del niño. Por su carácter de texto sin obligaciones jurídicas para los Estados participantes, el gobierno de Polonia presentó un proyecto ante la Comisión de Derechos Humanos sobre una Convención de la Naciones Unidas, relativa a los Derechos del Niño en 1978, que sirviera como instrumento jurídico urgente en defensa de los problemas de la infancia. Este fue el primero de dos textos presentados ante la Comisión de Derechos Humanos.

³⁶² *Ibíd.*, p. 4-5.

El segundo, enviado a Ginebra el 5 de octubre de 1979 también por el gobierno de Polonia, sería estudiado como documento base para ser aprobado luego de once años de trabajo en el mes de noviembre de 1989. Después de su adopción por la Asamblea General, la Convención quedó abierta a la firma el 26 de enero de 1990 (firmaron ese día sesenta y un países) y entró en vigor el 2 de septiembre de 1990, adquiriendo el carácter de ley internacional para los primeros veinte estados que la ratificaron³⁶³. El texto aprobado constituye, en palabras de Adam Lopatka:

“(...) el primer tratado internacional, universal y multilateral que de una manera general, establece los derechos internacionales reconocidos del niño como ser humano”³⁶⁴.

Partiendo de los criterios que utiliza el Comité de Derechos del Niño en sus recomendaciones Dávila y Naya³⁶⁵ realizan una clasificación del conjunto de derechos basada en el contenido de la Convención, en función de cuatro categorías básicas:

Cuadro 17. Dimensiones de protección de los niños³⁶⁶

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Satisfacción de las necesidades básicas de la infancia	Atención a salud y servicios médicos, seguridad social, nivel de vida, educación y desarrollo de la personalidad y juego (artículos 6, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 31).
Garantía de los derechos	Nombre y nacionalidad, libertad de expresión, de

³⁶³ VARIOS AUTORES. Derechos del niño. México, McGraw-Hill, 1998; p. 3.

³⁶⁴ *Ibíd.*, p. 4.

³⁶⁵ DÁVILA, Paulí, y NAYA, Luis M^a. Infancia y educación en el marco de los derechos humanos. En: NAYA, L. M. (coord.). La educación y los derechos humanos. Donostia, Errein, 2005; p. 91-137.

³⁶⁶ Fuente: ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. New York, ONU, 20 de noviembre de 1989.

civiles y políticos	pensamiento conciencia y religión, asociación, opinión del niño, protección a la vida privada, participación, de acuerdo con su capacidad y desarrollo (artículos 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16 y 17).
Colaboración con la familia en respeto a sus derechos y obligaciones	-Dirección y orientación de padres y madres para el ejercicio de los derechos del niño, separación de padres y madres, la reunificación familiar (preámbulo y artículos 5, 6, 9, 10 y 18).
Protección de los niños cuando existan situaciones de vulnerabilidad	Malos tratos, explotación laboral, tráfico de drogas, explotación sexual, venta o trata de niños, tortura y pena de muerte (artículos 19, 32, 33, 34, 35, 36 y 37). Retención ilícita de niños, niños privados de medio familiar, adopción, niños refugiados, niños impedidos mental o físicamente, niños pertenecientes a minorías o poblaciones indígenas, conflictos armados, justicia del menor y reintegración social (artículos 11, 20, 21, 22, 23, 30, 38, 39 y 40).

En la Convención de los Derechos del Niño, también se reconoce el derecho del niño a la educación en el artículo 28; sobre los objetivos de la educación, en el artículo 29. Queda también ampliamente reconocido ese derecho en la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), así como en los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

El artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño, ha requerido mayor atención por parte del Comité de los Derechos del Niño, puesto que hace una redacción pormenorizada de este derecho a la Educación. Por lo tanto en el artículo 28 se abordan 3 aspectos o dimensiones de cumplimiento que deberán ser acogidas y legitimadas en la práctica por las naciones.

La primera de ellas afirma que *“Los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación”* por lo que ejercer tal disposición bajo condiciones dignas e igualitarias para todos los niños del mundo requiere en principio de que las naciones implanten la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, fomenten el desarrollo y cobertura igualitaria de los niveles de secundaria y profesional; todo lo anterior, a través de mecanismos concretos de inclusión educativa como la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad. Asimismo, la disposición abierta de la información educativa y el control sobre la asistencia regular a la escuela se convierten en otro mecanismo para el reconocimiento de la educación como derecho.

El tercer aspecto señalado por la Convención sobre los derechos del niño hace referencia con la manera en que sistema educativo respeta la diferencia y la dignidad de los niños: *“Los Estados partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.”* En tercer lugar, señala la disposición:

Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.³⁶⁷

³⁶⁷ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. New York, ONU, 20 de noviembre de 1989.

A pesar de la nueva realidad que se plantea con el articulado formulado dentro de la convención, la democratización de la educación en el mundo aún se muestra insuficiente en su objetivo de lograr el total cubrimiento de todos los rincones de la esfera. Dávila y Naya, presentan un análisis de la situación de los niños y las niñas, basado en datos aportados por UNICEF³⁶⁸ referentes al proceso de escolarización agrupado por regiones y con los porcentajes respectivos. Según lo describen, el mayor porcentaje de niños sin escolarizar en el mundo corresponde a las niñas, de las cuales un 84 % se ubican en territorio del África Subsahariana, Asia Meridional, Oriental y el Pacífico.

A lo anterior se suma que en 70 países del mundo, la tasa de escolaridad de las niñas no alcanza a llegar al 85 % y su porcentaje de culminación de la educación primaria resulta también inferior³⁶⁹.

Tabla 4. Tasas de escolarización en educación primaria³⁷⁰

TASAS DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA		TASAS DE ESCOLARIZACIÓN	
		NIÑOS	NIÑAS
África Subsahariana	59%	62%	57%
Oriente Medio y África Septentrional	78%	81%	75%
Asia Meridional	74%	77%	71%
Asia Oriental y Pacífico	92%	93%	92%

³⁶⁸ Op. cit., p. 122.

³⁶⁹ Op. cit., p. 122.

³⁷⁰ Fuente. UNICEF. Estado mundial de la infancia 2005. Ginebra, UNICEF, 2005.

América Latina y el Caribe	94%	95%	93%
ECE/CEI y Estados Bálticos	86%	88%	83%
TOTAL	81%	83%	79%

Por otra parte, refiriéndose al principio general de no discriminación, Dávila y Naya³⁷¹ hacen énfasis en los cinco grupos de infantes que, según el comité de aplicación de la Convención, sufren discriminaciones diversas: en primer lugar aparecen las niñas de las cuales se afirma que dos tercios de los 100 millones de jóvenes privados de educación son niñas.

Los factores que influyen en que se mantenga dicha situación oscilan entre aspectos culturales basados en el rol pasivo y obediente de la mujer, el trabajo obligado al que se ven sometidos muchos nichos en condición de vulnerabilidad y pobreza, las costumbres de matrimonio a temprana edad en muchas culturas tribales y ancestrales, el embarazo a temprana edad y las complejas desigualdades basadas en el género.

Otro grupo poblacional de infantes son los correspondientes a aquellos niños habitantes de zonas rurales. Sobre este aspecto señalan Dávila y Naya:

Las disparidades en la escolarización entre el medio rural y urbano supera los 10 puntos. Siendo, asimismo, la causa de esta situación una combinación de factores: el costo administrativo, el difícil acceso a las granjas y pueblos remotos y aislados, la escasez de maestros dispuestos a vivir en el campo, la dependencia de las comunidades agrícolas pobres del trabajo infantil y la aparente

³⁷¹ Op. cit., p. 124-130.

inadaptación a la vida rural de las escuelas y de los programas de estudios.”³⁷².

Se encuentran también aquellos grupos de infantes pertenecientes a grupos minoritarios cuya condición social es determinada en dependencia total con la realidad política de su país: los inmigrantes, los refugiados y los niños objetos de violencia por la crueldad del conflicto. En este caso, la desigualdad, la invisibilidad de su situación y el poco interés que las naciones le prestan a esta dimensión del conflicto son los determinadores de la incapacidad de los gobiernos para intervenir su situación educativa y, en consecuencia, las oportunidades de educarse se reducen a un sueño imposible. Por último, los autores señalan dos modalidades de población infantil:

“Situación de los niños impedidos. El Comité es consciente de que se dan límites a este derecho, entrando en conflicto con los artículos 2 y 28 de la Convención, aconsejando que deben recibir enseñanza en escuelas ordinarias, junto con niños sin discapacidad.

(...) Los menores privados de libertad, a los que, a menudo, se les niega el derecho a la educación o a una educación apropiada”³⁷³.

Todas las anteriores consideraciones sobre la realidad de la exclusión y la desigualdad en las oportunidades de acceso a la educación, a la luz de los aportes de la Convención, ponen de manifiesto los inconmensurables retos que las naciones deben proyectar hacia el futuro para que la educación sea una condición *sine qua non* y no actúe como agente excluyente de sus deberes como nación democrática y de Estado Social. Un reto relevante resulta ser la modelación de un sistema educativo que tenga la capacidad de incorporar a su estructura el principio de inclusión e igualdad educativa, que, por supuesto, redundará en la consolidación del sujeto como ciudadano y poseedor de derechos fundamentales, los cuales pesan por encima de la realidad conflictiva y muchas veces injusta de la riqueza y pobreza de las naciones.

³⁷² Op. cit., p. 124.

³⁷³ Ibid., p. 140.

3.3 ORGANISMOS INTERNACIONALES QUE APOYAN LA EDUCACIÓN Y LOS DERECHOS HUMANOS

A pesar de la enorme complejidad del mundo actual, tanto el tema de la Educación como el de los Derechos Humanos siempre están presentes en la realidad política y cultural de las naciones y, en consecuencia, su reflexión y discusión servirán siempre de soporte para profundizar en la manera como debe superarse del subdesarrollo y la desigualdad característica de las sociedad capitalista del siglo XXI. De ahí la necesidad del compromiso ético, incondicional y neutral por parte de los Organismos Internacionales de ofrecer informes, análisis y diagnósticos periódicos, acerca del estado actual de la sociedad en sus diferentes facetas, con el objeto de comprender la situación real y la magnitud de los problemas dentro de los Estados.

Los organismos internacionales vienen adelantando desde hace bastante tiempo posturas claras sobre las condiciones en que la educación, el abordaje de los derechos humanos por parte de las naciones y la manera como son protegidos y enfrentadas las vulneraciones que se producen en sociedades en conflicto o con democracias en peligro de reducir la participación ciudadana y el respeto por la diferencia. Sobre esto señala la ONU:

“Dentro del sistema de las Naciones Unidas, los derechos humanos se promueven con multitud de mecanismos y procedimientos; grupos de trabajo y comités; informes, estudios y declaraciones; conferencias, planes y programas; decenios para la adopción de medidas; investigación y capacitación; fondos voluntarios y fondos fiduciarios; asistencia de muy diversa índole en los planos mundial, regional y local; adopción de medidas concretas; investigaciones

de hechos; y muchas otras actividades que tienen como fin fomentar y proteger los derechos humanos.”³⁷⁴

Las medidas destinadas a crear una cultura de los derechos humanos cuentan también con el apoyo de organismos especializados, programas y fondos de las Naciones Unidas tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y la Organización Mundial de la Salud (OMS), así como de departamentos competentes de la Secretaría de las Naciones Unidas como la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH).

Otras organizaciones internacionales, regionales y nacionales, tanto gubernamentales como no gubernamentales, trabajan también en la promoción de los Derechos Humanos. Dentro de este amplio conjunto se encuentra, por ejemplo, las referidas por la OEI, y que en su conjunto también será descritas a continuación: el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo –BID-, la Organización Internacional del Trabajo –OIT-, y la CEPAL.

Su presencia y participación en la discusión sobre los diferentes problemas asociados al desarrollo educativo y la protección de los Derechos Humanos ha llevado a que en su mayoría se produzcan importantes documentos, pronunciamientos y acciones concretas de cooperación con los gobiernos de todos los países del mundo en procura de luchar contra las inequidades educativas, de acceso al aprendizaje y otras necesidades asociadas al mismo factor. Así lo describe la OEI:

³⁷⁴ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. ABC: La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Genève, United Nations publications, 2005, p. 13.

“Puede observarse que dichos Organismos, en general tienden a fomentar la producción de cambios de tipo estructurales necesarios para una mejor calidad y equidad educativa. Pero, en algunos casos sus orientaciones se vinculan más a la competitividad personal, en otros el énfasis está puesto en las destrezas para la inserción en el mundo del trabajo, otros apuntan a sostener cambios de orden más profundo en lo socio-político-cultural, otros hacen hincapié en la relación costo-beneficio. No obstante, cabe aclarar que, en general, es posible identificar la convivencia o integración de varios de esos criterios en cada Organismo.”³⁷⁵

De esta manera, la promoción de los Derechos Humanos es muy importante y toda la difusión que pueda tener es poca, si se tiene en cuenta la gravedad de los problemas derivados de su desconocimiento y, violación. Por tal razón, es importante el conocimiento y consulta de los informes, trabajos, análisis e investigaciones que proporcionan las diversas organizaciones y entidades acerca del funcionamiento de los Derechos Humanos a todo nivel. Respecto a este tema, García señala:

“Al estudiar estos informes nos encontramos con problemas de una magnitud tan grande que apenas podemos hacernos idea de su gravedad y de su concreción; todos ellos tienen como fondo la violación o el no cumplimiento de los derechos humanos en alguna de sus tres generaciones. Pero algunos de esos problemas tienen relación directa a la humanidad entera y afectan de una u otra forma a la totalidad de las personas individual y colectivamente consideradas”³⁷⁶.

Para comprender un poco más la labor y el compromiso en la tarea de difundir los Derechos Humanos, diremos que los Organismos Internacionales de Educación, encargados de llevar a cabo tal tarea, pueden ser de varios tipos, organizados así:

³⁷⁵ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS. Los organismos internacionales de cooperación y la educación. Sus principales definiciones. Internet. Recuperado el 20 de noviembre de 2011 de: <http://www.oei.es/calidad2/organismos.htm>

³⁷⁶ GARCÍA, Juan Carmelo. Los derechos humanos en la situación actual del mundo. Madrid, PPC Editorial y Distribuidora, S. A., Colección Educar, 1999; p. 23.

“1) las organizaciones *intergubernamentales* fundadas entre los Estados por acuerdos internacionales formales que definen sus misiones, sus dominios de competencia, así como los recursos y los privilegios que ellas acuerdan; 2) las organizaciones *no gubernamentales* con *status* jurídico muy diverso y con recursos desiguales (cotizaciones, subvenciones, donaciones) que asocian personas, grupos o instituciones que tienen algo que ver con la educación. Tienen, en general acuerdos de cooperación con las organizaciones gubernamentales (relaciones de información, de consulta o de asociación).”³⁷⁷

Por otra parte, Vega Gil comenta respecto de las políticas de actuación educativa de los organismos internacionales lo siguiente:

“(…) la intervención de los organismos internacionales ha producido consecuencias culturales y educativas de carácter positivo en la geografía planetaria, a partir de las reformas escolares por ellos auspiciadas. Una primera aportación tiene que ver con el incremento de la escolarización. En 1970 en África se computan unas tasas de escolarización del 57%, en Asia del 77% y en América Latina del 92%; diez años después esas tasas se han incrementado en 19 puntos en África, 8 en Asia y en América Latina. (...) Otra consecuencia tiene que ver con la puesta en marcha de distintas campañas de alfabetización (...) al objeto de cubrir las deficiencias tradicionales de los sistemas escolares, que conllevarán la reducción de las tasas de analfabetos. Además, habría que subrayar el apoyo decidido, aunque insuficiente, a la educación preescolar y el progresivo esfuerzo en la formación de los maestros desde la perspectiva del acceso a estudios de categoría universitaria”³⁷⁸.

A continuación, entonces, se presentarán los lineamientos de tres importantes organismos internacionales cuya relevancia en el mejoramiento de las condiciones de la educación y los derechos humanos los hacen actores fundamentales.

3.3.1 Organización de Naciones Unidas –ONU-

La ONU es una Organización intergubernamental de países soberanos fundada con el propósito fundamental de mantener la paz y promover la cooperación entre

³⁷⁷ VARIOS AUTORES. Diccionario de las ciencias de la educación. Madrid, Aula Santillana, 1988 p. 1042-1050.

³⁷⁸ VEGA GIL, Leoncio. Claves de educación comparada en perspectiva social. Valencia, Tirant Lo Blanch. Valencia, 2005; p. 155.

las naciones. Según lo señala la misma organización³⁷⁹, la ONU se crea el 24 de octubre de 1945, pero su proceso de constitución precedió a esta fecha, ubicando su génesis el 1 de enero del año de 1942, periodo en el que se firma la Declaración de las Naciones Unidas en Washington, como reafirmación de la Carta del Atlántico.

La Declaración de las Naciones Unidas fue un Documento suscrito por 26 naciones y en donde quedaron definidos los principios básicos de reconocimiento de los derechos humanos fundamentales, el respeto a la independencia de los pueblos y la búsqueda de una paz estable. Las Conferencias de Dumbaston Oako, en 1944; Yalta, en febrero 1945 y San Francisco, en junio de 1945 perfilan la Carta de las Naciones Unidas, sumándose a su ratificación un total de 51 naciones y entrando en vigor el 24 de octubre de 1945, quedando constituida así la ONU.³⁸⁰

En el documento de *La Carta de las Naciones Unidas* quedan contempladas las finalidades de la ONU, de la siguiente manera:³⁸¹

1. El mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales.
2. El logro de la libre determinación de los pueblos.
3. La promoción y defensa de los derechos del hombre.
4. La búsqueda de la igualdad de derechos de hombres y mujeres y el respeto a las libertades fundamentales.

Como una ampliación de este objetivo, la Asamblea General, en diciembre de 1948, adoptó la Declaración Universal de Derechos del Hombre, que detalla un

³⁷⁹ ONU. La organización. Internet. Recuperado el 20 de noviembre de 2011 de: <http://www.un.org/es/aboutun/>

³⁸⁰ ONU. Historia de la Carta de las Naciones Unidas. Internet. Recuperado el 20 de noviembre de 2011 de: <http://www.un.org/es/aboutun/>

³⁸¹ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ginebra: Asamblea General de la ONU, 1948.

catálogo de derechos y libertades; la cooperación pacífica en materias económicas, sociales, culturales, educativas y sanitarias. Estos objetivos se han de ajustar a los principios fundamentales fijados en el documento:

1. Igualdad soberana de todos los Estados.
2. Respeto a la soberanía e independencia de los Estados.
3. Prohibición del empleo de la fuerza en las relaciones internacionales, salvo en caso de legítima defensa.
4. Solidaridad entre los Estados.
5. Universalidad de la ONU y de los principios de la Carta.
6. Validez para todos los Estados, sean miembros o no de la Organización.

Para lograr estos objetivos y respetar estos principios se construyó una estructura orgánica compuesta por: la Asamblea General, el Consejo de Seguridad, el Consejo Económico Social, el Consejo de Fideicomisos, el Tribunal Internacional de Justicia y el Secretariado. Así mismo, independiente de la propia estructura, se han constituido los organismos especializados, entre los que se enumeran los que tienen afinidad con el mundo de la ciencia, la cultura y la educación: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, FAO, OIT y OMS.

Es así como la palabra desarrollo, representa uno de los principales fundamentos de la actividad no gubernamental e internacional de la ONU y como lo señala Majdalani³⁸², un motor de trabajo que procura nuevas reflexiones en los escenarios internacionales para que se discuta y se promueva el avance hacia sociedades cuyo desarrollo no fragmenta la sociedad bajo condiciones inequitativas sino plurales e inclusivas:

“Este singular foro mundial ha servido – y lo continúa haciendo al día de hoy –, como un centro de debate y encuentro, en el cual no

³⁸² MAJDALANI, Carla. La ONU y el desarrollo: visión panorámica a través de 6 décadas. Argentina: Centro Argentino de Estudios Internacionales, 2002.

solo se formulan políticas sino que también se conciben nuevas formas de comprender y atender a los problemas que atañen al bienestar de toda la humanidad.”³⁸³

Desde la postura analítica de Majdalani, la evolución de la ONU dentro del escenario internacional puede entenderse desde la delimitación de cuatro importantes momentos³⁸⁴:

1. Periodo de 1942 a 1972, con la Conferencia de San Francisco.
2. Periodo de 1972 a 1992, con la Conferencia de Estocolmo sobre el Medio Humano.
3. Periodo de 1992 a 2000, con la cumbre de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo.
4. Periodo a partir del año 2000, con la cumbre del Milenio.

En cada uno de los periodos señalados con anterioridad, se dieron cambios significativos alrededor de las políticas para el desarrollo promovidas desde la organización que por supuesto influyeron sobre las prioridades gubernamentales e los Estados en sus diferentes épocas. Cada momento trajo consigo nuevas iniciativas en las que prevalecieron distintos principios democráticos, expresando los nuevos sentires y preocupaciones mundiales.

En el primer periodo referido por Majdalani, entre el año de 1942 y 1972, la introducción del concepto de *desarrollo* a la discusión internacional entra como área de abordaje prioritario. Con la Carta de Naciones Unidas proclamada en San Francisco, las discusiones al interior de la ONU se producen bajo el criterio de un grupo importante de nuevos principios. El primero de ellos es la paz, entendido éste como la posibilidad de que los estados recurran a una organización

³⁸³ *Ibíd.*, p. 2.

³⁸⁴ *Ibíd.*, p. 3-7.

internacional que facilite remplazar la guerra, como herramienta de persuasión y cambio político, por la “negociación y la seguridad colectiva.”³⁸⁵

En segundo lugar, aparece el principio de independencia, desde donde la organización internacional busca instaurar el debate y el consenso sobre la necesidad de que las decisiones políticas, las orientaciones ideológicas, y la gobernabilidad se fundamente sobre el respeto total de la soberanía y el desarrollo de acuerdos de naturaleza internacional basados en el juicio democrático de su propio pueblo. Aparece igualmente el principio del desarrollo, en el sentido de procurar desde los acuerdos producidos mediante el organismo internacional la promoción de políticas encaminadas hacia el progreso social y económico que no desligue la humanización de la economía con el crecimiento del capital y el mejoramiento de la competitividad de las economías locales.

Por último, surge el principio e idea de los derechos humanos. Sobre este principio, la Organización de las Naciones Unidas ha instado desde la Carta de San Francisco al establecimiento formal de acuerdos internacionales por parte de los países para que los Derechos Humanos se respeten y se cumplan mediante instancias legales y jurídicas que legitimen tales principios:

“La idea es que todo individuo, en todos los países del mundo, comparte con el resto, no solo sus derechos civiles y políticos y la libertad de buscar su propia felicidad, sino también un núcleo de derechos económicos y sociales colectivos.”³⁸⁶

En su totalidad, estos presupuestos de carácter ético y universal quedaron en su momento plasmados en la denominada *Carta de las Naciones Unidas* para el año de 1945 en la ciudad de San Francisco, convirtiéndose así, como lo señala Majdalani, en la “piedra fundamental de la ONU” así como en “un documento único

³⁸⁵ *Ibíd.*, p. 5.

³⁸⁶ *Ibíd.*, p. 6.

que no solo establece la estructura y las funciones de la organización, sino principalmente, los objetivos a los cuales se ordena.”³⁸⁷

Un segundo momento importante en la consolidación de las Naciones Unidas corresponde al período comprendido entre años de 1972 y 1992. Según lo describe Majdalani³⁸⁸, en este periodo de la historia se produce en el mundo una importante conferencia, la cual concentró su discurso en la temática del Medio Humano:

“La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano se celebró en Estocolmo, del 5 al 16 de junio de 1972. Contó con la participación de 1.200 delegados representantes de 110 países, quienes aprobaron una declaración final de 26 principios y 103 recomendaciones, con una proclamación inicial de lo que podría llamarse una “visión ecológica común”, sintetizada en siete grandes principios.

Tal y como expresara el Secretario de la Conferencia, Maurice Strong se intentó instalar allí el concepto de “ecodesarrollo”, que serviría de criterio fundamental para la elaboración de políticas conjuntas entre países con intereses disímiles, pero realidades comunes.”³⁸⁹

La referencia formulada por la ONU al término “ecodesarrollo” buscaba que las problemáticas abordadas sobre el desarrollo en toda su escala global introdujeran como variable fundamental y prioritaria la problemática ambiental y la conservación de los ecosistemas afectados por el crecimiento de las ciudades y las industrias. Por esa razón, en la Conferencia que se desarrolló en el año de 1972 en la ciudad de Estocolmo se concluyó que era necesario incluir dentro la reflexión sobre el papel del medio ambiente como factor de desarrollo de las naciones en la agenda internacional que desde el Organismo Multilateral.

Dicha agenda multilateral vinculaba la inclusión de temáticas tales como la conservación del planeta tierra, la obligación convenida de todos los países que

³⁸⁷ *Ibíd.*, p. 6.

³⁸⁸ *Ibíd.*, p. 20.

³⁸⁹ *Ibíd.*, p. 21.

integran el organismo Internacional de velar por los recursos naturales presentes en su territorio, evaluar la conservación ambiental y los posibles desarrollos sostenibles que se pueden poner en marcha bajo el principio de sostenibilidad ambiental y las responsabilidades concretas de los países desarrollados y los que se encuentran en vía de desarrollo con respecto a la reducción del impacto ambiental.

Sin duda, fueron reflexiones álgidas en las que difícilmente se lograban acuerdos. Entre los años setenta y ochenta el desarrollo económico que experimentaban los países del primer mundo hacía pensar que el cuidado del medio ambiente era algo totalmente secundario puesto que los recursos naturales existían para ser explotados por el hombre. De ahí que en países como Estados Unidos, Inglaterra y todos los pertenecientes a la extinta Unión soviética, entre otros muchos, la explotación de los recursos naturales no renovables y la profunda industrialización de su economía no pudieran congeniar con las críticas y las responsabilidades que la ONU les endilgaba a dichos gobiernos. Sobre este aspecto señala Majdalani:

“La Conferencia determinó la inclusión –al más alto nivel-, de la problemática del medio ambiente a la agenda internacional; vinculando el cuidado y conservación del planeta, con las posibilidades de desarrollo y la idea de obligación común (...) Esta distinción resume, en parte, el intenso debate que se registró entre los países desarrollados y los países en desarrollo: la preocupación por el medio ambiente, por un lado, y la búsqueda de un rápido desarrollo económico, basado en general en la explotación masiva de recursos naturales.

Este choque fue magistralmente sintetizado por la Primer Ministro de la India, Indira Ghandi quien, al inaugurar la Conferencia de Estocolmo argumentó que para los países en desarrollo, la pobreza es el principal contaminador, estableciendo así la diferencia en las prioridades y, como consecuencia de ello, en los criterios de explotación del medio ambiente de países desarrollados y en desarrollo.”³⁹⁰

³⁹⁰ *Ibíd.*, p. 21.

Sobre la dimensión del desarrollo y el medio ambiente la Declaración de Estocolmo señaló que el conjunto de países en vía de desarrollo padecen una problemática asociada al subdesarrollo: la presencia de sociedades cuya población mayoritaria sobreviven por debajo de las condiciones normales de auto-sostenibilidad y existencia digna (alimentación adecuada y asegurada, vestido, vivienda, educación y acceso oportuno a los servicios públicos). Por consiguiente, buena parte de sus esfuerzos gubernamentales deben poner como prioridad la superación de estas brechas que impone el crecimiento incipiente de su sociedad y mejorar las condiciones en que las sociedades subdesarrolladas avanzan hacia el progreso. En el caso de los países desarrollados, sus fines son los mismos pero buscando fortalecer los avances alcanzados.

De esta manera, dadas las finalidades y los retos de los países desarrollados y en vía de desarrollo formuladas desde el Organismo Multilateral, la declaración reconoce que tal regulación y búsqueda del desarrollo:

“(...) requiere la cooperación internacional con objeto de reunir recursos que ayuden a los países en desarrollo a cumplir su cometido en esta esfera. (...) hay un número cada vez mayor de problemas relativos al medio que, por ser de alcance regional o mundial, o por repercutir en el ámbito internacional común requerirán una amplia colaboración entre las naciones y la adopción de medidas por las organizaciones internacionales en interés de todos (...)”³⁹¹

Principios como los señalados por la ONU en esta declaratoria son el fundamento para programas como el PNUMA o Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente se enfoquen exclusivamente en procura de que los Estados pongan en práctica los acuerdos estipulados dentro de la carta y, a su vez, promuevan la conservación ambiental y la protección de los Ecosistemas de todo el mundo.

Posterior a la carta de Estocolmo se suceden otras importantes conferencias las cuales dieron pistas sobre nuevas variables sociales relacionadas con la proble-

³⁹¹ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano. Estocolmo: ONU, 1972; p. 7.

mática del desarrollo a escala mundial. De ese conjunto de conferencias vale mucho la pena referir las siguientes:

Cuadro 18. Conferencias de la ONU -1972-1992³⁹²

CONFERENCIA	DESCRIPCIÓN
<p>Conferencia Mundial sobre Alimentación</p>	<p>Desarrollada en 1974. Participaron alrededor de 133 países y 161 representantes de ONGs. El tema fundamental fue la Escasez mundial de alimentos.</p> <p>El documento fundamental desde donde se sostuvo conceptualmente la conferencia fue <i>Evaluación de la Situación Mundial de la Alimentación. El Problema Alimentario; propuestas para la Acción Nacional e Internacional</i>.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el monitoreo de la problemática abordada fue la Creación del Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. (FIDA).</p>
<p>Conferencia Mundial sobre Población. Bucarest</p>	<p>Desarrollada en Bucarest en el año de 1974. Participaron alrededor de 136 países y ONGs con el estatus consultivo del Economic and Social Council – ECOSOC-. El tema fundamental fue el Nuevo Orden Económico Internacional.</p> <p>El documento fundamental desde donde se sostuvo conceptualmente la conferencia fue la <i>Resolución 321 sobre</i></p>

³⁹² Fuente: MAJDALANI, Carla. La ONU y el desarrollo: visión panorámica a través de 6 décadas. Argentina, Centro Argentino de Estudios Internacionales, 2002.

	<p><i>el Establecimiento de un NOEI y Programa de Acción para la Reforma de las Relaciones Económicas Internacionales.</i></p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el monitoreo de la problemática abordada fue el Establecimiento de un Comité Ad Hoc sobre el Programa Especial.</p>
<p>Sexta Sesión Especial de la Asamblea General</p>	<p>Desarrollada en 1974. Participaron alrededor de 107 países y ONGs con el estatus consultivo del Economic and Social Council –ECOSOC-. El tema fundamental fue el Nuevo Orden Económico Internacional.</p> <p>El documento fundamental desde donde se sostuvo conceptualmente la conferencia fue la Resolución 321 sobre el Establecimiento de un NOEI y Programa de Acción para la Reforma de las Relaciones Económicas Internacionales.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el monitoreo de la problemática abordada fue el Establecimiento de un Comité Ad Hoc sobre el Programa Especial.</p>
<p>Conferencia Mundial de la Mujer</p>	<p>Desarrollada en 1975 en la ciudad de México. Participaron alrededor de 133 países, 114 ONGs y más de 4.000 en un foro paralelo que se desarrolló en la misma ciudad. El tema fundamental fue la plena participación de la mujer en el desarrollo y eliminación de la discriminación de género.</p>

	<p>El documento fundamental desarrollado dentro de la conferencia fue la Declaración Final y Plan de Acción Mundial formulado.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el monitoreo de la problemática abordada fue la Creación del Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer y el Fondo de las Naciones Unidas para la Mujer.</p>
<p>Conferencia Mundial sobre Asentamientos Humanos</p>	<p>Desarrollada en 1976 en la ciudad de Vancouver. Participaron alrededor de 132 países y ONGs con el estatus consultivo del Economic and Social Council – ECOSOC-. El tema fundamental fue la administración y mejora de los asentamientos humanos en un contexto de urbanización sin control en los países en desarrollo.</p> <p>El documento fundamental desarrollado dentro de la conferencia fue la <i>Declaración de Principios</i> y el <i>Plan de Acción de Vancouver</i>.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el monitoreo de la problemática abordada fue la Creación del Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos -UN –Hábitat-.</p>
<p>Conferencia de la ONU sobre Países Menos Desarrollados</p>	<p>Desarrollada en 1981 en la ciudad de Paris. Participaron alrededor de 132 países y 72 representantes de ONGs del mundo. El tema fundamental fue el grave deterioro de la situación económica y</p>

	<p>social de los países menos desarrollados.</p> <p>El documento fundamental desarrollado dentro de la conferencia fue el Nuevo Programa de Acción para los Países menos adelantados.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el monitoreo de la problemática abordada fue el UNCTAD.</p>
<p>Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer – conclusión de la década internacional de la mujer-</p>	<p>Desarrollada en 1985 en la ciudad de Nairobi. Participaron alrededor de 157 países y un promedio de 5.000 representantes de ONGs dentro de los foros paralelos, en la misma ciudad. El tema fundamental fueron los <i>adelantos de la mujer en las diferentes facetas de la sociedad</i>.</p> <p>El documento fundamental desarrollado dentro de la conferencia fue el Programa de Acción de Nairobi.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el monitoreo de la problemática abordada fue la Creación de la División de Adelanto de la Mujer -DAW-.</p>
<p>Cumbre Mundial de la Infancia</p>	<p>Desarrollada en 1985 en la ciudad de Nueva York. Participaron alrededor de 159 países e incluso 71 jefes de estado y gobierno.; así mismo, participaron 45 ONGs. El tema fundamental fueron las Metas para el año 2000 en materia de salud, nutrición, educación y acceso a agua potable para los niños.</p> <p>El documento fundamental desarrollado</p>

	<p>dentro de la conferencia fue la <i>Declaración Mundial</i> y el <i>Plan de Acción sobre la supervivencia la protección y el desarrollo del niño</i>.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el monitoreo de la problemática abordada fue el mecanismo de revisión quinquenal, los informes del Secretario General, el grupo inter agencial de la ONU que surgió como producto de la cumbre y los programas de acción a nivel nacional.</p>
--	--

Por último, un tercer momento en la evolución y participación de las Naciones Unidas en el Debate y reflexión sobre la Humanidad, el desarrollo y el medio ambiente lo constituye la etapa comprendida entre los años de 1992 y 2002. Según lo señala Majdalani³⁹³, en este periodo se establecieron importantes hitos en la comprensión del desarrollo y su puesta en marcha dentro de las naciones desde escenarios mucho más sustentables ambientalmente. Un referente elemental para comprender los nuevos rumbos que se tejían en este periodo de la ONU es precisamente una de las cumbres más importantes durante los últimos 20 años: La Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, también denominada “Cumbre para la Tierra”.

La Cumbre de la Tierra fue una reunión promovida por Naciones Unidas durante el año de 1992 y en la que se afirma que se establece la prioridad internacional de tratar el tema del cuidado del medio ambiente desde un enfoque totalmente sostenible:

“El llamado de la Cumbre de la Tierra para integrar el desarrollo y el medio ambiente tuvo un notable impacto en las Conferencias subsecuentes de la ONU durante la década del 1990. Desde la

³⁹³ *Ibíd.*, p. 40.

Conferencia de Viena sobre Derechos Humanos hasta la Cumbre de Copenhague sobre desarrollo social el punto de partida fue el desarrollo medioambientalmente sustentable basado en un conjunto de derechos económicos, sociales y políticos.”³⁹⁴

Lo cual sin duda significaba que las discusiones subsiguientes sobre problemáticas de orden político y social siempre tendrían como componente transversal la discusión sobre el estado actual el medio ambiente y los programas que desde los gobiernos de los países desarrollados y en vía de desarrollo se venían adelantando para establecer un equilibrio moderado entre el desarrollo económico de la sociedad y la protección y conservación de los ecosistemas naturales.

Sin embargo, lo que no cambió dentro de las discusiones en la ONU fueron las posturas disímiles entre países industrializados, aquellos con posturas progresistas y quienes mostraban una ideología radical en contra totalmente de la industrialización y la unidimensionalidad desarrollista promovida por las grandes potencias. A pesar de las pugnas y la compleja realidad de disenso durante la cumbre se lograron tres importantes acuerdos los cuales se concretaron en la promulgación de tres importantes manifiestos: el primero fue el denominado *Programa 21* cuya principal misión era la promoción del desarrollo sostenible a escala mundial; el segundo, la *declaración de río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, acuerdo multilateral desde donde la ONU pretendió definir un conjunto concreto de obligaciones de orden civil para que los Estados, en común acuerdo, los cumplieran en su totalidad; por último, la *Declaración de principios relativos a los bosques*, la cual como bien lo señala su nombre buscó una protección integral de los ecosistemas nacionales de bosques amenazados por la deforestación y la tala indiscriminada para uso comercial:

“Los Estados deberán cooperar con espíritu de solidaridad mundial para conservar, proteger y restablecer la salud y la integridad del ecosistema de la Tierra. En vista de que han contribuido en distinta medida a la degradación del medio ambiente mundial, los Estados tienen responsabilidades comunes pero diferenciadas. Los países

³⁹⁴ *Ibíd.*, p. 41.

desarrollados reconocen la responsabilidad que les cabe en la búsqueda internacional del desarrollo sostenible, en vista de las presiones que sus sociedades ejercen en el medio ambiente mundial y de las tecnologías y los recursos financieros de que disponen”³⁹⁵

Por esta razón, como bien lo señala Majdalani³⁹⁶, durante el periodo que proseguiría a la Cumbre de la Tierra desarrollada en Río se ratificaría aún más, como ya lo venía haciendo desde los años setenta, la necesidad de que las decisiones sobre el desarrollo económico y social no fueran del resorte exclusivo de los Estados sino, por el contrario un asunto de talla internacional que involucraba las posturas de los demás miembros de la ONU. Hasta este punto, la ONU ya venía alcanzando un protagonismo muy importante como órgano promotor de discusiones internacionales y fijador de normas civiles que debían ser asumidas con responsabilidad y compromiso por parte de los estados.

Asimismo, el consenso perseguido con las cumbres y Asambleas Generales de la ONU mostraban otra importante tenencia: la dependencia que el nuevo orden neoliberal imponía sobre los Estados. Sobre esto señala Majdalani:

“El contexto en el cual se van a desarrollar estas conferencias y cumbres va a resultar notablemente diferente al de la década de 1970, debido principalmente a dos cambios significativos. Por un lado, el escenario político–estratégico va a adquirir una nueva dinámica, más proclive a la cooperación entre los actores, a partir del fin de la Guerra Fría. Mientras que el escenario económico se va a ver radicalmente modificado a causa del fenómeno de la globalización.”³⁹⁷

De aquí en adelante, las conferencias y cumbres que se desarrollarían hasta entrado el siglo XXI fortalecerían más la tendencia de la discusión internacional consensuada sobre el desarrollo y buscarían por supuesto, romper lo más posible las diferencias trazadas sobre tal concepto desde los años setenta. Ejemplo de ello

³⁹⁵ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Río de Janeiro, ONU, 1992; p. 1.

³⁹⁶ Op. cit., p. 44.

³⁹⁷ *Ibíd.*, p. 44.

son las conferencias citadas por Majdalani que se desarrollaron hasta el año 2002 (ver cuadro 2) y cuyo enfoque fue por supuesto amplio, entendiendo la palabra *amplio* como sinónimo de integralidad a la hora de abordar el fenómeno del desarrollo: en relación con la protección del planeta, la promoción de los Derechos Humanos, la comprensión sobre las necesidades de la población civil, los mecanismos de desarrollo social, el abordaje de la equidad de género y el papel protagónico de la mujer y la financiación necesario para impulsar el desarrollo, entre otros aspectos.

Cuadro 19. Conferencias de la ONU -1992-2002³⁹⁸

CONFERENCIA	DESCRIPCIÓN
<p>Cumbre de la Tierra</p>	<p>Desarrollada en 1992 en la ciudad de Río de Janeiro. Participaron alrededor de 172 países, e incluyendo 108 mandatarios de estado y gobierno; asimismo, participaron 2.400 representantes de más de 650 ONGs del mundo. En los espacios de foro paralelo, participaron alrededor de 17.000 personas integrantes de ONGs. El tema fundamental fue Medio Ambiente y Desarrollo sustentable.</p> <p>El documento fundamental desarrollado dentro de la conferencia fue el denominado <i>Programa 21</i>, la <i>Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo</i>, la <i>Declaración de principios relativos a los bosques</i>, el <i>Marco sobre el Cambio Climático</i> y el <i>Convenio sobre la Diversidad Biológica</i>.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el mo-</p>

³⁹⁸ Fuente: MAJDALANI, Carla. La ONU y el desarrollo: visión panorámica a través de 6 décadas. Argentina, Centro Argentino de Estudios Internacionales, 2002.

	<p>nitoreo de la problemática abordada fue la creación de una Comisión de Desarrollo Sustentable, la creación de un Comité Inter-agencial sobre Desarrollo Sustentable y el desarrollo de un Panel de Alto Nivel sobre Desarrollo Sustentable.</p>
<p>Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos</p>	<p>Desarrollada en 1993 en la ciudad de Viena. Participaron alrededor de 171 países, así como 2000 representantes de más de 800 ONGs del mundo. El tema fundamental fue la Promoción y protección de los derechos humanos.</p> <p>El documento fundamental desarrollado dentro de la conferencia fue el denominado <i>Declaración y Programa de Acción de Viena</i>.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el monitoreo de la problemática abordada fue la asignación especial de un Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.</p>
<p>Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo</p>	<p>Desarrollada en 1994 en la ciudad del Cairo. Participaron alrededor de 179 países, así como 4.200 representantes de más de 1.500 ONGs del mundo estuvieron también presentes en el foro paralelo. El tema fundamental fue Población, crecimiento económico sostenible y desarrollo sustentable.</p> <p>El documento fundamental desarrollado dentro de la conferencia fue el denominado <i>Programa de Acción de Cairo</i>.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el</p>

	<p>monitoreo de la problemática abordada fue la creación de la Comisión de la ONU sobre Población y Desarrollo.</p>
<p>Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social</p>	<p>Desarrollada en 1994 en la ciudad del Cairo. Participaron alrededor de 186 países, incluyendo 117 jefes de gobierno. Por otro lado, asistieron en promedio unos 4.500 integrantes de ONGs al foro mundial desarrollado y unos 2.315 representantes de más de 811 ONGs participaron de la cumbre mundial. El tema fundamental fue Desarrollo Social centrado en tres aspectos clave; erradicación de la pobreza, expansión del empleo productivo y reducción del desempleo; e integración social.</p> <p>El documento fundamental desarrollado dentro de la conferencia fue el denominado <i>Declaración y Programa de Acción de Copenhague sobre Desarrollo Social</i>.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el monitoreo de la problemática abordada fue la creación de una Comisión de Desarrollo Social.</p>
<p>Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer; Acción para la Igualdad, Desarrollo y Paz</p>	<p>Desarrollada en 1995 en la ciudad de Beijing. Participaron alrededor de 189 países. Por otro lado, asistieron en promedio unos 5000 integrantes de 2.100 ONGs a la conferencia y unas 30.000 personas asistieron al foro programado de ONGs. El tema fundamental fue Adelanto y empoderamiento de la mujer.</p> <p>El documento fundamental desarrollado dentro de la conferencia fue el</p>

	<p>denominado <i>Declaración y Plataforma de Acción de Beijing</i>.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el monitoreo de la problemática abordada fue la Sesión especial de la Asamblea General denominada <i>Beijing + 5</i>, en la ciudad de Nueva York en Junio 2000 y <i>Beijing + 10</i>, desarrollado también en Nueva York en el mes de Marzo del 2005.</p>
Cumbre del Milenio	<p>Desarrollada en el año 2000 en la ciudad de New York. Participaron alrededor de 189 países, incluyendo 150 jefes de gobierno. Por otro lado, asistieron al foro paralelo realizado en New York en promedio unos 5.000 integrantes de 2.100 ONGs a la conferencia y unas 30.000 personas asistieron al foro programado de ONGs. El tema fundamental fue Rol y Función de la ONU en el Siglo XXI.</p> <p>El documento fundamental desarrollado dentro de la conferencia fue el denominado <i>Declaración del Milenio (AG/RES/55/2)</i>.</p> <p>El mecanismo de seguimiento desarrollado dentro de la conferencia para el monitoreo de la problemática abordada fueron los objetivos de Desarrollo del Milenio y los Mecanismos Nacionales de Seguimiento y Evaluación.</p>
Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible Río +	<p>Desarrollada en el año 2002 en la ciudad de Johannesburgo. Participaron alrededor de 191 países, incluyendo 100 jefes de gobierno. Por otro lado,</p>

<p>10</p>	<p>asistieron en promedio unos 8.000 integrantes de ONGs y la sociedad civil en general, en promedio 1000 empresarios del mundo y 4000 periodistas. El tema fundamental fue Seguimiento de la Aplicación del Programa 21.</p> <p>El documento fundamental desarrollado dentro de la conferencia fue el denominado <i>Declaración Política y Plan de Implementación de Johannesburgo</i>.</p>
<p>Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo</p>	<p>Desarrollada en el año 2002 en la ciudad de Monterrey. Participaron alrededor de 191 países, incluyendo 40 jefes de gobierno. El tema fundamental fue Financiación del Desarrollo.</p> <p>El documento fundamental desarrollado dentro de la conferencia fue el denominado <i>Consenso de Monterrey</i>.</p> <p>Durante el desarrollo de la Conferencia se estableció el Seguimiento y aplicación de los resultados de la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo.</p>

Como se pudo apreciar, posterior a la cumbre de la tierra realizada en Rio de Janeiro, se producen importantes conferencias durante toda la década de los años noventa que fortalecerían el debate internacional como sucedió durante la década de los setenta con el importante grupo de conferencias referidas para ese periodo (ver cuadro 19), siendo la nueva tendencia aquella en la que la presencia de las diferentes naciones mediante la representatividad de sus dirigentes y diplomáticos y los actores civiles y organizaciones no gubernamentales fortalecieron la necesidad de consenso mundial sobre todos los temas sociales.

Otro rasgo importante y complementario a la larga lista de escenarios de discusión internacional suscitado por la ONU en la década de los noventa surge otro muy importante descrito por Majdalani y que corresponde a la disposición de diálogo y negociación que los diferentes mandatarios y participantes gubernamentales de los diferentes debates mostraron al momento de establecer acuerdos mundiales:

“(…) el contexto en el cual se van a desarrollar estas conferencias y cumbres va a resultar notablemente diferente al de la década de 1970, debido principalmente a dos cambios significativos. Por un lado, el escenario político– estratégico va a adquirir una nueva dinámica, más proclive a la cooperación entre los actores, a partir de fin de la Guerra Fría. Mientras que el escenario económico se va a ver radicalmente a causa del fenómeno de la globalización.”³⁹⁹

Estas nuevas condiciones políticas abren el espectro de la revaloración del desarrollo como problemática mundial y las adecúa al consenso generado por la ruptura de la polarización y la apertura hacia la cooperación internacional de los Estados y los nuevos escenarios de negociación y participación activa que, desde los acuerdos que se generaron en las Naciones Unidas, facilitaron la inclusión de la sociedad civil y quienes, en buena medida, representan aquellos intereses particulares que son invisibles para el Estado pero prioritarios para las ONGs.

Producto de los amplios debates llevados a cabo durante toda la década de los 90 la Cumbre denominada “del Milenio” recircula las viejas discusiones actualizadas durante las cumbre y conferencias desarrolladas entre los años 1990 y 2000, sintetizando principios y reconociendo los valores que desde hace años se han venido construyendo y ratificando año tras año. Surgen entonces un conjunto relevante de principios o valores que, desde la perspectiva de las naciones participantes del consenso sobre los objetivos del milenio, deben orientar los lazos de fraternidad e interés común de todos los países miembros buscando que la mundialización de la cultural, la política, la economía y el desarrollo sea una fuerza

³⁹⁹ MAJDALANI, Carla. La ONU y el desarrollo: visión panorámica a través de 6 décadas. Argentina, Centro Argentino de Estudios Internacionales, 2002; p. 44.

positiva, equitativa, igualitaria y respetuosa de cada uno de los derechos humanos y de la propia tierra:

Cuadro 20. Valores del Milenio⁴⁰⁰

VALORES	PRINCIPIO
Libertad	Todos los individuos tienen el derecho a desarrollar su proyecto de vida en las más competentes autonomía, y sin el temor de ser objeto de la violencia, la opresión y la injusticia que pueda venir de manos del Estado o de la propia sociedad.
Igualdad	El desarrollo es un estado ideal del que no se le puede privar a ningún ciudadano del mundo.
Solidaridad	Los problemas que enfrenta la sociedad deben ser resueltos bajo el principio de solidaridad y corresponsabilidad, lo que por supuesto conllevará a que los costos sean asumidos de manera conjunta por los Estados.
Tolerancia	El respeto por la diferencia es sinónimo de tolerancia, por lo que ésta última será el valor que permitirá asumir como natural la diversidad cultural, de creencias, de culturas e idiomas.
Respeto por la Naturaleza	El respeto por la naturaleza significa que las actuaciones humanas y las decisiones que los Estados tomen en pro del desarrollo de sus sociedades deben procurar la gestión efectiva de la conservación de los ecosistemas naturales.

⁴⁰⁰ Fuente: ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Declaración del Milenio de las Naciones Unidas. Internet. Recuperado el 20 de Noviembre de 2010 de: <http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm>

Responsabilidad Común	Las responsabilidades del desarrollo en el mundo son acciones compartidas que deben ponerse en marcha de manera multilateral por lo que la Organización de las Naciones Unidas debe tener la capacidad para liderar tan importante finalidad.
------------------------------	---

3.3.2 Organización de Estados Americanos -OEA-

La OEA surge con esta denominación en la IX reunión de la Conferencia Panamericana, celebrada en Bogotá en 1948. Tiene sus raíces en la independencia de los distintos países americanos durante el siglo XIX. En 1889 se reunió en Washington la primera Conferencia Internacional Americana, y en 1890 se creó la Unión Internacional de las Repúblicas Americanas, antecedente directo de la OEA.⁴⁰¹

La IV Conferencia se reúne en Buenos Aires, en el año de 1910, adoptando el nombre de Unión de Repúblicas Americanas y denominando Unión Panamericana a la oficina de la Organización con Sede en Washington. La Segunda Guerra Mundial favorece la creación de las conferencias panamericanas de consulta como coordinadoras de la política exterior de los países miembros.

En la Conferencia de Bogotá, en el año de 1948, se aprueba la Carta de la Organización con estructura de texto constitucional e inspiración en la Carta de la ONU. Su contenido se basa en la libertad y la democracia. La estructura orgánica comprende: la Conferencia Interamericana, como órgano supremo de la OEA; la Reunión de Consulta de Ministros de Relaciones Exteriores; el Consejo; la Unión Panamericana; las conferencias especializadas, y los organismos especializados.

⁴⁰¹ OEA. Nuestra historia. Internet. Recuperado el 20 de noviembre de 2011 de: http://www.oas.org/es/acerca/nuestra_historia.asp

3.3.3 Otros importantes Organismos Internacionales

Como se señaló en el presente capítulo, la inclusión de la educación como una reflexión internacional necesaria para el establecimiento de consensos sobre las tareas que deben adelantarse para reducir los índices de exclusión, analfabetismo e inequidad ha permeado en gran parte los escenarios tanto de la ONU y la UNESCO como el de otros organismos cuyo papel no se vincula directamente con la educación pero sí han establecido como prioridades la puesta en marcha de estrategias que corrijan las inequidades y la vulneración de los derechos humanos, siendo por supuesto la educación un derecho fundamental para todo individuo.

La educación y la protección de los derechos humanos, así como la inclusión de los Derechos Humanos al escenario formativo dentro de la escuela son, como lo señala Delors⁴⁰², una de las llaves del siglo XXI. Por lo que los organismos internacionales no solo han venido actuando durante décadas como voceros del cambio en el fenómeno educativo sino que han servido también como intermediarios y cooperadores dentro de los países desde el punto de vista económico.

Un primer organismo internacional corresponde al Banco Mundial. El Banco Mundial se constituye en una importante institución internacional que brinda asistencia financiera y técnica para todos los países que se encuentran en proceso de desarrollo:

“Su misión es combatir la pobreza con pasión y profesionalidad para obtener resultados duraderos, y ayudar a la gente a ayudarse a sí misma y al medio ambiente que la rodea, suministrando recursos, entregando conocimientos, creando capacidad y forjando asociaciones en los sectores público y privado. No se trata de un banco en el sentido corriente.”⁴⁰³

⁴⁰² DELORS, Jacques (comp.). La educación encierra un tesoro. Chile, Santilla Ediciones UNESCO, 2001.

⁴⁰³ BANCO MUNDIAL. Quiénes somos. Internet. Recuperado el 20 de noviembre de 2011 de:

Por tal razón, para dicha organización de cooperación internacional, el principal interés que los países en vía de desarrollo deben resolver primero es el alcanzar un mejoramiento en el acceso a los programas de protección social e incrementar la inversión para el desarrollo de capital humano. Por lo tanto, como lo describe la OEI⁴⁰⁴, para el Banco Mundial la inversión en educación es una acción gubernamental que privilegia el enfoque político hacia la inversión en capital humano.

Para el Banco Mundial, la inversión que se desarrolle en educación permite facilitar el tránsito hacia un escenario más favorable en donde la pobreza en los países en desarrollo, entendida no solo como la carencia de capital sino también de conocimiento, reduzca su influencia negativa en el logro de aquellas políticas superiores de gobierno orientadas hacia la satisfacción de las necesidades sociales insatisfechas.

Según lo cita la OEI, el objetivo a largo plazo del Banco Mundial, en materia de educación es el de:

“(…) asegurar todas las personas terminen estudios de enseñanza básica de calidad suficiente, adquieran los conocimientos fundamentales (alfabetización, conocimientos básicos de aritmética, capacidades para razonar y técnicas para la vida en sociedad, como la aptitud para trabajar en equipo) y tengan la oportunidad de seguir estudiando toda la vida en distintos entornos de la enseñanza post-básica para poder adquirir conocimientos avanzados”⁴⁰⁵

Por ello, la cooperación financiera liderada por el Banco Mundial es formulada desde la operacionalización de tres frentes de trabajo: el primero de ellos es el establecimiento de redes de seguridad enfocadas a la población menos favorecida a las que se les transfieren fondos internacionales destinados a dicho fin, se les

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/QUIENESSOMO S/O,,menuPK:64058517~pagePK:64057857~piPK:64057865~theSitePK:263702,00.html>

⁴⁰⁴ OEI. Los organismos internacionales de cooperación y la educación. Sus principales definiciones. Internet. Recuperado el 25 de noviembre de 2011 de: <http://www.oei.es/calidad2/organismos.htm>

⁴⁰⁵ *Ibíd.*, p. 2.

brinda asistencia social y se los vincula a programas de inclusión laboral que permita romper la brecha entre el desempleo y el empleo formal.

En segundo lugar, existe la línea de fomento de fondos sociales desde donde el Banco Mundial promueve el desarrollo de inversiones en infraestructuras institucionales fundamentales para mejorar la calidad de vida de las comunidades necesitadas (es el caso de hospitales y clínicas). Por último, el Banco Mundial cuenta con la figura de las pensiones, la cual es promovida para que los gobiernos que soliciten dicha ayuda cuenten con la suficiente sostenibilidad fiscal con el gran número de pensionados que el sistema, muchas veces, debe cargar a costas como un enorme lastre dada la insuficiencia de liquidez financiera para cumplir con dichas obligaciones.

Otro importante actor dentro de la cooperación internacional lo constituye el Banco Interamericano de Desarrollo –BID-. Desde la postura del Banco BID, la educación y la pobreza no representan instancias opuestas dentro del desarrollo sino dos variables dependientes que influyen significativamente en la satisfacción de las necesidades sociales, en la superación de la brecha de la desigualdad entre los ricos y los más pobres e influyen en la posibilidad de que los ciudadanos puedan acceder a un mercado laboral competitivo mediante conocimientos y competencias de calidad que es facilite un equilibrio en su nivel de empleabilidad.

Por tal razón, la inversión que desde el BID es ofrecida a los países en vía de desarrollo persigue reducir dichas brechas mediante la financiación supeditada a reformas significativas en la prestación de los servicios sociales, mediante los siguientes criterios generales:

“la clasificación de equidad social y reducción de la pobreza se aplica a todos los préstamos excepto los de emergencia. Todos los proyectos elegibles deben indicar si contribuirán o no al objetivo de tener el 50 % del número de los proyectos y el 40 % del volumen crediticio dedicados a promover la equidad social y la reducción de la pobreza. Todos los equipos de proyecto deberán aplicar los siguientes criterios para la clasificación de programas destinados a la equidad social y reducción de la pobreza: operaciones en

todos los sectores sociales (salud, *educación*, saneamiento, nutrición y soluciones al problema de la vivienda), operaciones en sectores no sociales con un impacto directo importante en la reducción de la pobreza y la promoción de la equidad.”⁴⁰⁶

De esta manera, el otorgamiento de créditos y la financiación de los servicios sociales se produce en la medida que los gobiernos cumplan con ciertas reglas de reducción de brechas sociales inequitativas, condición que por supuesto debe llevar a los gobiernos con necesidades de financiación a cambiar sus perspectivas o paradigmas sobre lo social, sobre la educación y el aseguramiento de todos servicios sociales.

Aparece igualmente la UNICEF, un fondo internacional convenido por las Naciones Unidas para la Infancia cuyo objetivo fundamental es la promoción de la protección de todos los derechos de la infancia y la satisfacción de sus necesidades básicas, en el sentido de la integralidad de las necesidades, todo lo anterior como fundamento para darles la oportunidad de crecer y desarrollar su potencialidad y personalidad en un escenario inclusivo que los tome en cuenta como actores importantes del desarrollo del país y la superación de la pobreza y la violencia.

Cabe señalar que la principal prioridad de la UNICEF, respecto a su deber de velar por el desarrollo de la infancia en el mundo, es orientar sus esfuerzos hacia aquellas poblaciones de infantes que se encuentran en situación aguda de vulneración de sus derechos y en condiciones de vida totalmente desfavorables para su desarrollo y en contracorriente a las expectativas que el mismo organismo se ha trazado como meta.

Desde la perspectiva de la UNICEF, existen tres dimensiones importantes que influyen significativamente sobre el desarrollo humano de la infancia en el mundo. La primera de ellas tiene que ver con el contexto familiar y la relación de esta con la comunidad. Es un primer momento la familia quien determina en que

⁴⁰⁶ *Ibíd.*, p. 5.

momento el niño se introduce al sistema educativo y bajo qué condiciones su éxito escolar es apoyado y monitoreado desde el núcleo familiar. En cuanto a la comunidad, los valores y principios enseñados traen consigo todo un complejo sistema de creencias, roles de género, un estatus de importancia que se le asigna a la infancia y una proporción de recursos considerados como los suficientes para lograr su participación efectiva y éxito en el escenario escolar.

La segunda dimensión importante tiene que ver con la escuela. Es el segundo eslabón del éxito o el fracaso del infante en su paso por la educación. En ella, en muchas ocasiones se revierten los principios adoptados dentro de la familia y se imponen otros totalmente diferentes que se expresan en la manera como el maestro interactúa y se comunica con el estudiante, las metodologías utilizadas, la concepción de aprendizaje y de infancia liderada por las instituciones, el modelo curricular y los valores impartidos.

Por último, la UNICEF considera como altamente relevante el enfoque adoptado por los gobiernos respecto a sus políticas educativas. Según lo refiere la OEI⁴⁰⁷, las políticas educativas de los países son la expresión de la prioridad atribuida a la infancia y a su aprendizaje.

Es así como la UNICEF asume como papel fundamental involucrarse en estas tres dimensiones mediante la discusión abierta sobre las necesidades educativas de cada país y mediante proyectos sociales que reviertan las dificultades y las condiciones negativas propias de la familia y la escuela.

⁴⁰⁷ *Ibíd.*, p. 7.

3.4 APORTACIONES DE UNESCO A LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN

La UNESCO, según lo describe ampliamente Monclús y Sabán⁴⁰⁸ es una organización intergubernamental del sistema de Naciones Unidas que se ocupa de la Educación a nivel mundial. Su origen se remonta al final de la primera Guerra Mundial en 1918, cuando la Sociedad de Naciones creó en 1921, una comisión internacional de cooperación cultural que ayudara a resolver los grandes problemas mundiales. En 1926 se convirtió en el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, dando origen posteriormente a la UNESCO. Sobre la finalidad global la misma organización señala como misión fundamental lo siguiente:

“La UNESCO obra por crear condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos fundado en el respeto de los valores comunes. Es por medio de este diálogo como el mundo podrá forjar concepciones de un desarrollo sostenible que suponga la observancia de los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza, objetivos que se encuentran en el centro mismo de la misión y las actividades de la UNESCO.”⁴⁰⁹

Para el año de 1942, específicamente el día 16 de noviembre, se reúnen en Londres los presidentes del Consejo de Educación de Inglaterra, Bélgica, Francia, Grecia, Noruega, Holanda, Polonia, Checoslovaquia y Yugoslavia, para estudiar la creación de una organización permanente de cooperación en el campo de la educación. Tras la reunión en abril de 1944 estimaron conveniente ampliar la idea inicial: el objetivo de toda esta actividad sería la paz. Con lo cual resul-

⁴⁰⁸ MONCLÚS, A. y SABAN, C. Análisis de la Creación de la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2006, no. 12. p. 1-44.

⁴⁰⁹ UNESCO. ¿Qué es la UNESCO? Internet. Recuperado el 20 de noviembre de 2011 de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>

taba preciso transformar la Organización aliada de la guerra en una Organización aliada de la paz.⁴¹⁰

Siendo la educación competencia de la soberanía de los Estados miembros, los acuerdos internacionales reconocen generalmente a las organizaciones intergubernamentales, como la UNESCO, tres funciones:

1. Función de *cooperación intelectual*, muy variada (intercambio de informaciones y de documentación, puesta en marcha de instituciones nacionales, estudios y evaluación, reuniones de expertos, coloquios y conferencias, publicaciones y periódicos, conferencias de ministros, etc.).
2. Función *normativa* (crear instrumentos internacionales, convenciones, recomendaciones; cartas, p. e., sobre el reconocimiento de los estudios y de los diplomas; sobre la movilidad de los docentes o la defensa de su condición).
3. Función *operacional* u *operativa* sobre asistencia técnica a los Estados miembros que la soliciten (proyectos piloto, puesta a punto de programas de desarrollo, consultores equipamientos, bolsas formación *in situ* y en el extranjero, etc.).

Hoy en día, cooperación intelectual, acción normativa y acción operativa se interrelacionan. La segunda ha propiciado la adopción de recomendaciones, de convenciones y de instrumentos diversos que se sitúan frecuentemente al término de una serie de estudios emprendidos en el marco de la acción de cooperación intelectual. La acción operativa utiliza, en la perspectiva de la acción normativa, los resultados adquiridos en las actividades de cooperación intelectual, a su vez, enriquecida con la experiencia adquirida.

Dentro de este amplio marco de funciones que desde la UNESCO son abordadas la educación es sin duda su principal objetivo en el sentido de promover la

⁴¹⁰ UNESCO. Historia de la Organización. Internet. Recuperado el 20 de noviembre de 2011 de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>

educación permanente para todas las personas. Dentro de ese gran fenómeno social que es la educación, desde la UNESCO resulta elemental que la Organización multilateral a la que representa y pertenece centre su atención hacia la atención de la educación básica puesto que, como lo señala Monclús y Sabán⁴¹¹, al privilegiar la promoción del acceso a la educación básica se está logrando que la población adolescente este en capacidad de enfrentar los retos que impone la formación superior, cuyos índices de inclusión y acceso suelen como siempre estar por debajo de los relativos a la educación básica.

Por ello, durante la década de los noventa la UNESCO inicia un proceso de resignificación de su labor en el ámbito de la promoción de la educación en el mundo, organizando y reinterpretando las enormes experiencias adquiridas durante los últimos 30 años y llevando a la reflexión internacional los resultados obtenidos durante todo este tiempo y las preocupaciones latentes surgidas dentro del contexto de implementación de los diferentes planes liderados por la organización. Es así como en el año de 1993 la UNESCO lidera la creación de un importante proyecto: el surgimiento de la comisión Internacional de la educación para el siglo XXI.

Bajo la figura adoptada por esta nueva comisión, se produce un importante informe en el que de manera amplia se establecen los principios, las perspectivas, los principios y el enfoque transversal necesario para entender el fenómeno de la educación en el siglo XXI. Sobre este aspecto, Monclús y Sabán señalan lo siguiente:

“En dicho Informe se establecen los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los otros, y, en definitiva, aprender a ser. Dichos pilares deben ayudar a concebir la educación como un proceso permanente a lo largo de toda la vida del individuo. En definitiva, esta será la clave para entender la educación en el siglo XXI, una educación permanente que supere el concepto inicial de reciclaje profesional para intentar responder no solamente a una necesidad cultural, sino

⁴¹¹ OP. cit., p. 3.

también, y sobre todo, a una exigencia nueva, capital, de autonomía dinámica de los individuos en una sociedad en cambio constante.⁴¹²

Los pilares desde donde la perspectiva de la UNESCO erige su visión de la educación del siglo XXI es una total apuesta hacia el educar para la paz. Es decir, el aprendizaje debe recurrir a la noción de la realidad, a la conceptualización para luego, llevar el conocimiento a la interrelación directa con las experiencias naturales de los niños, sea su contexto social marginal o incluyente, para que el reconocimiento del sujeto como ciudadano del mundo permita progresar hacia la tolerancia, la libertad y la igualdad, todos ellos valores ideales de la paz. Por esa razón el aporte que desde esta comisión se persigue es que para el presente siglo el diseño de las políticas educativas en los países conduzca hacia la inversión de más talento humano para una educación de mayor excelencia, hacia la procura de una comunidad educativa que reviva la experiencia de la diversidad cultural y la reconciliación social:

“La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo. La Comisión desea recalcarlo enfáticamente en un momento en que ciertas mentes se ven embargadas por la duda respecto a las posibilidades que ofrece la educación.”⁴¹³

Desde esta perspectiva, la UNESCO ha procurado concederle siempre una altísima prioridad al fomento de la educación básica en el mundo desde unos principios que involucren acciones gubernamentales y no gubernamentales

⁴¹² MONCLÚS, A. y SABAN, C. Op. cit., p. 2.

⁴¹³ MONCLÚS, A. y SABAN, C. Op. cit., p. 3.

superiores a la simple formación en conocimientos o la transmisión de información de generación en generación para darle paso a una concepción educativa que revierta la marginalidad, tienda hacia el multiculturalismo, procure el desarrollo de la autonomía y brinde las herramientas necesarias para que quienes se forman durante el proceso de educación básica no sucumban ante la imposibilidad de acceder a una educación de calidad superior.

3.5 APORTES A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE EL IIDH

El componente educativo de los derechos humanos desde las perspectiva de las organizaciones anteriormente referidas demuestra que desde los últimos 20 años los gobiernos y las instituciones que los representan, así como las organizaciones multilaterales han trazado para el nuevo milenio una agenda amplia y multidimensional de promoción y fortalecimiento de los derechos humanos desde la perspectiva de su protección como de su promoción dentro de la escuela como contenido educativo de reflexión trascendental. La educación en y para los derechos humanos ha llevado su problemática a la agenda política e internacional, procurando establecer conductos regulares que garanticen una apertura educativa hacia la equidad, el respeto, la tolerancia, la igualdad, la inclusión, para la diversidad. Sin embargo, aún es largo el camino por recorrer dada las complejas transformaciones que trae consigo un cambio paradigmático en educación para los derechos humanos:

“Hoy por hoy, ningún país de las Américas, puede jactarse del mejoramiento de la educación en derechos humanos: disponemos de investigaciones regionales, diagnósticos precisos y testimonios que dan cuenta de la escasa inversión económica y de la falta de voluntad y de empeño en la realización de los planes nacionales en diecinueve países de la región. En este sentido, y coincidiendo con las proclamas del proceso de cumbres Iberoamericanas –a diferen-

cia del proceso de cumbres hemisféricas- ha surgido la frase del *canje por la educación*.⁴¹⁴

Como bien lo refiere el Instituto Interamericano de Derechos Humanos⁴¹⁵ a pesar de que las discusiones sobre el estado actual de los derechos humanos y su inclusión dentro de los programas educativos de los países latinoamericanos ha sido objeto de multitudinarias cumbres internacionales, aún es muy incipiente el paradigma dentro de los Estados Latinoamericanos que privilegien la formación en Derechos Humanos como un saber capaz de subvertir la criminalidad y la delincuencia que agobia a la juventud y modificar el complejo deterioro social.

Bajo esta premisa, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos –IIDH- nace como organismo en el año de 1980, producto del convenio suscrito entre la Corte Interamericana de Derechos Humanos y Costa Rica. Desde su fundación hasta la fecha el Instituto ha intentado difundir en el escenario académico internacional una postura paradigmática de los derechos humanos como interdependientes a los derechos que desde los documentos constitucionales e instrumentos jurídico-legales de cada país protegen los derechos del sujeto como individuo y como integrante de la sociedad.

Según lo señala el mismo organismo en un documento publicado en el año de 2007⁴¹⁶, la profundización de los aportes investigativos el instituto en el campo de los derechos humanos sociales y culturales se produjo para el año de 1993, periodo importante en el que se inicia una discusión sobre la integración de los derechos como práctica transformadora de la productividad y la equidad dentro de la sociedad.

⁴¹⁴ INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. 4º Informe interamericano de la Educación en Derechos Humanos. San José de Costa Rica, IIDH, 2005.

⁴¹⁵ *Ibíd.*, p. 5.

⁴¹⁶ INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. Los derechos humanos desde la dimensión de la pobreza. Una ruta por construir en el sistema interamericano. San José de Costa Rica, IIDH, 2007.

En la actualidad, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos representa un referente internacional en la búsqueda de la reflexión académica, cuyos aportes multidisciplinarios han centrado siempre la discusión de los derechos fundamentales sociales y culturales en el Escenario de América Latina. Ejemplo de ello son las referencias hechas por el propio instituto en su documento sobre la dimensión de la pobreza⁴¹⁷, en los que se hacen explícitas importantes investigaciones como las siguientes:

4. Investigaciones desarrolladas entre los años 1997 y 1999 sobre el acceso a la justicia, a partir de experiencias recogidas por los investigadores en escenarios como Argentina, República Dominicana y Venezuela.⁴¹⁸
5. En el año de 1999 el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en conjunto con el Banco Interamericano de Desarrollo –BID- desarrollan una investigación orientada hacia la manera como se produce el acceso a la justicia y la equidad en un grupo de naciones de América Latina. Enfocada hacia el acceso a la justicia desde una dimensión de acciones promotoras de la equidad en la sociedad, ubicó dicha problemática en las poblaciones más vulnerables de los países latinoamericanos.
6. Entre los años de 1998 y 2002 se adelantaron dos programas importantes denominados I y II Curso Interamericano Sociedad Civil y Derechos Humanos los cuales no perdieron de vista el estudio del acceso a la justicia, haciendo énfasis en aquel momento en la importancia que para los sectores desprotegidos de la sociedad representa la existencia de mecanismos que les garanticen contar con el acceso a la justicia.

⁴¹⁷ *Ibíd.*, p. 20.

⁴¹⁸ INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. Los derechos económicos, sociales y culturales: un desafío impostergable. San José de Costa Rica, IIDH, 1999.

7. Por otra parte, para el año 2004, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos lleva a cabo el XXII Curso Interdisciplinario Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos cuyo principal objetivo fue el abordaje de la promoción de los derechos humanos bajo el lente de las reflexiones académicas producidas por un relevante grupo de investigadores en la materia:

“El propósito del IIDH ha sido siempre propiciar y facilitar el diálogo sobre los derechos humanos entre la sociedad civil y el Estado, y de estos actores con la comunidad internacional, para ir más allá de la problemática de la violación y la responsabilidad, incluyendo el establecimiento de diagnósticos y propósitos compartidos que sitúen al centro de la agenda interamericana aquellos asuntos que muestran vacíos recurrentes o senderos prometedores, particularmente en lo atinente a los derechos económicos, sociales y culturales.”⁴¹⁹

Tal propósito le ha merecido la virtud de convertirse en un organismo con las herramientas suficientes para comprender las dimensiones que atraviesan el fenómeno de los Derechos Humanos en el continente bajo la óptica de una rigurosa metodología que define a los Derechos Humanos como un sistema en el que participan diferentes variables relacionadas con el cumplimiento y la protección de los mismos.

La medición de progresos en Derechos Humanos adelantada por el Instituto Interamericano de Derecho humanos ha venido llevándose a cabo mediante la inclusión de los aportes existentes en los diferentes instrumentos internacionales que le confieren a los Estados el deber de protegerlos por encima de todas las cosas. De tal forma que los indicadores incluidos dentro del estudio del progreso o la ausencia de progreso en materia de derechos humanos han venido

⁴¹⁹ Ibid., pp. 5.

aplicándose para la valoración de tres grupos de derechos humanos: “el acceso a la justicia, la participación política y la educación en derechos humanos.”⁴²⁰

El aprendizaje y la investigación desarrollada por el instituto mediante la inclusión de dichas variables de estudio le permitió consolidar a la institución el desarrollo anual de un informe pormenorizado sobre la educación en Derechos Humanos. Sin duda, un aporte importante hacia la comprensión de la necesidad de que la sociedad y las personas deben recibir educación en derechos humanos. Por lo tanto, los resultados que desde la publicación del *I Informe Interamericano sobre la Educación en Derechos Humanos*⁴²¹ se han venido produciendo hasta la fecha, han permitido hacer ostensible la realidad cambiante y dinámica de la práctica de los derechos humanos, por lo que cada año que pasa su protección jurídica requiere del análisis de los avances necesarios para su real promoción y la adquisición de nuevos compromisos por parte de las instituciones responsables:

“Por la calidad de sus resultados y solidez conceptual, posteriormente la Dirección Ejecutiva del IIDH decidió elaborar un informe de alcance interamericano sobre el progreso del derecho a la educación en derechos humanos (EDH), consagrado en el artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador, como uno de los derechos comprendidos en el marco del derecho a la educación en general.”⁴²²

Se afirma que el informe interamericano de Educación en Derechos Humanos representa sin duda uno de los aportes más valiosos de la Organización a la comprensión y reflexión sobre los derechos humanos sociales y culturales, por lo que ha logrado la consolidación de un modelo particular de monitoreo de los

⁴²⁰ INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. Los derechos humanos desde la dimensión de la pobreza. Una ruta por construir en el sistema interamericano. San José de Costa Rica, IIDH, 2007, p. 20.

⁴²¹ INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. 1º Informe interamericano de la Educación en Derechos Humanos. San José de Costa Rica, IIDH, 2002.

⁴²² INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. Los derechos humanos desde la dimensión de la pobreza. Una ruta por construir en el sistema interamericano. San José de Costa Rica, IIDH, 2007, p. 22.

progresos alcanzados en dicha área. Como ya se señaló con anterioridad, desde el 2002 hasta la fecha se han desarrollado 10 importantes informes sobre la educación en Derechos Humanos en 19 países que se han integrado a este proceso investigativo.

De igual manera el impacto de los resultados mostrados dentro de cada uno de los informe anuales han repercutido significativamente en los avances a nivel de gestión pública dentro de los países de América Latina, lo cual es también resultado del alcance en el nivel de injerencia de la Institución como referente de consulta y reflexión de la realidad educativa de los derechos humanos. Un primer logro alcanzado por el organismo producto de su investigación en el tema es la firma de la resolución AG/RES. 2030 a partir de la cual la Asamblea General de la OEA formula el plan de acción necesario para el fortalecimiento y la promoción de los derechos humanos, dentro de los cuales se incluyen los derechos civiles, los culturales, económicos, políticos y sociales como también el cumplimiento razonado del marco normativo presente dentro del Derecho Internacional Humanitario:

“Es responsabilidad primordial de la Organización de los Estados Americanos dar un adecuado seguimiento a los mandatos de la Tercera Cumbre de las Américas relativos al fortalecimiento del sistema interamericano de derechos humanos; y que, asimismo, la Organización de los Estados Americanos puede servir de foro para contribuir con los esfuerzos de los Estados Miembros en el desarrollo y fortalecimiento de los sistemas nacionales de promoción y protección de los derechos humanos; acogiendo con satisfacción la iniciativa de la Corte y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos para realizar un proceso de reflexión dirigido al fortalecimiento del sistema interamericano de derechos humanos para profundizar la plena vigencia y protección de los derechos humanos en el Hemisferio.”⁴²³

⁴²³ FEDERACIÓN IBEROAMERICANA DEL OMBUDSAN. Resolución 2030 de la OEA Menciona la FIO. Internet. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de: <http://www.portalfio.org/inicio/repositorio//RESOLUCIONES/RESOLUCION-2030-OEA-Menciona-la-FIO.pdf>

Siendo la anterior exposición de la OEA el escenario de responsabilidades en cuanto a la mediación de procesos de apertura gubernamental para la gestión de cambios significativos en las políticas de derechos humanos de los Estados miembros del Organismo Multilateral, la Asamblea general, los resultados alcanzados por el Instituto Interamericano hasta la fecha de la publicación de la resolución motivaron la formulación de un conjunto de disposiciones generales las cuales señalan lo siguiente:

8. La Organización de Estados Americanos seguirá poniendo en marcha estrategias orientadas al cumplimiento las disposiciones de los gobiernos integrantes del Organismo multilateral que promueven el fortalecimiento del denominado Sistema Interamericano de Derechos Humanos.
9. Profundizar en el perfeccionamiento del Plan de Acción de la tercera cumbre de las Américas en donde se estipula la necesidad de universalizar el sistema interamericano de derechos humanos, el cumplimiento de las disposiciones hechas dentro de la Corte Interamericana de Derechos Humanos como también la Comisión Interamericana, el incremento presupuestal para que tanto la corte Interamericana como la Comisión puedan solventar la puesta en marcha de las estrategias formuladas por cada uno de ellos.
10. Capacitar al Consejo permanente de la OEA para que esté en toda la capacidad para proceder en la consecución de escenarios de reflexión y conceptualización sobre el sistema interamericano de promoción y protección de los derechos humanos; tal gestión incluye entre otras importantes dimensiones la reflexión sobre los retos a los que se enfrenta el sistema interamericano y las acciones necesarias para fortalecer su gestión.
11. Favorecer dentro del Organismo multilateral el fortalecimiento de los sistemas nacionales de protección y promoción de los derechos humanos en los Estados integrantes de la OEA.

12. Solicitar al consejo permanente que lleve a cabo un minucioso seguimiento de la resolución AG/RES. 2030, desde el punto de vista administrativo y presupuestal como también el avance en los objetivos estipulados.

Un segundo resultado que devino de los aportes producidos por los informes interamericanos de Educación en Derechos Humanos fue la formulación de un conjunto de Normas para el diseño de los informes periódicos previstos dentro del protocolo de San Salvador⁴²⁴. Sobre este aspecto, la asamblea general resolvió que sean aprobadas un conjunto de normas para el diseño de tales informes, se proponga la manera en que operará el grupo de trabajo establecido para el análisis de los informes nacionales en materia de derechos humanos, solicitar a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos el diseño de los indicadores de progreso para cada grupo de derechos protegidos por las legislaciones internacionales y aprobados por el consejo, tomando en cuenta, por supuesto, los aportes por el Instituto Interamericano de Derecho Humanos. Así mismo, deberá procurar que los miembros activos de la OEA firmen, ratifiquen y se adhieran al Protocolo de San Salvador:

“El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo de San Salvador, es el instrumento que se dedica especialmente a la protección de los derechos económicos, sociales y culturales y prevé la supervisión internacional a través de dos modalidades, el sistema de peticiones y el de informes periódicos (...) Incorporará indicadores de progreso, que miden el avance progresivo en la adopción de políticas que tiendan al logro del objetivo buscado. Se encomienda a la CIDH proponer dichos indicadores teniendo en cuenta los aportes que le efectúe el Instituto Interamericano de DDHH, que tiene antecedentes en la materia.”⁴²⁵

⁴²⁴ OEA. AG/RES. 2074 (XXXV-O/05). Internet. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de: www.civil-society.oas.org/

⁴²⁵ *Ibíd.*, p. 4.

Otra importante expresión de los resultados obtenidos por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos es la inclusión del IIDH, en conjunto con la Comisión Interamericana, es su participación en procesos alternos de construcción de políticas internacionales como, por ejemplo, el MERCOSUR, la Comunidad Andina de Naciones, su integración a los procesos de construcción y promoción de políticas en materia de Derechos Humanos adelantados desde el PNUD, siendo su principal aporte los desarrollos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos en la construcción de indicadores de progreso sobre la protección de los derechos humanos.

A ello se suman el Encuentro Interamericano de Ministros de Educación sobre educación en Derechos Humanos desarrollado en el año 2007 como expresión de las inquietudes y los resultados alcanzados por el IIDH:

“los informes previstos en el artículo 19 del Protocolo de San Salvador responden a lo que se definió antes como ‘indicadores de progreso’, técnica en la que el Instituto Interamericano de Derechos Humanos ha sido pionero, por su conocimiento de las diferencias socio económicas y políticas que colocan a los Estados partes en distintas situaciones de partida, lo que exige que se mida la progresividad de las garantías en función de esas diferencias y así poder ver avances hacia la realización de los DESC y tomar mejores decisiones por parte de los Estados”.⁴²⁶

Es entonces fundamental reconocer la influencia del Instituto Interamericano de Derechos Humanos en la construcción de estrategias de fomento, para Latinoamérica, de la Educación en Derechos Humanos. Detrás de cada informe formulado desde el instituto existe la más profunda intención de generar espacios de construcción a partir del desarrollo de talleres, cursos y actividades académicas en donde se insta a los Estados participantes de cada uno de sus informes a generar nuevas consideraciones políticas, doctrinarias y pedagógicas, que lleven a un giro significativo de la visión desde donde los gobiernos de turno piensan y

⁴²⁶ INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. Los derechos humanos desde la dimensión de la pobreza. Una ruta por construir en el sistema interamericano. San José de Costa Rica, IIDH, 2007, p. 24.

gestionan públicamente los Derechos Humanos como contenido dentro del sistema educativo.

Desde la perspectiva del Instituto Interamericano de Derechos Humanos la valoración de los progresos de los gobiernos en esta materia posibilitan cambios en la estructura curricular dado que los Derechos Humanos pasan a ser entendidos como un saber generalizado y cotidiano, que al ser introducido en el sistema escolar desde la infancia, como sucede con áreas del conocimiento como la lectura o las matemáticas, lleva al individuo a un nivel superior de madurez en su capacidad de aprendizaje. Desde la perspectiva de la formación de individuos sujetos de derecho y portadores del conocimiento ético necesario para fortalecer en el futuro a la democracia.

Existe cada vez más conciencia sobre su papel dentro del escenario educativo. Los aportes del IIDH han descentrado aquella idea que catalogaba a la educación en Derechos Humanos como un saber típicamente instruido en contextos educativos no formales y precedidos por problemáticas de vulneración de los derechos fundamentales. La radiografía social, cultural y educativa que muestra cada uno de los informes desarrollados por el Instituto Interamericano para los Derechos Humanos deja al descubierto una realidad que rompe con esta afirmación amañada sobre la educación: el derecho a la formación en DDHH es un reclamo que la sociedad le hace los Estados: la sociedad, en representación de sus maestros, toda la sociedad civil y las organizaciones que promueven la equidad y la igualdad, solicitan que mejoren las condiciones actuales para promover mayores avances en el diseño de propuestas pedagógicas e instrumentos de análisis y planeación que asistan a los Gobiernos en el cumplimiento de las resoluciones internacionales que ponen como un imperativo la educación en Derechos Humanos, en el contexto escolar formal y no formal como también dentro de las instituciones universitarias.

Tal como queda establecido en el Protocolo de San Salvador en su artículo número 13, el reconocimiento de las garantías propias a los derechos humanos

debe ser uno de las dimensiones necesarias dentro del progreso en la educación en DD.HH., por lo que los avances alcanzados por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en cada uno de sus informes institucionales en la identificación de dichas tendencias ayuda a clarificar los giros paradigmáticos necesarios para la reorientación de su progreso.

Cuadro 21. Informes sobre educación en Derechos Humanos producidos por el IIDH

INFORME	DESCRIPCIÓN GENERAL
1° Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos	El primer Informe de educación en derechos Humanos fue desarrollado en el año de 2002. El objetivo principal del prime informe del IIDH fue la valoración del marco legal establecido dentro de los países participantes en la investigación para la promoción de la educación en Derechos Humanos, para lograr así claridad sobre los progresos normativos alcanzados hasta la fecha.
2° Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos	El segundo Informe de educación en derechos Humanos fue desarrollado en el año de 2003. El objetivo principal del segundo informe del IIDH fue la evaluación de las tendencias y orientaciones en los diseños y contenidos curriculares para la educación en Derechos Humanos. De tal forma que se evaluó los avances alcanzados en materia curricular en los 19 países participantes.
3° Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos	El tercer Informe de educación en derechos Humanos fue desarrollado en el año de 2004. El objetivo principal del segundo informe del IIDH fue la evaluación las tendencias pedagógicas en el campo de formación de maestros en el ámbito de los Derechos Humanos. Es así como dentro del informe se analiza la problemática del papel preponderante de las instituciones encargadas de formar a los docentes y las diferentes

	limitaciones o alcances que caracterizan la práctica pedagógica de formación a maestros.
4° Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos	El cuarto Informe de educación en derechos Humanos fue desarrollado en el año de 2005. El objetivo principal del cuarto informe del IIDH fue la valoración de los progresos alcanzados por los Estados participantes del estudio del IIDH en cuanto al diseño de planes para la promoción y establecimiento de la educación en derechos humanos como una política de estado.
5° Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos	El quinto informe de educación en derechos humanos fue desarrollado en el año 2006. El objetivo principal del presente informe fue el de reflexionar sobre los aspectos primordiales que deben integrar los procesos educativos de los Estados participantes del estudio en materia de derechos humanos. Tales reflexiones incluyen una reformulación de los caminos necesarios para mejorar los contenidos propios del currículo en Derechos Humanos, así como los mecanismos también necesarios para ampliar su participación en todos escenarios de la educación formal.

<p>6° Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos</p>	<p>El sexto informe de educación en derechos humanos fue desarrollado en el año 2007. En él se inicia una recapitulación de carácter investigativo sobre los objetivos analizados por el instituto en informes anteriores, pero privilegiando una importante dimensión que ratifica y legitima la educación para los derechos humanos: el marco legal y la constitución de la educación para los derechos humanos como una política de Estado. Según el propio organismo, el sexto informe se convierte en la génesis de una segunda etapa de análisis y reflexión sobre la investigación iniciada a principios del siglo XXI.</p>
<p>7° Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos</p>	<p>El séptimo informe de educación en derechos humanos fue desarrollado en el año 2008. En él se retoma el mismo conjunto de finalidades expresadas dentro del segundo informe del año 2003. Sin embargo, la particularidad que separa a ambos informes es la orientación particular que el sexto informe hace sobre currículo. En él se explora especialmente la dimensión de los textos escolares, herramientas indispensables dentro del diseño curricular y la delimitación temática dentro de los modelos de enseñanza de la educación para los derechos humanos en las instituciones educativas formales.</p>
<p>8° Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos</p>	<p>El octavo informe del organismo fue desarrollado en el año de 2009 y se orientó nuevamente hacia la delimitación de los conocimientos específicos abordados dentro de los libros de texto para niños de 10 a 14 años. Bajo ese contexto, se analizó en general el contexto institucional de los diferentes libros de texto con contenidos orientados a la enseñanza de los derechos humanos y la inclusión de los conceptos dentro de las propuestas curriculares</p>

	inherentes a la enseñanza de los Derechos Humanos.
9° Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos	El noveno informe del Instituto Interamericano de Derechos Humanos se produjo en el año de 2010. Siguiendo la tendencia de los dos anteriores informes institucionales, en este nuevo informe nuevamente el análisis se centra en el escenario curricular, enfocando la tarea en la comprensión de las metodologías puestas en marcha para la educación en derechos humanos desde los libros de texto. Tal revisión implicó analizar aspectos como el paradigma teórico y pedagógico, los contenidos que participaron dentro de cada modelo en los textos escolares, las variables e indicadores de evaluación vinculados a las actividades pedagógicas así como las fuentes de información y los procedimientos seguidos por los investigadores para el desarrollo de las propuestas.
10° Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos	El décimo informe del instituto Interamericano de Derechos Humanos fue desarrollado en el año 2011. En este último informe el principal objetivo es el análisis de los progresos de los países participantes en el desarrollo de políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos. Ello por supuesto, llevó a que el organismo pusiera en lente los paradigmas construidos hasta el momento en torno a constructos como la violencia, la convivencia y las políticas desarrolladas en dicha materia.

Cada uno de ellos ha propuesto la comprensión de una dimensión fundamental dentro del proceso formativo en derechos Humanos, institucionalizando así un

modelo particular de valoración de indicadores para la medición de los progresos en el tema de derechos humanos. Es sin duda un aporte que permite darle cavidad y aplicabilidad al protocolo de San Salvador el cual, como lo refiere la propia organización⁴²⁷, lleva al escenario de la inclusión de la educación en derechos humanos como una política pública de responsabilidad directa del Estado. Igualmente:

“el Informe permitió poner en práctica una estrategia de incorporación al trabajo institucional de ex alumnos de los Cursos Interdisciplinarios y de funcionarios activos de los Ministerios de Educación, que en muchos países integraron el equipo de consultores y consultoras locales para la identificación de información y llenado de matrices.”⁴²⁸

Dado que dentro de los principios fundantes del Instituto Interamericano de Derechos Humanos se encuentra la promoción de la educación como derecho y como objeto de la educación, para el organismo la educación en Derechos Humanos debe constituirse en un componente fundamental inherente al derecho universal a la educación. Por lo tanto, cualquier esfuerzo que propenda por la inclusión de dicho principio dentro de la política pública de los Estados deberá ser promovido por los organismos multilaterales y por las instituciones del Estado, así como el Estado deberá hacer cumplir las disposiciones normativas y jurídicas proferidas desde los escenarios legislativos.

Partiendo de esta realidad, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos llevó a cabo en el año 2002 su primer informe sobre los progresos de la educación en Derechos Humanos en el contexto de 19 países latinoamericanos. Dicho informe constata una vez más las obligaciones que los Estados deben asumir para garantizar que la educación en derechos humanos sea incluida dentro de los modelos educativos que caracterizan a cada sistema. Así queda expreso en

⁴²⁷ INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Internet. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de: <http://www.iidh.ed.cr/>

⁴²⁸ *Ibíd.*

el protocolo adicional firmado a la luz de la realización de la Convención Interamericana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que se denominó Protocolo de San Salvador:

“(…) Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.”⁴²⁹

Lo citado anteriormente hace referencia a un importante apartado del artículo 13 denominado “derecho a la educación”. Sin embargo, como problemática determinante del cumplimiento de dicho artículo, la violencia y la estigmatización de los procesos de fomento de los Derechos Humanos llevaron a que en buena parte de los países de Latinoamérica fueran desacreditadas como legítimas y de expresión popular y democrática su cumplimiento como mandato internacional. En este contexto complejo y esquivo en donde el Instituto Interamericano de Derechos Humanos adelantado de finales de la década de los 80 procesos formativos, de concientización de que la educación para los derechos humanos no era un objetivo subversivo y contrapuesto a los objetivos del establecimiento sino, por el contrario, una voz de cambio y valorización de las libertades y los derechos que les son comunes a todos los individuos de una sociedad, por lo que la visibilización de los derechos humanos de los cuales es objeto el ciudadano no pueden limitarse a las posibles actuaciones de vulneración de los mismos sino también a

⁴²⁹ DEPARTAMENTO DE DERECHO INTERNACIONAL. Tratados Multilaterales: Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales “Protocolo de San Salvador. Internet. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>

la toma de conciencia sobre su existencia y aplicabilidad en la vida cotidiana, lo cual solo es posible si se imparte desde el aparato educativo formal.

El primer informe desarrollado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos se propuso evaluar los distintos avances educativos en Derechos Humanos en los países latinoamericanos desde el punto de vista de la oficialización de marcos jurídicos que garanticen su permanencia como dimensión de la educación. Los países objeto de este informe interamericano fueron precisamente aquellos países del continente latinoamericano que se suscribieron como participantes del Protocolo de San Salvador.

Cuadro 22. Países que se suscribieron al Protocolo de San Salvador

PROTOCOLO DE SAN SALVADOR		
País	Fecha de suscripción	Fecha de Ratificación
Argentina	1988	---
Bolivia	1988	---
Brasil	---	1996
Colombia	---	1997
Costa Rica	1988	1999
Chile	2001	---
Ecuador	1988	1999
El Salvador	1988	1995
Guatemala	1988	2000
Haití	1988	---
México	1988	1996
Nicaragua	1988	---
Panamá	1988	1992
Paraguay	1988	1997
Perú	1988	1995
R. Dominicana	1988	---
Surinam	---	1990
Uruguay	1988	1995
Venezuela	1989	---

Siendo los anteriores países los que se suscribieron y ratificaron las disposiciones señaladas en el artículo 13 del protocolo, en donde se señalan las garantías que

los Estados deben ofrecer a la sociedad en cuanto al reconocimiento y promoción de los derechos humanos como un saber objeto del proceso educativo.

En concreto, el informe del IIDH analiza el marco legal que instituye como saber dentro del sistema educativo a los Derechos Humanos dentro de la legislación nacional de cada uno de los 19 países que se inscribieron y ratificaron en común acuerdo las disposiciones establecidas dentro del protocolo. La revisión normativa y legal de las anteriores disposiciones se desarrolló verificando la presencia o ausencia y el grado de amplitud de los principios y componentes fundamentales de la educación para los derechos humanos presentes de manera explícita en el marco constitucional o en aquellos instrumentos legales decisivos para la puesta en marcha de políticas de fomento de la educación para los derechos humanos, producto de políticas superiores.

Tales objetos de indagación lo conforman por ejemplo las constituciones políticas, los instrumentos internacionales aplicados como consecuencia de la ratificación de los países frente a convenios o acuerdos de naturaleza internacional, leyes y otras normas aprobadas dentro del legislativo así como planes y programas orientados o relacionados de manera indirecta con la educación para los derechos humanos.

La revisión de tan amplio marco normativo se justifica en principio en el hecho de que la suscripción y ratificación de los 19 países al protocolo de San Salvador por sí sola no garantiza la inclusión y promoción de la educación para los Derechos Humanos. El protocolo es el motor de un giro al interior de la estructura jurídica para promover los derechos humanos desde el ámbito de su protección y defensa por parte de las instituciones.

Desde la perspectiva del primer informe interamericano la educación en y para los derechos humanos se asume conceptualmente como:

“un proceso de adquisición de determinados conocimientos, habilidades y valores necesarios para conocer, comprender, afirmar y

reivindicar los propios derechos sobre la base de las normas dispuestas en los distintos instrumentos internacionales en conexión con la normativa interna. Significa que todas las personas –independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y sus condiciones económicas, sociales o culturales– tienen la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita: comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades; respetar y proteger los derechos humanos de otras personas; entender la interrelación entre derechos humanos, estado de derecho y gobierno democrático; y ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los derechos humanos y los principios democráticos.”⁴³⁰

Lo anterior no representa que la educación para los derechos humanos es un puente entre el ciudadano y la construcción de ciudadanía sino que, más aún, es un derecho que debe ser promovido desde la esfera pública bajo unos principios de sistematicidad, aplicabilidad, responsabilidad con la formación y transversalidad, respecto a los diferentes contenidos educativos propios de cualquier modelo curricular dominante. Se rompe desde la perspectiva conceptual del primer informe- me interamericano con la perspectiva reduccionista de la educación en derechos humanos como un saber natural a los procesos de capacitación.

Desde la perspectiva del Instituto Interamericano, se han incluido dentro del proceso investigativo tres importantes perspectivas expresión ellas de la manera como aquellos aspectos relativos a los derechos humanos, que han sido objeto de la reflexión política y jurídica al interior de las naciones latinoamericanas, dado que representan un fervor colectivo al interior de toda la sociedad⁴³¹:

13. *Equidad de género*. Variación en la normativa y los contenidos relativos a la equidad de género en el currículo y en los textos escolares

⁴³⁰ INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. 1º Informe interamericano de la Educación en Derechos Humanos. San José de Costa Rica, IIDH, 2002, p. 15.

⁴³¹ *Ibíd.*, p. 15.

y en las actividades de capacitación promovidas por organizaciones de la sociedad civil.

14. *Reconocimiento de la diversidad étnica.* Contenidos relativos a la diversidad étnica en la normativa, el currículo escolar y en los textos escolares, con énfasis en educación intercultural bilingüe.
15. *Interacción entre sociedad civil y Estado.* Corresponden a las variaciones en la colaboración entre organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas en función de promover la EDH.

Este conjunto de perspectivas inmanentes al ejercicio de la educación en Derechos Humanos como también a la comprensión de la naturaleza de los derechos humanos como un solo constructo, son el termómetro de medida de los progresos alcanzados hasta el momento tanto por el estado como por la sociedad civil y la comunidad internacional, en procura de alcanzar escenarios sociales más democráticos y equitativos.

Metodológicamente, los objetivos formulados por el instituto Interamericano de Derechos Humanos para la puesta en marcha del proceso investigativo contempló en primera medida la delimitación de un conjunto de indicadores medibles desde el punto de vista metodológico y que hicieran manifiesto el grado de distanciamiento existente entre la realidad actual del fenómeno estudiado y los estados teóricamente ideales considerados dentro de la investigación.

De esta manera, al partir de la afirmación hipotética de que las condiciones en las que se insta al fomento de la educación para los derechos humanos, proferidas dentro del protocolo de San Salvador, se cumplen, ello quería decir que:

- a) Se estableció y formalizó el aparato jurídico necesario para legitimar un conjunto de políticas públicas que garantizan la educación para los Derechos Humanos.

- b) Existe dentro del currículo educativo en cada uno de los países que adoptaron el protocolo la inclusión curricular de la educación para los Derechos Humanos, tanto en el ámbito educativo formal como en el informal.
- c) La formación en Derechos Humanos también vincula a maestros, funcionarios del estado, organismos policiales y de defensa nacional, dado su papel influyente en la formación de niños jóvenes y de la ciudadanía en general.
- d) Los textos escolares utilizados como soporte lúdico y didáctico contienen un enfoque teórico y pedagógico que utiliza como principios las perspectivas de equidad de género, el reconocimiento de la diversidad étnica y la interacción positiva entre sociedad civil y Estado.

Tomando en cuenta los anteriores estadios ideales de desarrollo en educación para los derechos humanos, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos puso en marcha un primer estudio piloto en el que se tuvieron en cuenta un conjunto de dominios, variables y número de indicadores para las diferentes variables señaladas. Los países que participaron en este primer estudio piloto fueron Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela.

Cuadro 23. Matriz para recabar información sobre el campo temático Educación en Derechos Humanos⁴³²

DOMINIOS	VARIABLES	NO. DE INDICADORES
En la educación formal y pública	Adopción de normas sobre educación en derechos humanos	2
	Modificación curricular	2
	Modificación de contenidos en los textos educativos oficiales.	3
En la	Organizaciones de la sociedad civil	3

⁴³² FUENTE: INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. 1° Informe interamericano de la Educación en Derechos Humanos. San José de Costa Rica, IIDH, 2002.

educación no formal y no gubernamental	que trabajan en el tema de la educación en derechos humanos.	
	Organización de actividades sobre educación en derechos humanos por parte de movimientos sociales.	4
	El papel de las iglesias en actividades de educación en derechos humanos.	3

Producto de la experiencia alcanzada en el desarrollo de este primer proyecto piloto, el organismo interamericano hizo importantes ajustes al modelo de variables señalado con anterioridad, enfocando así el análisis en las obligaciones que desde el aparato estatal deben adelantarse para, de esa manera, dar cumplimiento con las condiciones estipuladas dentro del protocolo de San Salvador.

Cuadro 24. Matriz utilizada para el primer informe⁴³³

VARIABLE	INDICADOR
Variable 1. Adopción de normas sobre EDH	Indicador 1 Instrumentos Internacionales
	Indicador 2 Leyes de régimen nacional.
Variable 2. Políticas públicas	Indicador 1 Decretos y resoluciones
	Indicador 2 Planes y documentos de educación.
Variable 3. Desarrollo institucional	Indicador 1 Dependencias gubernamentales especializadas en EDH.
	Indicador 2 Programas gubernamentales especializados en EDH
Variable 4. Derecho a la educación.	Indicador 1 Normas constitucionales
	Indicador 2

⁴³³ FUENTE: INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. 1° Informe interamericano de la Educación en Derechos Humanos. San José de Costa Rica, IIDH, 2002.

	Porcentaje constitucional del presupuesto nacional para la educación.
	Indicador 3 Obligatoriedad en la educación.
	Indicador 4 Matrícula educativa.

Cada uno de los indicadores señalados con anterioridad fue lo que se implementaron dentro de la investigación final que produjo el primer informe del Instituto en materia de educación los derechos humanos, así como en posteriores informes en los que el instituto priorizó sobre algunas de dichas variables, formulando informes más pormenorizados.

En el caso del indicador 1 o instrumentos internacionales se recabó información sobre normativas internacionales producidas por organismos internacionales tales como los adscritos a las Naciones Unidas, el organismo de la OEA y la UNESCO entre otros muy importantes. Siempre teniendo muy presente que la condición de que incluyeran dentro de sus disposiciones referencias directas a la educación para los derechos humanos.

Para el indicador 2 o leyes de orden nacional, se tomó como referente las constituciones políticas y las leyes de educación firmadas y decretadas como constitucionales dentro del periodo de 1990 hasta el año 2002. Tanto la constitución política de un país como su ley de Educación son los principales instrumentos jurídicos de donde se desprende cualquier reglamentación especial o la operacionalización de cualquier política pública promovida desde el ejecutivo.

El indicador 3 o decretos y resoluciones se enfocó hacia la revisión de aquellas reglamentaciones operacionalizadoras de leyes nacionales que instruyen para la creación de instituciones, la asignación de ciertos presupuestos nacionales, o procedimientos para la realización de ajustes de orden curricular; todo lo anterior, dentro del marco de la educación para los derechos humanos. Seguido de este, el indicador 4 o Planes y documentos de educación, se analizaron todos los

documentos oficiales producto de decisiones legislativas reglamentadas mediante leyes y decretos en las cuales aparezcan de manera programática planes especiales de fomento, organización o estructuración de algún aspecto relacionado con la educación para los Derechos Humanos.

El indicador 5 o dependencias gubernamentales especializadas en educación para los derechos humanos revisó el conjunto de organismos conformados por el Estado para coordinar, gerenciar y evaluar los progresos y resultados alcanzados por el gobierno en cuanto al fomento de la educación para los derechos humanos.

En cuanto al indicador 6, 7, 8 y 9, pertenecientes todos a la variable Derecho a la educación señala lo siguiente el informe Interamericano:

“se analizó el *derecho a la educación* en las Constituciones de cada país, prestando especial interés en aspectos relacionados con la autonomía universitaria, libertad de cátedra, libertad de educación religiosa, educación laica, la responsabilidad del Estado en la educación, la obligatoriedad de la educación y el porcentaje de presupuesto destinado a la educación.”⁴³⁴

Todos los anteriores aspectos señalados por el organismo internacional se constituyen en normas que intervienen de manera indirecta con el favorecimiento y promoción de la educación para los derechos humanos, por lo que resulta relevante comprender dimensiones tales como las normas constitucionales complementarias a las leyes derivadas de la constitución política.

A partir de la aplicación metodológica plantada por el Instituto interamericano de Derechos Humanos, la primera valoración obtenida por el organismo fue con respecto a la educación en derechos humanos como contenido de los instrumentos internacionales. Como ya se ha señalado de manera reiterada a lo largo de toda la presente investigación, y como también lo reitera el IIDH, la Declaración Universal de los Derechos humanos es sin duda el primer y más importante instrumento internacional que a lo largo de décadas ha servido de

⁴³⁴ *Ibíd.*, p. 18.

soporte paradigmático para la consecución ulterior de marcos normativos y jurídicos dentro de los países del mundo en donde se persigue la total defensa y protección del derecho de todo ser humano a la educación. En consecuencia, años más tarde, con la realización de la Conferencia General de la UNESCO en los años sesenta, la educación como derecho inalienable a todo ser humano también debería permearse de un *ethos* que legitime un conjunto de principios que deban ser respetados dentro de cualquier marco normativo y jurídico: un principio que señala que la educación debe fortalecer “el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales y fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales y religiosos.”⁴³⁵

3.6 DERECHOS HUMANOS Y CÓDIGOS DE LA INFANCIA EN LATINOAMERICA

El abordaje normativo de los derechos de la infancia ha sido un fenómeno constante durante las últimas décadas del siglo XX, como consecuencia de la influencia ejercida por la Convención de los Derechos Del Niño tanto en la política internacional como en los abordajes que al interior de los países se le dio al tema de la infancia. Según lo refiere Dávila y Naya⁴³⁶, la Convención sobre los Derechos del Niño representó para las políticas internacionales de protección a la infancia la génesis para la ratificación multitudinaria de las responsabilidades de los Estados sobre la condición de la infancia. Al respecto señalan los autores:

“La aprobación en 1989 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) supuso un punto de partida para que la mayoría de los países de América Latina, que la ratificaron inmediatamente, iniciaran un proceso de implementación de la misma en sus respec-

⁴³⁵ *Ibíd.*, p. 20.

⁴³⁶ DÁVILA, Paulí y NAYA, Luis. La defensa de los derechos de la infancia en América Latina desde la perspectiva legal. Una visión educativa. En. Revista Educación, 2011

tivas legislaciones nacionales. Este proceso es uno de los mayores logros de la CDN y demuestra la amplia aceptación de dicho tratado internacional en los países de la región. A lo largo de los últimos 20 años se han producido importantes avances y puede constatarse que los países latinoamericanos han cumplido con sus compromisos internacionales, sometiendo al Comité de los Derechos del Niño de Ginebra sus informes sobre la situación de la infancia, según estipula la propia CDN.⁴³⁷

Entre las diferentes apuestas legislativas que se desarrollaron al interior de cada país, producto de los acuerdos ratificados a nivel internacional Dávila y Naya⁴³⁸ señalan que los códigos para la niñez fueron sin duda los primeros mecanismos de jurídicos de protección de la infancia y la adolescencia incluso, antes de la Declaración de Ginebra en el año de 1924. Afirman los autores que a partir de 1939 países como Brasil, Costa Rica, Uruguay Ecuador y Venezuela establecieron códigos de infancia los cuales perseguían establecer formas para velar por aspectos tales como la inclusión de los niños en el trabajo, delincuencia juvenil, creación de figuras jurídicas para el juzgamiento de los jóvenes en caso de delitos y la creación de otros organismos cuya finalidad fue la gestión y el seguimiento del bienestar de los niños desde el punto de vista de la salud, la justicia, y la inclusión familiar.

Así mismo, sentando un segundo precedente en el tema de los códigos de infancia, para el año de 1948 se aprueba en común acuerdo con los Estados el denominado código de la infancia en el que se hace explícito el reconocimiento de cierto conjunto de derechos como lo son por ejemplo el derecho a una identidad propia y el derecho a la educación ente otros.

Como bien lo señala Dávila y Naya⁴³⁹, los criterios de protección a la infancia establecidos dentro de la Convención sobre los derechos del niño fueron

⁴³⁷ *Ibíd.*, p. 202.

⁴³⁸ DÁVILA, Paulí y NAYA, Luis. Infancia, educación y códigos de la niñez en América Latina. Un análisis comparado. En. *Revista Española de Educación Comparada*, 2010, vol. 16, p. 213-233.

⁴³⁹ *Ibíd.*, p. 218.

acogidos lo más fielmente por los diversos códigos de infancia desarrollados en América Latina lo que llevó a un significativo giro político hacia la protección de los niños y adolescentes. Los códigos y leyes de infancia creados durante la última década de los años noventa correspondieron a los países de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, el Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá. Entrado recién la primera década del siglo XXI el mismo grupo de países complementan las disposiciones legales formuladas en su primer código con importantes leyes que modifican disposiciones selectivas.

Cuadro 25. Códigos de la niñez en América Latina

PAIS	NOMBRE DEL CODIGO	AÑO DE APROBACIÓN
Argentina	Ley de Protección Integral de la Niñez, la Adolescencia y la Familia. Ley No 4347.	1997
	Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y Decreto 415/2006 de reglamentación de la Ley No 26061 del 17/4/2006.	2005
Bolivia	Código del Niño, Niña y Adolescente. Ley N° 2026.	1999
Brasil	Estatuto del Niño y del Adolescente. Ley No 8069.	1990
Chile	Ley Orgánica de Creación del Servicio Nacional de Menores. Decreto N° 2465.	1979
Colombia	Código del Menor. Decreto N° 2737/89.	1990
	Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley No 1098.	2006
Costa Rica	Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley N° 7739.	1998

Cuba	Código de la Infancia y la Juventud	1978
Ecuador	Código de la Niñez y Adolescencia. Ley N° 100-2002.	2003
El Salvador	Ley del Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia. Decreto N° 482.	1993
	Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (entra en vigor en 2010). Decreto 839.	2009
Guatemala	Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia. Decreto N° 27.	2003
Honduras	Código de la Niñez y de la Adolescencia. Decreto N° 73.	1996
México	Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.	2000
Nicaragua	Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley N° 287.	1998
Panamá	Código de la Familia. Ley N° 3.	1995
Paraguay	Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley N° 1680.	2001
Perú	Código de los niños y adolescentes. Ley N° 27337.	2000
República Dominicana	Código para el Sistema de Protección de los Derechos y fija el texto de su Ley Orgánica. Ley No 136-03.	2004
Uruguay	Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley 17823.	2004
Venezuela	Ley Orgánica de Protección del Niño y del Adolescente. Ley N° 5266.	2000

La mayoría de los códigos descritos con anterioridad fueron formulados durante la última década del siglo XX. Otros simplemente los establecieron posteriormente ya sea por primera vez o porque ya contaban con antecedentes jurídicos para proponer nuevos ajustes a la norma existente:

“Con respecto a la denominación de los códigos, podemos ver que la mayoría de los Estados han optado por utilizar un término tradicional en la protección a la infancia como es el de «Código de la Niñez y la Adolescencia», aunque otros han preferido denominarlos «Ley de Protección». La protección a la infancia, en el caso de Panamá, esta legislada por un «Código de Familia». No obstante, muchos de estos códigos son actualizaciones de diversas disposiciones legales sobre protección a la familia, derecho de los menores, leyes de protección o instituciones de acogida. Lo característico de estos códigos es que recogen en una misma norma legal los diversos aspectos que, generalmente, en las legislaciones internas de los países, dependían de instancias diversas y con normativas legales dispersas.”⁴⁴⁰

A pesar de que en su mayoría, como lo señalan Dávila y Naya⁴⁴¹, los códigos de infancia suscritos por cada país remiten a la protección de la integridad y la dignidad de los niños como también a la creación de normas que permitan juzgarlos en caso delito bajo condiciones que respeten su edad, también en los códigos de infancia se hace alusión explícita a la educación, como bien queda expresado en la Convención de los Derechos del Niño, en su artículo 22. Como puede apreciarse en el cuadro 20 la consecución de una educación primaria obligatoria es una de las disposiciones que más se cumple dentro de los diferentes códigos de infancia. De igual manera, en la mayoría de países de Latinoamérica la educación en el nivel de secundaria se da en condiciones de total gratuidad a diferencia de algunos en los que no es gratis pero se implementa bajo la modalidad de subsidio a la educación pública.

⁴⁴⁰ *Ibíd.*, p. 221.

⁴⁴¹ *Ibíd.*, p. 225.

Cuadro 26. Elementos componentes del derecho a la educación -Art. 28 de la CDN-

PAIS	Primaria obligatoria y gratuita	Secundaria/ Profesional	Ed. Superior	Orientación Educativa	Absentismo escolar	Disciplina
Argentina	Sí					
Bolivia	Sí	Progresiva ampliación	Sí	Sí	Sí	Sí
Brasil	Sí	Progresiva ampliación		Sí		Sí
Colombia	Sí			Sí		Sí
Costa Rica	Sí	Sí			Sí	Sí
Ecuador	Sí	Sí (bachillerato gratuito)		Sí		Sí
El Salvador	Sí	Gratuita, media y especial			Sí	Sí
Guatemala	Sí	Obligatoria y gratuita hasta el bachillerato				
Honduras	SÍ (laica)	Progresiva		Sí		Sí
Nicaragua	Sí	Obligat	Sí	Sí	Sí	Sí

ua		oria y gratuita				
Paraguay	Sí					Sí
Perú	Sí					Sí
Rep. Dominicana	Sí	Sí		Sí	Sí	Sí
Uruguay						
Venezuela	Sí			Sí		Sí

En segundo lugar, la finalidad desde donde los diferentes códigos de infancia definen la educación contempla principios existentes dentro de la Convención de los Derechos del Niño. Un primer principio tiene que ver con el desarrollo de la libre personalidad. Sobre dicha condición solo las leyes y códigos de infancia de países Argentina, Bolivia, Brasil y Venezuela no relacionan específicamente esta finalidad. En cuanto a la finalidad de la educación como mecanismos para respetar los derechos humanos, Venezuela resulta ser el único país en no incluir dicha condición dentro de las finalidades de la educación en su código de infancia. La educación en Valores y la protección por el medio ambiente también resulta ser una finalidad referida en su mayoría por los diferentes códigos de infancia a excepción de países como Bolivia, Nicaragua y Venezuela.

Cuadro 27. Elementos componentes de los objetivos de la Educación

PAIS	Personalidad	Respeto a los Derechos Humanos	Respeto a los Padres e identidad y la de los otros	Educación en Valores	Medio ambiente	Red Privada
Argentina		Sí		Sí	Sí	

Bolivia		Sí				
Brasil		Sí		Sí		
Colombia	Sí	Sí		Sí	Sí	Sí
Costa Rica	Sí	Sí (Derechos de la Infancia)	Sí	Sí	Sí	
Ecuador	Sí	Sí (Derechos de la Infancia)	Sí	Sí	Sí	Sí
El Salvador	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Guatemala	Sí	Sí				Sí
Honduras	Sí	Sí (Derechos de la Infancia)	Sí	Sí	Sí	Sí
Nicaragua	Sí	Sí (Derechos de la Infancia)	Identidad	Sí		
Paraguay	Sí	Sí				
Perú	Sí	Sí (Derechos de la Infancia)	Sí	Sí	Sí	
Rep. Dominicana	Sí	Sí	Sí			Sí
Venezuela			Identidad	Sí		

La dimensión del trabajo entendida por la Convención de los Derechos del Niño como un derecho de todo individuo pero bajo ciertas condiciones que protejan y no vulneren la dignidad de los niños es también una dimensión regulada por los códigos de la infancia en Latinoamérica. El trabajo infantil es una problemática constante al interior de los países, por lo que su regulación debe involucrar por supuesto la intervención directa del Estado y la adecuación de las políticas internacionales entorno ese tema en apuestas jurídicas concretas que los protejan.

Expresión de la regulación que los códigos de la infancia hacen respecto al derecho al trabajo y los niños es la descripción desarrollada por Dávila y Naya⁴⁴², sobre aquellos aspectos que configuran el respeto hacia los niños y el derecho al trabajo en condiciones justas y en el momento adecuado y posterior al desarrollo.

Cuadro 28. El trabajo infantil en los códigos de la niñez en América Latina

PAIS	Edad mínima para el trabajo	Finalización escolaridad obligatoria	Conciliación educación	Trabajos Prohibidos	Trabajos que atentan contra la dignidad	Explotación	Regulación de las situaciones laborales	Definición del adolescente trabajador	Protección del derecho
Argentina		14		Sí		Sí	Sí		
Bolivia	14	13	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Brasil	14	14	Sí						Sí
Colombia	15	14	Sí						Sí
Costa Rica	15	14	Sí	Sí					Sí
Ecuador	15	14				Sí	Sí		Sí
El Salvador	14	15	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
Guatemala	14	15	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Honduras		11	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
México		15							
Nicaragua	14		Sí	Sí	Sí		Sí		Sí
Panamá	14	14				Sí		Sí	
Paraguay		14	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
Perú	12	16	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

⁴⁴² *Ibíd.*, p. 225.

Rep. Dominicana		13		Sí		Sí	Sí	Sí	
Uruguay	15	15		Sí	Sí	Sí			Sí
Venezuela	14	14	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Como se hace evidente en los resultados recopilados por los autores la tendencia de la fijación de la edad mínima para el trabajo es aquella en la que el menor se encuentra a la edad de los 14 años. Países como Venezuela, Paraguay, Nicaragua, Guatemala, El Salvador y Brasil, entre otros, caracterizan esta tendencia. Por otra parte, países como Colombia, Costa Rica, Ecuador y Uruguay han establecido como edad mínima para el trabajo la edad de los 15 años. Algunos países, por otra parte, tienen establecido procesos de conciliación entre la educación y el trabajo para de esa manera así como la formulación de grupos específicos de trabajos en los cuales los niños no deben desempeñarse y otros en los cuales sí podrían hacerlos pero respetando el rango de edad mínimo establecido.

En general, los códigos de la infancia desde donde se regula y se reglamentan las disposiciones establecidas en la Convención sobre los Derechos del Niño son de una diversidad significativa que existe un apego detallado a las disposiciones del CDN pero priorizando sobre uno u otro aspecto. Sin embargo, resulta relevante señalar que en su conjunto, los códigos de infancia desarrollados en Latinoamérica privilegian la postura de los niños no como menores sino como individuos objetos de derechos sobre los cuales deben aplicarse las regulaciones necesarias y establecidas por la CDN para garantizar jurídicamente que se cumplan los acuerdos internacionales.

4. DERECHO A LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

El acceso a la educación es un factor transversal de los derechos humanos, ya que el énfasis se encuentra establecido en la infancia. En el artículo 44 de la Constitución de la República de Colombia de 1991 —ley de Estado que sirve como base y principio orientador para las políticas públicas que rigen en el país— garantiza el derecho a la educación de toda la población sin ningún tipo de exclusión, discriminación ni diferencias, por lo queda establecido su acceso como un derecho fundamental de niños y niñas.

La educación planteada en estos términos se muestra inclusiva siendo acorde con la perspectiva y las pronunciaciones realizadas con un enfoque de Derechos Humanos, en donde el Estado debe asumir la responsabilidad de crear las condiciones necesarias para cumplir su demanda y prestar un servicio con calidad y eficiencia. Así, ésta se reconoce como *“un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”* (Artículo 67; 1991).

Desde la ley existen referentes claros para el cumplimiento del acceso a la educación, las leyes y normas, planes y proyectos, que se han promulgado a partir de la Ley general de educación de 1994; esta base permite desarrollar y generar acciones que apunten hacia la inclusión, la equidad de oportunidades y la igualdad de derechos. Se apunta así a la creación y fortalecimiento de un sistema nacional de educación que permita desarrollar acciones puntuales en pro de la población, de manera que se estimule el acceso a éste derecho bajo lineamientos de calidad y competencia.

En éste capítulo se analizan los lineamientos establecidos en la Constitución de 1991, ya que como se apuntó allí ideológicamente se marcan y estipulan tendencias que orientan la construcción y formulación de las políticas públicas, que de manera real y práctica promuevan y garanticen el acceso de los derechos humanos por parte de toda la población.

Es por ello que también se incluye El Código del Menor y el Código de la Infancia, ya que allí se especifican principios y acciones para la formulación de planes y proyectos para promover el acceso a los derechos por parte de ésta población. Históricamente niños y niñas han sido invisibilizados y excluidos en medio de conflictos sociales como la pobreza, vulnerabilidad, falta de protección, discriminación y el no acceso a la educación⁴⁴³. A razón de esto se tienen presentes diferentes antecedentes como la Convención Sobre los Derechos del Niño, promulgada en 1989, en la cual se estipula que los Estados Parte deben centrarse en la supervivencia, el desarrollo y la protección de la niñez desde una perspectiva que trascienda la moral para convertirse en una prelación jurídica.

En este contexto la educación se convierte en un factor primordial a tener en cuenta, ya que los planes de desarrollo a nivel nacional, distrital y local suelen apostarle a este sector como principio para garantizar y promover el acceso a los derechos. Por ello se mira detenidamente el PLANEDH (Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos), en el cual se encuentran cristalizados de manera efectiva los diferentes planteamientos y orientaciones para el acceso a la educación, establecidos por el Estado colombiano y organizaciones internacionales.

El análisis realizado se hizo bajo una perspectiva cualitativa y hermenéutica, ya que el objetivo era poder trascender las disposiciones del discurso configurado y transmitido en las leyes, decretos, planes y proyectos referidos al tema de la educación bajo una perspectiva de los derechos humanos. Bajo estos principios es

⁴⁴³ UNICEF. Excluidos e invisibles: Estado mundial de la infancia 2006. New York, UNICEF, 2006.

posible entender las normas y los documentos analizados para ponerlos en relación de las prácticas sociales en las que se encuentran cristalizados los lineamientos jurídicos, recordando que es en el discurso desde donde se construye la realidad social.

4.1 CONSTITUCIÓN Y EDUCACIÓN

Tal como se pudo constatar en el capítulo 1, han sido diversos los cambios y las transformaciones que ha sufrido Colombia en las últimas tres décadas del siglo XX, las cuales se reflejan en los diferentes ámbitos de la vida pública con la puesta en marcha de distintos procesos de modernización en el campo de las comunicaciones, el desarrollo tecnológico e industrial, en la creciente urbanización, en los nuevos roles de la mujer y en la extensión de la educación a una parte considerable de las clases populares. Adicionalmente en las últimas dos décadas la sociedad colombiana ha alcanzado una mayor conciencia sobre su propia realidad política, económica, educativa y cultural puesto que los partidos políticos tradicionales han generado una profunda frustración entre sus seguidores debido a que la política de finales del siglo XX y principios del siglo XXI plantea nuevas formas de comunicación y de construcción del sujeto político, convirtiéndose en una enfermedad crónica difícilmente superable.

Durante largas décadas estas pugnas han desembocado en conflictos agudos para los cuales se ha requerido de la participación de amplios sectores en la superación de tensiones y conflictos. Pero a pesar de los avatares, el siglo XX fue un periodo de progresivas conquistas en la vida política, económica, social y cultural del país; un periodo en donde adquiere gran significado la participación política y ciudadana de aquellos que no habían sido escuchados, ni tenidos en cuenta en las decisiones públicas; donde empiezan a alcanzar su mayoría de edad las minorías por largo tiempo marginadas y el surgimiento de nuevos líderes

políticos y de la insurgencia desmovilizada que pretenden participar en la vida política a través de los mecanismos contemplados en la Carta Constitucional.⁴⁴⁴

Todos esos cambios sociales y políticos son el resultado de la promulgación de una nueva constitución: la carta Política de Colombia de 1991. La nueva constitución fue producto de la participación de los diferentes sectores políticos y sociales de Colombia que de una u otra forma expusieron sus inquietudes, materializándose todas ellas en un nuevo proyecto de nación. El articulado presente en la constitución de 1991 ha tenido una proyección que aún garantiza su vigencia. Tales cambios corresponden entre muchos a la modificación del órgano estatal, lo que sin duda legitima la imparcialidad, la transparencia y la eficiencia del aparato del Estado frente a la defensa del territorio y los derechos fundamentales atribuidos a los ciudadanos.

La educación por su parte, logra tener una participación significativa en la carta constitucional puesto que la asamblea constituyente logro comprender la necesidad de transformar la educación en un motor cultural de legitimación publica de los derechos fundamentales. Al respecto señala Ortega:

“Puede decirse que el tema educativo, en una mirada a largo plazo, más que ganar ascendencia en la discusión pública fue perdiendo fuerza, para terminar siendo un tema relevante no tanto por su importancia en el desarrollo social y económico de la Nación, como por el monto de recursos involucrados y por los conflictos laborales que de él se desprendieron. Ello resulta paradójico toda vez que los planes de desarrollo del período le asignaron a la educación un papel protagónico en el desarrollo del país. Además, a nivel internacional, la educación se colocó en primer plano al ser aceptado el conocimiento como el factor diferenciador entre naciones. En este nivel, las numerosas reformas educativas del período fueron claros detonantes de sus desarrollos sociales y económicos. Para estos países, más que una declaración de principios, los

⁴⁴⁴ ORTEGA, Jorge (Dir.) Nueva historia de Colombia. Colombia, Editorial Planeta, 2000.

cambios en la educación y su fortalecimiento no daban espera si se quería enfrentar con éxito el siglo XXI.”⁴⁴⁵

Este fenómeno reformista se sucedió en casi todos los países latinoamericanos y comenzó en los años 60 con la expansión de la educación de todos los niños y adultos y cuyos efectos se concretan en la década de los 70 con el propósito de eliminar el analfabetismo.

Para lograr un avance en la reforma educativa colombiana, hubo que superar varias limitaciones que obstaculizaban el desarrollo de temas estratégicos como bien los describe Ortega⁴⁴⁶:

1. La complejidad creciente del sector.
2. La inestabilidad de sus dirigentes.
3. Las limitaciones propias de la situación de violencia y narcotráfico experimentada por el país.

Con estos antecedentes se abre un nuevo horizonte al panorama nacional con el fortalecimiento del sistema educativo colombiano, fundamentado en los principios consignados en la Constitución Política de Colombia de 1991, como lo indica el artículo 67 en donde afirma claramente:

“Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público, que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica, mínima.

⁴⁴⁵ Ortega, op. cit., p. 130.

⁴⁴⁶ *Ibíd.*

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio el cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.⁴⁴⁷

De esta manera, el Estado, al asumir la educación como un derecho fundamental e inalienable que le compete directamente, deberá a su vez asumir el proceso de regulación e inspección del proceso educativo tanto en la esfera de la educación privada como en la pública, con el único fin de garantizar la calidad, la cobertura y la oportunidad y la oportunidad en el acceso a la formación básica y secundaria, dado que en ambos casos se asumen como un proceso de naturaleza gratuita. Por lo anterior, dado que la planeación educativa se establece desde el órgano central, serán los entes territoriales (Departamentos y municipios) y organismos institucionales del estado quienes apoyarán el proceso de gestión y financiación en la dirección de los servicios educativos públicos de conforme con la normatividad explicitada en la constitución de 1991. El artículo 68, en relación con la educación, agrega:

“Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La Ley establecerá las condiciones para su creación y gestión. La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.⁴⁴⁸

De lo expuesto por el artículo 68 de la constitución, se deja expresamente claro que tanto educación pública como privada deberán garantizar la calidad, el profesionalismo y la oportunidad de acceso a la educación haciendo ostensible que los mecanismos de evaluación en ambos escenarios serán en esencia los

⁴⁴⁷ REPÚBLICA DE COLOMBIA. Constitución Política de Colombia, 1991; p. 11.

⁴⁴⁸ *Ibíd.*, p. 12.

mismos, claro está, guardando respeto por la misión y los objetivos educativos particulares que se tracen las instituciones privadas.

Igualmente establece la Constitución que el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, obligando al estudio de la constitución nacional y de la instrucción cívica en todas las instituciones de educación tanto oficiales como privadas.

Sobre los nuevas perspectivas presentes en la constitución de 1991 Cajiao⁴⁴⁹ señala la presencia de una nueva mirada al concepto de democracia, de participación ciudadana y de organización del Estado, lo que sin duda trajo como consecuencia la posibilidad de que las decisiones fundamentales en aspectos como la educación, la salud y la seguridad, entre otras, se gestionaran bajo un modelo totalmente descentralizado que facilitaba la toma de decisiones por parte las autoridades locales:

“La Constitución se convirtió en un instrumento pedagógico que impulsó nuevas formas de hacer las cosas, invitando a la ciudadanía a ocuparse de temas que antes eran un patrimonio casi exclusivo del poder ejecutivo.”⁴⁵⁰

De tal forma que con la Constitución Política de Colombia abre un camino de pactos con la sociedad civil en el que la promoción de la educación básica y secundaria se plantea desde una visión institucional que cada año requerirá de mayor recurso estatal, de una mayor cohesión entre las instituciones que desarrollan las políticas educativas, la academia y las instituciones escolares; movilizandando un número mayor de recursos financieros sin precedente alguno para el sector.

⁴⁴⁹ CAJIAO, Francisco. La concertación de la educación en Colombia. En: *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, no. 34, 2004. Internet. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de: <http://www.rieoei.org/rie34a02.htm>

⁴⁵⁰ *Ibíd.*, p. 40.

4.2 EL CODIGO DEL MENOR Y EL CODIGO DE LA INFANCIA

En Colombia, como lo destaca Helena Morales⁴⁵¹, los avances que el país ha logrado llevar a cabo en temas tan sensibles para la sociedad y para la propia comunidad internacional como lo es la protección de los derechos de los niños y la regulación penal de aquellos niños y jóvenes que se vean involucrados en situaciones susceptibles de tipificarse como delito en el código civil, han sido hasta la fecha muy satisfactorios:

“A lo largo de su historia se han venido formulando normas y leyes referentes a la protección y defensa de este sector de la población del país. Normas como el Decreto N° 2272 de 1989 que creó la Jurisdicción de Familia o el Decreto 2737 de 1989 o Código del Menor; igualmente se han celebrado convenios o tratados internacionales, se han creado entidades encargadas de la protección a la familia y a la niñez. Hoy se asiste a la expedición de una nueva ley, relacionada con la infancia y la adolescencia, la Ley 1098 de noviembre 8 de 2006, la cual según su artículo 1° tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes un desarrollo pleno y armonioso, que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.”⁴⁵²

La Ley de Infancia y Adolescencia descrita anteriormente por Morales corresponde a la ley 1098 promulgada en el año 2006 y con función derogatoria del decreto 2737 del año 1989 que para su distinción fue denominado en su momento “código del menor”. La principal orientación que guía las disposiciones de la norma es el principio doctrinario de la protección integral, lo que significa que el niño no es solo un sujeto menor de edad objeto de regulaciones civiles y de control social sino un sujeto objeto de derechos que deben ser respetados, legitimados y no vulnerados ni por la sociedad ni por el Estado. Dicha perspectiva recoge fundamentalmente las doctrinas establecidas en los instrumentos

⁴⁵¹ MORALES, Helena. Una nueva ley para la infancia y la adolescencia en Colombia. En. Revista Justicia Juris, 2006, vol. 4, no. 7.

⁴⁵² *Ibíd.*, p. 2.

jurídicos producidos hasta la fecha, dentro de los cuales se incluye La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, las normas establecidas por Naciones Unidas y la UNESCO sobre la administración de la justicia en los jóvenes. Sobre esto, señala la autora:

“... pero es sin lugar a dudas la convención el instrumento más importante pues ella -después de su promulgación ha dado origen a un proceso rico, heterogéneo y hasta contradictorio, ya que ella representa un cambio de paradigma no sólo en el contenido de las nuevas legislaciones de infancia y adolescencia sino que además sugiere formas nuevas en la producción de las leyes, concitando al debate y la interrelación real de los sectores gubernamentales y no gubernamentales vinculados a la aplicación de dichas leyes.”⁴⁵³

De esta forma la Ley de Infancia y Adolescencia se encuentra dirigida a la población colombiana de niños y niñas menores de 18 años los cuales son reconocidos objeto de los derechos que contemplan lo referente a la protección de los niños así como los diferentes tratados internacionales sobre derechos del niño a los cuales se ha adscrito Colombia mediante su constitución política y las leyes que proveen herramientas generales para velar por los derechos fundamentales. La respuesta al por qué la Ley de Infancia y Adolescencia se construyó bajo la doctrina de los Derechos Humanos tiene que ver con la realidad misma del país.

Según lo señala Beatriz Linares y Pedro Quijano⁴⁵⁴, en Colombia existen más de 2 millones de niños y niñas que a pesar de que se encuentran en la edad requerida para recibir educación obligatoria no se encuentran dentro del sistema educativo. Así mismo, las cifras formuladas por organismos como Alianza por la Niñez muestran una radiografía compleja en la un 20 por ciento de la población infantil en Colombia es analfabeta; de igual forma, la violencia del país hace cada día más vulnerable a los niños haciéndolos objetos de violencia física, sexual y

⁴⁵³ *Ibíd.*, p. 7.

⁴⁵⁴ LINARES, Beatriz y QUIJANO, Pedro. Nueva ley de Infancia y Adolescencia en Colombia. Internet. Recuperado el 10 de febrero de 202 de: <http://www.unicef.org.co/Ley/Presentacion/ABC.pdf>

psicológica tanto por parte de sus propias familias como de organizaciones al margen de la ley:

“Más de 11 mil niños y niñas maltratados en sus espacios familiares y escolares al año, más de 2.7 millones de niños y niñas explotados laboralmente, más de 2.5 millones que viven en situación de miseria e indigencia, cerca de 100 mil que se crecen en las instituciones de protección por abandono o peligro, más de 10 mil utilizados y reclutados por los grupos armados al margen de la ley, más de 18 mil adolescentes infractores a la ley penal y, cerca de 15 millones de niños y niñas sin una legislación que garantice la preservación de sus derechos fundamentales.”⁴⁵⁵

Ante tan compleja problemática que revela el terrible daño que la sociedad le produce a la integridad del niño también se muestra en un segundo plano, no menos por importante por supuesto, la inoperancia y poca efectividad del aparato del Estado para preservar los Derechos Humanos que le son propios a la infancia así como las disposiciones internacionales que van encontrar de semejantes actos violentos. Dichas fallas son por un lado en el desarrollo de políticas públicas que favorezcan la institucionalización que mecanismos de control, seguimiento y evaluación de los derechos humanos para la infancia y, por otro lado, la formulación de instrumentos jurídicos que verdaderamente le permitan a las instituciones del Estado proteger a los niños de la barbarie, el abuso y la violación de sus derechos.

Cuando un país asume en común acuerdo con otras naciones el deseo de ratificar un convenio, tratado y protocolo internacional los obliga a tomar decisiones que no pueden limitarse a los pronunciamientos al anuncio general de medidas que se adoptarán en el futuro. Los países se ven obligados a introducir en su política instrumentos y planes que permitan visualizar las decisiones de Estado tomadas como respuesta la ratificación de los tratados aceptados. Para el Caso de Colombia, al haber ratificado estar de acuerdo y aceptar las disposiciones establecidas en la doctrina de la Convención de los Derechos del Niño y otros

⁴⁵⁵ *Ibíd.*, p. 2.

instrumentos internacionales de protección de la niñez, el Estado aceptó incluir dentro de su marco legislativo uno que apropiara de manera estructural las doctrinas humanistas perseguidas por los organismos internacionales y por los acuerdos conjuntos a los que han llegado los Estados participantes. En consecuencia, el artículo 7 de la ley de Infancia y Adolescencia señala:

“Artículo 7. Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior.

La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos.”⁴⁵⁶

Otros importantes principios que atraviesan el objeto último de la ley de infancia y Adolescencia es, por ejemplo, el citado en el artículo 9 en donde se refiere que toda acción que la ley pretenda hacer cumplir debe acatar el principio de prevalencia de los derechos de cada uno de los niños y las niñas de Colombia:

“Artículo 9. En todo acto, decisión o medida administrativa, judicial o de cualquier naturaleza que deba adoptarse en relación con los niños, las niñas y los adolescentes, prevalecerán los derechos de estos, en especial si existe conflicto entre sus derechos fundamentales con los de cualquier otra persona.

En caso de conflicto entre dos o más disposiciones legales, administrativas o disciplinarias, se aplicará la norma más favorable al interés superior del niño, niña o adolescente.”⁴⁵⁷

El principio de corresponsabilidad referido en el artículo 10, que significa en términos concretos, que la protección de los derechos fundamentales y de los niños son acciones en las que participan diferentes actores dentro de los cuales hace presencia el Estado en conjunto con sus instituciones:

⁴⁵⁶ REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1098 de 2006: Ley de infancia y Adolescencia. Colombia, 2006, p. 2

⁴⁵⁷ *Ibíd.*, p. 2.

“Artículo 10. Para los efectos de este Código, se entiende por corresponsabilidad, la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección.

La corresponsabilidad y la concurrencia aplican en la relación que se establece entre todos los sectores e instituciones del Estado.

No obstante, lo anterior, instituciones públicas o privadas obligadas a la prestación de servicios sociales, no podrán invocar el principio de la corresponsabilidad para negar la atención que demande la satisfacción de derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes.”⁴⁵⁸

Otros aspectos importantes que entran dentro de la doctrina promulgada en la ley de Infancia y Adolescencia es la dimensión de la perspectiva de género, tan fundamental dentro del marco internacional de Derechos Humanos como en el referente a la protección de los derechos de los niños.

Los contenidos presentes dentro de la ley de Infancia y Adolescencia plantean en un primer momento la definición de los principios que conceptualizan la finalidad de la ley, el alcance y el contenido de los derechos, la garantía del cumplimiento de los mismos, los mecanismos para restablecer los derechos vulnerados, los procedimientos judiciales y administrativos para dar cumplimiento a la ley, los responsables de velar por cada uno de los contenidos presentes en la ley, la responsabilidad civil y penal que recae sobre los jóvenes así como también los principios para responder a los delitos en los que los niños actúan como víctimas.

En general la Ley de Infancia y Adolescencia se compone de los siguientes libros:

1. Libro primero. La protección integral
2. Libro segundo. La Responsabilidad penal para adolescentes.

⁴⁵⁸ *Ibíd.*, p. 3

3. Libro Tercero. Inspección, Vigilancia y Control, Sistema Nacional de Bienestar Familiar y Políticas Públicas

La promulgación de la presente ley ha sido sin duda una de las más esperadas tanto por la misma sociedad, como por las organizaciones no gubernamentales que protegen y promueven el respeto por los derechos de los niños. La principal expectativa que se espere logre superar la presente ley es la que refiere Morales⁴⁵⁹ como la brecha existente al interior del constructo infancia en el escenario colombiano: “donde encontramos por un lado a los niños o aquel sector incluido en la cobertura de las políticas sociales básicas y por otro lado a los llamados hasta ahora menores o aquel sector excluido de la escuela, la familia, la salud etc.”⁴⁶⁰

4.3 EL PLANEDH

Un documento importante para comprender el estado actual de la formación en Derechos Humanos en Colombia es el desarrollado por el Gobierno Nacional y la Defensoría del Pueblo⁴⁶¹. El PLANEDH (Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos) es un programa nacional desarrollado desde el año 2006, y con perspectivas hasta el 2014, siendo su objetivo fundamental la transformación social, el empoderamiento de la sociedad para la legitimación de sus derechos, libertades y el fortalecimiento de las competencias de los sujetos para afrontar la defensa y el ejercicio de los mismos.

De esta manera, el foco de atención del Plan Nacional apunta a la promoción de los Derechos Humanos como una política pública que haga legítima la responsabilidad del Estado colombiano en el cumplimiento de la constitución y la

⁴⁵⁹ *Ibíd.*, p. 7.

⁴⁶⁰ *Ibíd.*, p. 8.

⁴⁶¹ PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. Colombia: Gobierno Nacional y Defensoría del Pueblo, 2010. 114p.

propia Ley General de Educación, así como las responsabilidades asumidas a nivel internacional en materia de reducción de las violaciones a los DD.HH. Es una reafirmación del compromiso del Estado por impulsar en la sociedad y desde el sistema educativo en general acciones concretas que promuevan el respeto y la protección de los derechos humanos y la libertad que por mandato constitucional cada sujeto puede ejercer.

La población a la cual está destinado el PLANEDH corresponde a los escenarios de la educación formal, entre la etapa pre-escolar y los niveles de Educación Superior, y aquellos ámbitos de educación no formal e informal:

“Busca incidir en los escenarios comunicativos, institucionales, culturales y pluriétnicos, así como en todos los espacios en los que se realizan, protegen y promueven los derechos humanos, tanto en lo local como en lo nacional. La amplitud de la temática de los derechos humanos obliga a que se produzcan intercambios con otras voces que expresan convergencias o conexiones con la pedagogía en y para los derechos humanos (...) Tal como está concebido el PLANEDH, es evidente que la educación en derechos humanos dialoga con e interpela otros lenguajes vinculantes pero no iguales.”⁴⁶²

El diseño para Colombia de un Modelo formativo en el tema de los Derechos Humanos se fundamenta jurídicamente en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia en el que se refiere la responsabilidad del Estado por la formación de la ciudadanía en el respeto por los derechos humanos, la democracia y la paz. De igual manera, se acoge a las normas sobre Derechos Humanos presentes en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIDH) y el Derecho Internacional Humanitario (DIH), siendo una obligación para el Estado garantizar que la sociedad colombiana cuente con una educación en Derechos humanos que les permita la defensa de los mismos y la participación activa en su protección y control.

⁴⁶² *Ibíd.*, p. 28.

La normatividad nacional que fundamenta la implementación de la educación en Derechos humanos, según se refiere en el PLANEDH⁴⁶³, se expresa en cinco disposiciones legales. La primera de ellas corresponde a la Constitución Política de Colombia, la cual define al Estado colombiano como un Estado social de Derecho, que les brinda garantías constitucionales a los ciudadanos para el respeto de sus derechos fundamentales y los Derechos humanos:

“Respecto del derecho a la educación, que tácitamente incorpora la educación en derechos humanos, es posible aludir, al menos, a las siguientes normas constitucionales, incluyendo el preámbulo: artículos 1, 2 (inciso segundo), 4, 5, 13, 40, 41, 44, 45, 46, 67, 68, 86, 91, 95, 96, 103, 188.”

Una segunda disposición constitucional y legal es la formulada en la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994. En los artículos 5 y 14 se hace explícita la obligatoriedad de la educación en Derechos Humanos, haciendo la aclaración de que su formación pedagógica no se condiciona al establecimiento de una asignatura específica sino a la incorporación general dentro del currículo o Planes de Estudios: “la educación en general tiene como fin la formación para el respeto a los derechos humanos, en especial la vida, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad.”⁴⁶⁴

La tercera disposición constitucional corresponde al Decreto 1860 de 1994 en el que se reglamenta aquellos aspectos pedagógicos y organizativos necesarios para que dentro del ámbito de la educación inicial, básica y media vocacional se adelanten programas especiales de formación en sexualidad, derechos humanos y medio ambiente. En este caso, los derechos humanos se entienden como una dimensión de aprendizaje asequible a partir del desarrollo de proyectos pedagógicos que impulsen a los estudiantes a resolver situaciones de la vida cotidiana a partir del uso de conocimientos, destrezas y habilidades propias de los derechos humanos.

⁴⁶³ *Ibíd.*, p. 29.

⁴⁶⁴ *Ibíd.*, p. 30.

Una cuarta disposición constitucional y legal es el Plan decenal de Educación 2006-2016, el cual sirve de ruta para la planeación de los gobiernos y las instituciones educativas en materia de desarrollo educativo. Su importancia en cuanto a la formación en derechos humanos surge de aquellos postulados en los que se plantea como meta:

“El diseño y realización de proyectos pedagógicos orientados al reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, políticas, socioeconómicas, de opción de género que garanticen el ejercicio pleno de los derechos humanos y civiles en el marco de la política pública del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.”⁴⁶⁵

Por último, se cita la ley 1098 de 2006 o código de la infancia y la adolescencia la cual contiene el conjunto de normativas y disposiciones legales que protegen de manera integral a niños, niñas y adolescentes frente a cualquier acto de que atente contra sus derechos fundamentales y derechos humanos.

4.3.1 Fundamentos políticos y sociales del PLANEDH

La elaboración del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos representa, en principio, la respuesta a la situación de los derechos humanos experimentada por los colombianos. Es el eje fundamental de una orientación política y social hacia la conceptualización de la educación en DD.HH, soportada en el diagnóstico general de los elementos más importantes que han influido en la difusión del proyecto educativo nacional de derechos humanos.

La violencia que ha caracterizado la realidad de los derechos humanos en Colombia ha enlodado la posibilidad de consolidar acciones concretas para proteger la integridad de los derechos constitucionales de los individuos: el incremento del conflicto armado en las ciudades y zonas rurales del país, la impunidad y la corrupción han llevado al país al colapso de las instituciones y han extendido

⁴⁶⁵ *Ibíd.*, p. 33.

la emergencia humanitaria en territorios en donde los individuos son utilizados como escudos de defensa.

Asimismo, otros factores como el narcotráfico y el crimen ejercen una influencia perjudicial en el aumento de la desigualdad, el aumento de la percepción en los ciudadanos de inseguridad, de desprotección por parte del estado y la sensación de que la justicia logra tener un valor significativo cuando ésta es liderada por acciones individuales de quienes sienten vulnerados sus derechos:

“La violencia en conjunto con sus variables inciden claramente y afectan de manera directa los entornos educativos, comunitarios y sociales, lo cual debe ser considerado juiciosamente en las propuestas pedagógicas de educación en derechos humanos, desde los diferentes ámbitos en que ella se desarrolla.”⁴⁶⁶

El panorama violento propio de la sociedad colombiana no fueron las únicas dimensiones que motivaron la creación del PLANEDH. Jugó también un papel importante el análisis de las políticas públicas existentes en el momento, el desarrollo pedagógico alcanzado en materia de educación para los derechos humanos, el equipo docente formador y la investigación académica.

A pesar de la clara línea política planteada en la constitución política en torno a las responsabilidades asumidas por el Estado en la protección de los derechos fundamentales del ciudadano, una de las principales situaciones problemáticas caracterizadas en el Plan es la complejidad política implicada en el concepto “Estado Social de Derecho”. Un Estado garantista de las libertades individuales, políticas y sociales requiere una profunda articulación de las instituciones que lo conforman, para de esa manera lograr que los derechos humanos sean abordados desde los ámbitos jurídico, político, social y educativo. Es así como en el PLANEDH se plantea la siguiente hipótesis:

“A la fecha de la elaboración del presente Plan el país no cuenta con una política pública de EDH que permita responder a las

⁴⁶⁶ *Ibíd.*, p. 49.

necesidades, problemáticas y procesos de la población colombiana y que promueva la articulación de los esfuerzos en materia de EDH en el marco del Estado social de derecho.⁴⁶⁷

Tal hipótesis muestra las dimensiones monumentales de la relación entre un modelo de Estado Social de Derecho y una Política Pública en Derechos Humanos. El reconocimiento político y jurídico de que cada individuo del país, independiente de su condición social y cultural, requiere de acciones políticas y administrativas Estatales que se traduzcan en procesos complejos de gestión de las instituciones y las autoridades competentes, llevando las decisiones al espacio de programas concretos que garanticen los derechos Humanos en cada una de las esferas de la sociedad. Es este proceso al que le podemos denominar la consolidación de una política pública.

Por ello, cuando se afirma en el PLANEDH la inexistencia de una política pública en materia de derechos humanos no quiere decir que en Colombia no exista un reconocimiento de los Derechos Humanos. Lo que tal hipótesis busca dilucidar es que la educación en Derechos Humanos no se incluye como dimensión dentro de los planes de desarrollo nacional ni a nivel de los departamentos y los municipios. Así mismo, señala la inexistencia de procesos de formación e investigación en DD.HH., un control social de la educación en derechos reducido a unos pocos programas de iniciativa no gubernamental y la escasa participación de los educadores en desarrollo de la política pública. Así lo señalan otras tres hipótesis sobre el Estado de la educación en derechos humanos:

⁴⁶⁷ *Ibíd.*, p. 52

Cuadro 29. Hipótesis sobre el Estado de la Educación en Derechos Humanos en Colombia

1	Existen experiencias con niveles de desarrollo pedagógico diverso en las que no se identifican niveles de coherencia entre los fines de la educación en derechos humanos y el desarrollo integral de las propuestas pedagógicas en perspectiva de derechos ⁴⁶⁸ .
2	El país no cuenta con un sistema estructurado de formación de agentes educativos que integre de manera sistemática la reflexión pedagógica y didáctica sobre la EDH ⁴⁶⁹ .
3	Son pocos los ejercicios de investigación estructurados sobre la EDH que orienten la formulación de políticas, que aporten al mejoramiento de la calidad conceptual y metodológica de las propuestas en este campo y que logren generar un impacto en la comunidad educativa del país. ⁴⁷⁰

Es a partir del conocimiento del estado actual de la cuestión que el gobierno plantea para el año 2006 el PLANEDH, asumiendo como propios los fundamentos conceptuales propuestos por las Naciones Unidas sobre educación en Derechos Humanos. Sobre esos fundamentos, la razón de ser del proyecto educativo colombiano camina hacia el fortalecimiento del respeto por los Derechos Humanos, la libertad y la dignidad de todos los colombianos, la promoción de valores como la tolerancia y la comprensión por el otro, la creación de espacios en donde la participación de los ciudadanos se desarrolle de manera libre y espontánea y la educación para la paz.

Desde la perspectiva del PLANEDH, la educación en derechos humanos representa un motor de construcción de la cultura en derechos humanos, forjando lazos significativos entre la ciudadanía y las instituciones desde el punto de vista

⁴⁶⁸ *Ibíd.*, p. 55

⁴⁶⁹ *Ibíd.*, p. 59.

⁴⁷⁰ *Ibíd.*, p. 61.

participativo. Al apelar a la cultura y al potencial mismo del ciudadano como sujeto de derechos, las leyes y las normas existentes se agotan en su papel, puesto que no basta un reconocimiento nominal del marco legal que lo protege como ciudadano. La red de sentido que permite entender el trasfondo mismo de las leyes se teje en la cotidianidad, en la búsqueda mediada por la necesidad de comprender y poner en práctica las acciones para impedir que a un individuo le sean vulnerados sus derechos:

“Los derechos humanos deben emerger como reglas de juego en la vida cotidiana, cuerpo legal, discurso y práctica social; se constituyen en principios rectores para la configuración y funcionamiento de los diferentes grupos sociales y como reguladores de las relaciones entre éstos.”⁴⁷¹

Bajo esta perspectiva el PLANEDH orienta sus objetivos educativos a partir de la formulación del siguiente conjunto de principios rectores:

1. El respeto, el ejercicio, la práctica y la protección de todos los derechos humanos mediante actividades educativas destinadas a todos los miembros de la sociedad.
2. La integralidad, interdependencia, indivisibilidad y universalidad de los derechos humanos.
3. La prevalencia de los derechos de los niños y de las niñas como parte fundamental de la educación en derechos humanos.
4. El reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas como parte integral del ejercicio de los derechos humanos.
5. El reconocimiento de los derechos de las personas en situaciones de vulnerabilidad como parte estructurante de la educación para el ejercicio de los derechos humanos.

Los 5 principios ratifican el valor fundamental de la dignidad humana dentro de un Estado Social de Derecho. Cuando un Estado Social de Derecho establece

⁴⁷¹ *Ibíd.*, p. 66.

como principio fundante y valor fundamental el respeto por la dignidad humana, las acciones que un gobierno instaure dentro y fuera de sus instituciones y en el seno de la diversidad cultural propia del país, su cumplimiento debe legitimarse en el ordenamiento jurídico y en el conjunto de políticas públicas que se traducen en acciones concretas y en el respeto por la dignidad humana. En consecuencia, al fundamentarse el PLANEDH bajo el principio del respeto por la dignidad humana sus objetivos programáticos apuntan necesariamente a la formación de individuos en derechos, la consolidación de un Estado Social de Derecho y, por último, no menos importante, el establecimiento y consolidación de una cultura de derechos humanos en Colombia.

4.3.2 Estructura del PLANEDH

La consolidación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos es un proceso que desde el principio debe contar con la suficiente planeación para lograr responder a las necesidades de orden nacional y regional, adaptarse a los cambios permanentes que se presentan en el sistema educativo y al interior de la sociedad. Es así como el PLANEDH se organizó en torno a unos factores que permiten poner en funcionamiento los objetivos programáticos señalados con anterioridad: Un objetivo general, unos objetivos específicos, unas estrategias, unas líneas de acción y el conjunto de alcances y ámbitos de aplicación del PLANEDH.

El objetivo principal expuesto en el PLANEDH apunta a la construcción de una agenda pública orientada a la formación de ciudadanos con derechos y con capacidad para ejercer una participación activa en los procesos de consolidación del Estado Social de Derecho. Este objetivo, como se señaló anteriormente no sólo comporta un aprendizaje formal de las normas o el marco jurídico de protección de los Derechos Humanos. Implica también la instauración de una nueva cultura basada en la experiencia del propio ciudadano con el ejercicio democrático y deliberativo de sus libertades individuales y derechos fundamentales:

“La EDH se incorpora y se consolida en la agenda pública centrada en la formación de sujetos activos de derechos que contribuyan a la consolidación de un estado social de derecho multiétnico y pluricultural, y la construcción de una cultura de derechos humanos en el país.”⁴⁷²

Por otra parte, los objetivos específicos planteados para el PLANEDH parten en un primer momento del necesario incremento de la Educación En Derechos Humanos a la política pública. Abrir el camino de inclusión de la Educación en Derechos Humanos a la agenda nacional llevará consigo el cumplimiento de otros importantes objetivos como lo son⁴⁷³:

1. Establecer mecanismos de participación entre la sociedad y el Estado para consolidar la Educación en Derechos Humanos.
2. Estructurar un sistema de formación de agentes educativos en Educación para los Derechos Humanos, en los ámbitos educativos, formales, no formales e informales.
3. Impulsar la investigación pedagógica que aporte nuevas concepciones y herramientas formativas para la creación de ambientes educativos favorables a los derechos humanos.
4. Adelantar la promoción y difusión de la educación en Derechos Humanos.

Para el cumplimiento general del conjunto de objetivos señalados con anterioridad, el PLANEDH contempla 5 importantes estrategias, las cuales deben ponerse en práctica en los tres ámbitos educativos: el formal, no formal e informal. La primera de ellas corresponde al fortalecimiento del sector de la Educación en Derechos Humanos. Fortalecer el sector de la educación en DD.HH. implica una mejor coordinación interinstitucional al interior de todo el sistema educativo y, por supuesto, en conjunto con organizaciones de la sociedad civil que ejercen la función de promover y formar en Derechos Humanos.

⁴⁷² *Ibíd.*, p. 91

⁴⁷³ *Ibíd.*, p. 92

Una segunda estrategia es la formación y generación de capacidades. Dentro de esta estrategia se contempla el desarrollo de procesos educativos cuyo alcance no se limita a los escenarios del sistema educativo. También contempla movilizar el conocimiento a las esferas del sector público en sus diferentes ramas administrativas, cualificando al equipo humano en la aplicación de principios éticos que garanticen transparencia, honestidad y total conciencia sobre la manera como se ponen en práctica los principios de los derechos humanos.

La tercera estrategia contempla la promoción, difusión y comunicación de la Educación en Derechos Humanos. Se hace necesario que todas las instituciones del Estado, las organizaciones sociales y quienes cumplen un papel importante en el cumplimiento de los derechos fundamentales tengan un conocimiento teórico-práctico, de los alcances de los derechos humanos. Según lo propone el PLANEDH⁴⁷⁴, los medios de comunicación y los comunicadores deben hacer parte del desarrollo de propuestas de Educación en Derechos Humanos para, de esa manera, transmitir a la sociedad en general, el respeto y la práctica de los mismos.

La cuarta estrategia definida en el PLANEDH corresponde a la consolidación de redes de aprendizaje e investigación. En este campo específico, se persigue una participación constructiva de los actores del proceso educativo que permita una lectura y resignificación profunda de la situación de cada región, la construcción de opciones pedagógicas, metodológicas para poner en marcha procesos educativos sectorizados que respeten los principios generales del PLANEDH, la generación de comunidades de aprendizaje que construyan conocimiento a partir del quehacer mismo del ejercicio de los derechos humanos y la innovación pedagógica.

Como última estrategia, el PLANEDH contempla la evaluación, monitoreo y seguimiento como un sistema necesario para contemplar los avances alcanzados

⁴⁷⁴ *Ibíd.*, p. 93.

en cada uno de los objetivos del PLANEDH. Está contemplado poner en marcha el sistema de seguimiento de manera semestral, para así someter a reflexión los objetivos y las estrategias adelantadas a nivel nacional:

“En esta perspectiva se busca construir indicadores y verificar su cumplimiento a través de los programas y proyectos que se desarrollen en el Plan. Debe, entonces, informar si las actividades y acciones del Plan efectivamente sirven para el logro de los resultados previstos, medir el avance en el cumplimiento de la educación en derechos humanos, e indicar tanto el grado de satisfacción de los titulares del derecho como la capacidad de cumplimiento por parte de los obligados.”⁴⁷⁵

El conjunto de estrategias señaladas con anterioridad serán viabilizadas a partir de líneas de acción que faciliten la inclusión del PLANEDH a las políticas nacionales y los planes de desarrollo regional. Entre las líneas de acción más relevantes del plan destacan la conformación del Consejo Nacional del PLANEDH, desde donde se formularán las reglas de trabajo y la integración de los representantes de las entidades involucradas. Una segunda línea crucial del Plan tiene que ver con el aseguramiento de su sostenibilidad, por lo que se contempla la vinculación de diferentes entidades del estado y la búsqueda de financiación. Una tercera línea de acción importante es la concertación con el DNP y el Consejo Nacional de Planeación para su integración al Plan Nacional de Desarrollo.

En la medida que el PLANEDH muestre una presencia fuerte en las instancias gubernamentales que definen el desarrollo educativo y social del país, el paso a seguir, claro está, es poner en práctica aquellas líneas de acción que formulan el tipo de educación en Derechos humanos que necesita el país y el papel de cada uno de los agentes educativos en su diseño, ejecución, procesos de innovación pedagógica e investigación.

⁴⁷⁵ *Ibíd.*, p. 94.

Es por todo lo anterior, que los alcances del PLANEDH no excluyen ningunos los ámbitos educativos del país; es decir, ni los que conforman el propio sistema educativo ni aquellos que son educativos en función de las necesidades que motivan su intervención.

Cuadro 30. Alcance del PLANEDH

ÁMBITO EDUCATIVO	TITULARES DE DERECHOS	PORTADORES DE OBLIGACIONES
Formal	Comunidad educativa en los niveles de preescolar, básica, media y superior (técnica, tecnológica y profesional).	Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura, Secretarías departamentales y municipales de educación, alcaldías y gobernaciones.
Educación para el trabajo y el desarrollo humanos (antes llamada educación no formal)	Servidores públicos, organizaciones comunitarias, organizaciones sociales (de primero, segundo y tercer grado), ONG, asociaciones de profesionales, gremios, grupos de población en situación de vulnerabilidad.	Ministerio Público (Procuraduría General de la Nación, Defensoría del Pueblo, personerías), contralorías, ESAP, Departamento Administrativo de la Función Pública, otros ministerios, entidades adscritas y descentralizadas.
Informal	Medios de comunicación Toda la población	Sector de las comunicaciones, sector cultural y sector empresarial.

Aunque no se encontraron documentos oficiales que muestren los resultados encontrados hasta el momento en torno a la evaluación, monitoreo y seguimiento

del PLANEDH, un informe general desarrollado en el año 2011 por la Comisión de las Naciones Unidas para Los Derechos Humanos en Colombia⁴⁷⁶ señala fuertes críticas al papel que ha jugado el PLANEDH en el desarrollo de una cultura de derechos humanos. Señala el documento que hasta el momento el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos no ha dado muestras suficientes que permitan visualizar un desarrollo progresivo de una cultura de respeto por los derechos humanos, por lo que los compromisos asumidos en el 2006, año en que se acordó el PLANEDH, en cada una de las mesas nacionales de garantías no han aportado mayor valor al proceso.

4.3.3 Experiencias del Estado en formación de Derechos Humanos

En el PLANEDH se refieren un conjunto experiencias de formación en Derechos humanos impulsadas desde el Estado y que han sido dirigidas a los distintos escenarios de la educación: el formal, el no formal o con orientación al trabajo y el desarrollo humano y, por último, la educación informal.

Una primera experiencia de formación referenciada en el PLANEDH es el programa de capacitación en derechos humanos para personeros municipales. Su principal objetivo ha sido el fortalecimiento del Ministerio público a partir del asesoramiento de la Procuraduría General de la Nación, la Defensoría del Pueblo y la cooperación internacional a través de la oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. En el desarrollo de este programa se ha buscado que los personeros municipales cuenten con mayores herramientas para la promoción y la difusión de los derechos humanos y a su vez, tengan mayores elementos de juicio para la protección y defensa de tales derechos. Dentro de las herramientas que se le han facilitado a los personeros se encuentran las metodológicas, con el objetivo de mejorar el conocimiento local sobre la situación de vulneración y violación de

⁴⁷⁶ CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia. Colombia: Naciones Unidas-Asamblea General, 3 de febrero de 2011.

los Derechos humanos en su propio territorio. Un mayor conocimiento de la situación de los derechos humanos facilita la coordinación entre el Ministerio Público, las autoridades regionales y la población civil.

La segunda experiencia de formación en derechos humanos diseñada y adelantada por el Estado es el Proyecto Red Nacional de Promotores de Derechos Humanos. Es una iniciativa de la Defensoría del Pueblo que desde el año 2000 ha procurado por fortalecer la formación y la acción de las comunidades en torno a los derechos humanos:

“El proyecto tiene como propósito general promover una ética ciudadana fundada en los derechos humanos como condición esencial para la construcción de una cultura democrática de paz. La idea fue planteada como una forma de gestión concertada entre el Estado y la sociedad, con el propósito de dar apertura a acuerdos para el diseño de propuestas que permitan el empoderamiento ciudadano y crear una cultura de ejercicio y de defensa de los derechos humanos.”⁴⁷⁷

Otra importante experiencia corresponde al proyecto de educación en derechos humanos en la escuela formal desarrollado por la Consejería Presidencial para los Derechos humanos de la Presidencia de la República entre los años 1991 y 1995. Dicho proyecto se adelantó en los departamentos del Cauca, Antioquia, Santander, Caldas, Risaralda, Valle del Cauca, Norte de Santander y Bogotá. Según se señala en el PLANEDH, este proyecto es uno de los más importantes que se han desarrollado a nivel nacional dado el número considerable de publicaciones especializadas que se distribuyeron bajo la modalidad de “maletas Pedagógicas” y el amplio número de maestros participantes en todo el proceso investigativo y de formación a nivel nacional.

El Ministerio de Educación Nacional y las Facultades de Educación del país, agrupadas en ASCOFADE, con la colaboración de maestros, investigadores, redes de maestros, asociaciones y organizaciones académicas y científicas, participaron en la concepción, elaboración y redacción, desde el año 2003 hasta

⁴⁷⁷ *Ibíd.*, p. 37.

el año 2006, de Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, los cuales parten de la premisa básica de que el ser humano es un ser social y debe vivir en sociedad. Pero vivir de tal manera, ha de conocer qué es ser ciudadano y en qué consiste. Por ello, el tema de los derechos y deberes es fundamental, no sólo desde el punto de vista teórico sino y, sobre todo, desde los ámbitos social, político y educativo. Es interesante y necesario anotar que estas competencias no están concebidas como una cátedra, asignatura o parcela del saber sino que han sido concebidas como un eje transversal que permea y atraviesa toda la formación escolar, aunque puedan hacerse críticas por su enfoque, quizá excesivamente instrumental⁴⁷⁸.

Como experiencia concreta, El Plan Sectorial de Educación “Bogotá: una Gran Escuela”, tenemos que en cumplimiento del Acuerdo 125 de 2004 del Concejo Distrital y del Decreto n° 024 de 2005 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, la Secretaría de Educación de Bogotá, SED, dispuso implementar la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación en los colegios Distritales. Para tal efecto diseñó los lineamientos pedagógicos y operativos que desde una perspectiva transversal orienten dicha formación.

Otro programa importante desarrollado entre los años 2006 y 2009 en el marco del mejoramiento de la calidad educativa, es el Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos EDUDERECHOS, el cual se estructuró a partir de un plan piloto que vinculó a 77 instituciones educativas de 7 regiones de Colombia, logrando una experiencia significativa en innovación pedagógica al interior de las aulas, en la formación de maestros en el área de derechos humanos y competencias ciudadanas el fortalecimiento de redes de apoyo institucional en educación para los derechos humanos:

⁴⁷⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2006.

“El Programa Eduderechos contempla la transformación de la escuela en un espacio de vivencia y ejercicio de los derechos humanos al que se integran la organización escolar, los maestros, los estudiantes, el proyecto educativo, los programas, las áreas, las materias, las actividades informales y extracurriculares y las relaciones con los padres de familia y la comunidad.”⁴⁷⁹

Estas experiencias, en conjunto con los lineamientos y estándares educativos de áreas como las Ciencias Sociales, Ética y Valores, Constitución Política y Democracia han ayudado a establecer un marco general de formación en Derechos humanos dentro y fuera de la escuela, construyendo nuevos conocimientos, actitudes y competencias para transformar de manera pacífica la sociedad y promover proyectos de vida alternativos e individuales.

Otras perspectivas importantes que controvierten los resultados alcanzados hasta el momento por el Estado en Materia de Derechos Humanos son las Planteadas por la Comisión Colombiana de Juristas⁴⁸⁰, por Guillermo Hoyos⁴⁸¹, Marina López⁴⁸², Raúl Infante⁴⁸³ y Esther Parra⁴⁸⁴.

La Comisión Colombiana de Juristas, en un informe sobre la situación de la educación como Derecho en Colombia presenta un amplio balance sobre el nivel de garantía del Derecho a la educación en Colombia, analizando las condiciones generales de las políticas de Estado en el tema educativo. Según la Comisión, a

⁴⁷⁹ *Ibíd.*

⁴⁸⁰ COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS. El disfrute del derecho a la educación en Colombia: Informe alterno presentado a la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación: Colombia, CCJ, 2004. 119p.

⁴⁸¹ HOYOS, Guillermo. Formación ética, valores y democracia. Resultados del Estado del Arte sobre Educación en ética, valores y democracia. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2000. 72p.

⁴⁸² LÓPEZ, María. Situación de la Educación de los Derechos Humanos en Colombia. Internet, Recuperado el 10 de Abril de 2011 de: (<http://infoderechos.org/es/node/78>)

⁴⁸³ INFANTE, Raúl. Derechos Humanos y formación ciudadana en Colombia, una mirada desde la educación, 2002. 6p.

⁴⁸⁴ PARRA, Esther. Educación Legal en derechos humanos. En: Revista Reflexión Política, 2001, año 3, no. 5. P. 1-6.

pesar de que existe una normatividad constitucional que garantiza la formación en derechos humanos y el respeto por la democracia, el seguimiento de las autoridades educativas para el cumplimiento del mandato constitucional es muy limitado. Una primera evaluación adelantada por el Estado fue en el año 2001 por el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional:

“Dicha evaluación concluyó que las y los estudiantes colombianos tienen unos pobres conocimientos frente a temas como los elementos constitutivos de un sistema político democrático, el papel del ciudadano, los conceptos básicos de economía o la diferencia entre acciones legales e ilegales.”⁴⁸⁵

La Comisión de Juristas cita igualmente un informe presentado por la Fundación Centro de Promoción Ecuménica y Social CEPECS⁴⁸⁶ refiriéndose al nivel de conocimiento de los jóvenes sobre derechos humanos. En el informe se señala que un 95 por ciento de los jóvenes entrevistados (que cursaban los grados noveno, décimo y once), a pesar de haber recibido cierta formación sobre derechos humanos desconocían aspectos básicos, por ejemplo, los relacionados con la Constitución Política de Colombia y otros instrumentos de protección de los derechos humanos. Para la comisión, aún existen dificultades en el reconocimiento de la diversidad étnica, y el respeto por los derechos en la educación. Los grupos étnicos ven el sistema educativo nacional como un modelo educativo organizado y orientado pedagógicamente en detrimento de la propia cultura, alterando el desarrollo psicosocial de los diferentes pueblos:

“Los derechos en la educación son constantemente vulnerados en Colombia. Las transgresiones a los derechos de alumnas y alumnos, y de maestras y maestros son limitaciones graves al intento de implantar una educación en derechos humanos en el sistema educativo. Así, pese a que por mandato constitucional, la educación en derechos humanos debe implantarse en todas las instituciones

⁴⁸⁵ COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS. Op. cit., p. 76.

⁴⁸⁶ CEPECS. Panorámica de la situación de los derechos humanos de los y las jóvenes en Bogotá. En: Boletín Derechos Jóvenes No. 31, 2001.

educativas del país, ni a nivel teórico ni práctico es cumplida esta obligación.”⁴⁸⁷

Por su parte, Esther Parra, al referirse a un estudio desarrollado por la Red de Profesores Universitarios sobre la educación legal de los derechos humanos en el país,⁴⁸⁸ describe la necesidad de que en las Universidades se adelante un proceso más estructurado y organizado de formación en derechos humanos. La investigación referida por la autora corresponde a un diagnóstico desarrollado en cinco regiones del país y al interior de las facultades de una muestra amplia de Universidades.

Dentro del diagnóstico se indagaron aspectos tales como las asignaturas del plan de estudios relacionadas con derechos humanos, su dedicación en el nivel de pregrado y posgrado, actividades no formales relacionadas con derechos humanos, y otros aspectos constitutivos de un plan de estudios como lo son las bibliografías, la metodología utilizada para su enseñanza y la evaluación entre otros. Los resultados de dicho proceso mostraron lo indispensable que es el fortalecimiento de la formación en instrumentos internacionales de protección, el intercambio de experiencias universitarias en derechos humanos y el desarrollo de mejores materiales para ampliar los centros de documentación de las universidades y mejorar el apoyo didáctico para docentes universitarios.

Por último, y en la misma línea de la Comisión Colombiana de Juristas, Guillermo Hoyos y Marina López describen la inaplicabilidad de llevar a cabo en un 100 por ciento los preceptos constitucionales de educación en Derechos humanos al interior de las instituciones educativas formales. Para los autores, al llevar a cabo un análisis de las condiciones en que se produce la formación en derechos humanos dentro de las escuelas, se concluye que aún es muy pobre la estructuración de la formación pedagógica en derechos humanos, lo que dificulta integrar la reflexión pedagógica y didáctica al escenario de las aulas. De igual

⁴⁸⁷ COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS. Op. cit., p. 76.

⁴⁸⁸ PARRA, Esther. Op. cit.

forma consideran que pese a la existencia de gran variedad de ofertas nacionales en cuanto a cátedras, seminarios, talleres o cursos especiales en derechos, al interior de las instituciones educativas, éstas en conjunto no muestran una estructura general de formación que defina un enfoque claro en cuanto a la manera como debe adelantarse el proceso de formación en derechos humanos.

Las reflexiones ofrecidas hasta el momento muestran la necesidad de conocer a profundidad los verdaderos alcances y los resultados verdaderos obtenidos hasta el momento por el PLANEDH. El Estado tiene el deber y la responsabilidad constitucional de educar a la sociedad para que logre de manera libre el reconocimiento de sus derechos, la generación de perspectivas políticas y culturales diferentes a la hegemónica y que no condicionen la subjetividad a la subordinación y la actitud pasiva frente a la difícil realidad que el país vive.

4.3.4 Investigaciones sobre formación en Derechos Humanos en Colombia

Según lo destaca el PLANEDH⁴⁸⁹, las investigaciones producto de experiencias concretas de formación en derechos humanos, tanto para estudiantes como para docentes, es muy reducida y las que existen no se encuentran debidamente documentadas para su acceso. Buena parte de las investigaciones sobre formación en derechos humanos han centrado su atención en comprender las condiciones en que se viene asumiendo desde el Estado el derecho a la educación y la educación en derechos humanos.

Dentro de este conjunto de investigaciones podemos citar las desarrolladas por la Fundación CEPECS y las cuales son recogidas en una serie de publicaciones denominada *Serie de Documentos Derechos Jóvenes*, las cuales pretenden que las distintas comunidades educativas comprendan el valor, el significado y el alcance de los derechos humanos como temática en la formación de niños y jóvenes.

⁴⁸⁹ PLANEDH. Op. cit., p. 62

Otra investigación importante es la desarrollada por la Red Juvenil de Medellín⁴⁹⁰ en donde se indaga por la compleja y difícil situación de invisibilidad de los derechos humanos de los jóvenes en la ciudad de Medellín. A partir de una extensa encuesta a una muestra de jóvenes de la ciudad, se analizó la percepción que tienen sobre sus derechos como jóvenes y ciudadanos. A pesar que la misma investigación refiere que no es posible generalizar los resultados encontrados en el trabajo, si demostró que la percepción de los jóvenes sobre la manera como se defienden sus derechos tiende hacia la toma de acciones individuales y unilaterales, sin la mediación de organismos y autoridades competentes. Esta actitud frente a la protección de sus propios derechos es la expresión de la percepción de ausencia de las autoridades en la defensa y respeto por la libertad de expresión, de opinión y de desarrollarse libremente. Esta investigación, a pesar de no haberse llevado a cabo en el escenario de las escuelas de la ciudad si evidencia la necesidad de fortalecer la organización de agentes educativos que actúen de manera coordinada con las instituciones educativas en la formación en derechos humanos.

Por último, se encuentra la investigación sobre formación en derechos humanos en el contexto de la escuela, referida por Camilo Borrero⁴⁹¹. Su trabajo recoge de manera sistemática más de dos años de prácticas pedagógicas en ocho escuelas públicas de la ciudad de Bogotá. El equipo que hizo parte de las experiencias de formación pedagógica en DDHH correspondió a un grupo de docentes de la comisión pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores ADE, un grupo de investigadores del proyecto de Escuela para los Derechos Humanos del CINEP, cuyo énfasis es la implementación de pedagogías sobre los derechos humanos en contextos sociales diversos.

⁴⁹⁰ RED JUVENIL DE MEDELLIN. Juventudes y derechos humanos en Medellín. Internet. Recuperado el 1° de abril de 2010 de: (<http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpyAkZApkZtvdFMILo.php>)

⁴⁹¹ BORRERO, Camilo (Comp.). Gobierno Escolar y Democracia: Una experiencia de formación en derechos humanos, justicia y equidad. Bogotá: CINEP. 1999, 225p.

El objetivo fundamental del conjunto de experiencias formativas referidas por Borrero fue la promoción del acceso a la justicia en aquellos sectores marginados, ya sea por desconocimiento de los derechos fundamentales y colectivos y los mecanismos para hacerlos efectivos, por falta de credibilidad o desconfianza en el sistema judicial o la inexistencia de una jerarquía de valores orientadores de la vida social, en donde el sentido de justicia es fundamental.

Para ello fueron seleccionadas un conjunto de instituciones escolares públicas de la ciudad en donde el CINEP impulsa trabajos comunitarios y que comparten la idea de que la función de la escuela no se reduce únicamente a las aulas sino que, por el contrario, debe proyectarse hacia la comunidad y procurando que el proceso de socialización de los niños y el aprendizaje de los valores no deje a un lado el reconocimiento de sus propios derechos. Es así como el papel orientador y formador del maestro se traslada al escenario del aprendizaje de la justicia, la equidad y los derechos:

“estos se concibieron como el pilar de cualquier intento por transformar el contexto escolar. La sustentación de esta pretensión es en principio bastante simple: Si ellos aceptan cambiar su propia práctica, terminarán integrando por la misma fuerza de sus actos a los demás actores de la comunidad escolar. De lo contrario, la rutina de las clases será un obstáculo permanente para cualquier intento de transformación institucional.”⁴⁹²

En consecuencia, el proyecto emprendido por el CINEP se entendió como un escenario fundamental para aportar nuevos elementos y principios a la formación de los maestros, pretendiendo que asumieran una actitud pedagógica coherente con los fundamentos de los derechos humanos y propiciadores de alternativas educativas que mejoraran la práctica de los docentes sin la intervención directa de los investigadores.

⁴⁹² BORRERO, Camilo. Op. cit., p. 12.

En conclusión, las investigaciones y reflexiones expuestas hasta el momento dejan entrever un lugar común tanto en el discurso oficial del Estado como de quienes ejercen control y vigilancia de las políticas públicas y la realidad del país. Existe una necesidad imperante de justicia, equidad y derechos humanos en el espacio de las aulas, en el escenario de formación de los maestros y en los escenarios sociales donde se debaten las guerras, la violencia y la violación de los derechos humanos. Por ello, la pedagogía, como pensamiento en acción y esencia del saber-hacer del maestro, debe ser una facilitadora de la convivencia, el conocimiento y la formación del constructo práxico y conceptual de los derechos humanos.

4.4 LA AGENDA DEL SIGLO XXI

Las reflexiones y conceptualizaciones desarrolladas hasta el momento ponen de manifiesto las expectativas que en materia de educación preocupan a la sociedad colombiana y al Estado. Es claro para Colombia que la educación y la ampliación de su potencial de construcción de capital humano e intelectual dentro de la sociedad es una necesidad latente que, en la medida que se cumpla con calidad, pondrá al país al filo de las oportunidades existentes dentro de la sociedad del siglo XXI. Los males que presenta el actual sistema educativo Colombiano son en esencia los comunes a la mayoría de los modelos existentes en Latinoamérica:

1. Ampliación de coberturas en detrimento de la calidad y la oportunidad.
2. Mejores condiciones educativas para quienes cuentan con mayor capacidad adquisitiva.
3. Pobres resultados en las competencias adquiridas por los niños y niñas de las escuelas públicas.

4. Amplias inversiones sin veedurías que garanticen la transparencia en la asignación de recursos regionales y locales.

Tales problemáticas, a pesar de no ser las únicas que aquejan y obstaculizan un desarrollo significativo del modelo educativo Colombiano son las que principalmente definen las insuficiencias de nuestro modelo educativo. Al respecto, Gómez⁴⁹³, señala que la expansión de los sistemas educativos al interior de cada país en América latina, como es el caso de lo sucedido en Colombia, a la par de los éxitos que ha alcanzado también ha traído profundas deficiencias que desmoronan el proyecto modelado afinales del siglo XX.

Una primera deficiencia señalada por el autor es la relacionada expansión desequilibrada y lenta de la educación en el continente. Es decir, pese a que se registraron movimientos significativos de población infantil hacia la escolarización, los promedios de escolaridad y alfabetismo nacionales mostraban cifras que ponían en duda el tacto con que se estableció las condiciones acceso a la educación en poblaciones rurales y urbanas. Sobre este aspecto, señala Gómez:

“La escolarización masiva fue apenas un corolario de la urbanización; la vida en la ciudad exigía educarse, y era bien fácil construir escuelas para poblaciones concentradas (por eso coincidirían la desaceleración del crecimiento urbano con la de la matrícula, después de 1980). Y otra: que los marginados no tienen tanta capacidad de presión política como las clases altas y medias.”⁴⁹⁴

Es decir, lo que en el siglo XX denominaron los gobiernos de América Latina el gran logro por la masificación de la educación se deslegitima cuando se determina que el logro fue en las grandes urbes, en las poblaciones concentradas pero no en los territorios marginados y rurales.

⁴⁹³ GOMEZ, Hernando. Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. México: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2001.

⁴⁹⁴ *Ibíd.*, p. 61.

Una segunda deficiencia es sin duda la exclusión y e inequidad al interior de los sistemas educativos. No existe ningún modelo educativo en el continente que no exprese diferenciación de la educación por el origen social:

“Los pobres van a la escuela pública, repiten cursos, abandonan prematuramente, o completan el ciclo básico con gran dificultad; los ricos van a un pre-escolar privado, continúan en un liceo exclusivo, pasan a una universidad elitista y terminan sus estudios en algún postgrado extranjero.”⁴⁹⁵

Es la discriminación entonces un rasgo latente que desfigura el principio de igualdad y equidad en la educación. Por tanto en el corazón de la realidad latinoamericana permanece la desigualdad social que, para el caso de la educación, segmenta la discriminación: la que se produce entre ricos y pobres al interior de las ciudades y, por el otro lado, la existente entre quienes se educan en las ciudades desarrolladas y quienes se educan en las regiones apartadas de las grandes urbes.

A lo anterior, el autor le suma como una última deficiencia los terribles resultados académicos obtenidos por los sistemas educativos latinoamericanos. Según lo describe Gómez⁴⁹⁶, América Latina se caracteriza frente al mundo porque registra las tasas de repitencia escolar más altas del mundo:

“de los 75 millones de niños que en 1991 se inscribieron en escuelas primarias, 22 millones tuvieron que repetir el curso. Es decir: por este solo concepto se perdió más del doble de la inversión que hubiera sido necesaria para escolarizar a los 10 millones de menores que permanecen fuera del sistema educativo.”⁴⁹⁷

Tales resultados son en definitiva una combinación de factores entre los que se involucran la baja dedicación al estudio o, en otras palabras, modelos educativos cuya intensidad horaria es muy inferior a las desarrolladas en países como Japón

⁴⁹⁵ *Ibíd.*, p. 62.

⁴⁹⁶ *Ibíd.*, p. 70.

⁴⁹⁷ *Ibíd.*, p. 71.

u otros países en Europa y los modelos evaluativos deficientes que, en conjunto, tren como consecuencia una educación de mala calidad.

La transformación que se pueda hacer al interior de la educación en Colombia debe volcar sus esfuerzos y sus estrategias hacia la construcción de una verdadera sociedad del conocimiento. Por tanto, al tener que enfrentar los retos que impone la sociedad y los modelos educativos exitosos en el mundo, el modelo educativo que se promueva desde el Estado debe procurar que realmente sus instituciones de formación de niños, jóvenes y adultos se dirijan hacia un modelo de educación universal en el que los privilegios son universales y no poseídos por falsas concepciones que excluyen de manera tajante a quienes su realidad particular les impide acceder a escenarios de la sociedad naturales a quienes cuentan con una mayor capacidad adquisitiva.

En Colombia, siendo tan importante la educación básica y media, se hace necesario también fortalecer los proyectos institucionales tendientes hacia la investigación de nuevas pedagogías y la integración de nuevas lecturas sobre las realidades local, regional y nacional de los procesos de aprendizaje en relación con la cultura. Así mismo, aún sigue en deuda el desafío de la verdadera cobertura nacional. La universalización de la educación es un objetivo ambicioso que debe motivar al Estado a la reestructuración de las políticas para la cobertura y la calidad en la educación. Como bien lo señala Gómez:

“La política educativa es, por definición, una política de largo plazo. Ahora bien: bajo un régimen democrático, la única manera de asegurar la continuidad de las políticas es dotarlas de una legitimidad sólida y una base de apoyo social amplio, bien informado y dispuesto a defenderlas (la política educacional del Chile democrático es un ejemplo notable de estabilidad.”⁴⁹⁸

De tal manera que cuando las políticas no responden a prefiguraciones particulares y del ímpetu de un gobierno en particular sino al ejercicio concertado, tanto a nivel local como regional y nacional, se tendrán las

⁴⁹⁸ *Ibíd.*, p. 135.

condiciones adecuadas para el proyecto educativo de una educación universal con orientación hacia la sociedad del conocimiento, y el capital humano sea una realidad que perdure en el tiempo y produzca resultados satisfactorios para toda la comunidad que vela porque se cumplan de manera exitosa.

5. FORMACIÓN DE PROFESORES Y DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA

En el curso de la historia, como hasta el momento se ha demostrado en el recorrido histórico desarrollado, la evolución de la educación como actividad civilizadora y de construcción de sociedades cada vez democráticas ha sucumbido constantemente a los embates de los paradigmas epistemológicos propios de Latinoamérica, heredados por supuesto de Europa y legado ilustrado, como también de los cambios políticos y sociales naturales a cualquier nación en proceso de desarrollo. Sin embargo, una constante detrás de cada pretensión por enarbolar las banderas de una sociedad más educada ha sido el de la búsqueda de una sociedad más equitativa e igualitaria cuya herramienta de superación de sus insuficiencias es precisamente la educación.

La valoración de estos avances y retrocesos en el desarrollo de la educación, a los que María Jesús Martínez⁴⁹⁹ denomina “constantes históricas”, son los que en el transcurso de toda la investigación han sido analizados y revisados. Se han desarrollado ejercicios comparativos de los diferentes momentos que determinantes para la historia de la educación en Colombia. Asimismo, se valoró que papel jugó dentro de los procesos de reforma de la educación en el país la dimensión de los Derechos Humanos.

⁴⁹⁹ MARTINEZ, Jesús. La educación en América Latina: entre la calidad y la Equidad. España, Octaedro, 2005.

En el primer capítulo la reflexión sobre el pasado y el presente de la educación en Colombia permitió la recuperación de los principios epistemológicos, pedagógicos e incluso políticos que delimitaron el camino por donde se institucionalizó la educación en nuestro país. La construcción de un modelo educativo se forja en el establecimiento de una serie de condiciones sociales, políticas, culturales y económicas que movilizan el pensamiento de la sociedad hacia la institucionalización de una manera particular de construir la educación e introducir dentro de la sociedad los fundamentos ideológicos que determinarán a lo largo del tiempo el ideal formativo más apropiado con las necesidades y condiciones del país.

En el segundo capítulo, por otra parte, el abordaje investigativo valoró las constantes históricas presentes en la construcción del concepto de los Derechos humanos tanto en el marco de los organismos internacionales como también desde las diferentes perspectivas epistemológicas que han definido su inclusión como instancia dentro del discurso moderno. Al igual que lo sucedido en Colombia respecto a los contrastes y divergencias del proceso educativo y su papel en el otorgamiento de condiciones de igualdad, equidad y civilidad hacia la sociedad, los Derechos Humanos, como campo de investigación, como fundamento de la vida de todo ser humano y como saber susceptible de ser instruido en el escenario de la educación.

Las dificultades en su definición y delimitación práctica fueron la constante dentro del proceso investigativo, haciéndose evidente, sin embargo, que pese a las inclinaciones de quienes ven en ellos una instancia natural a la condición humana, una instancia construida bajo el manto de verdad de la jurisprudencia, una instancia totalmente historia que depende de hecho para instaurarse dentro de la sociedad o una instancia de vital cumplimiento mediante las leyes, una verdad que permanece inmutable en cada una de las diferentes posturas que los derechos humanos son una dimensión inalienable al individuo y su evolución es en parte atribuible a los cambios que la historia produce en la sociedad y la cultura.

La reflexión y análisis histórico de la educación y la presencia de los Derechos humanos en la educación, ya sea como saber o como objeto de investigación, llevó necesariamente al análisis de su presencia dentro de las políticas y los escenarios de inclusión dentro de los objetivos institucionales que el Estado Colombiano desarrolla.

Tal y como quedó explicitado en el capítulo 3 del presente estudio, el Estado colombiano ha procurado en los últimos 20 años fortalecer los instrumentos jurídicos que garanticen el cumplimiento de los acuerdos internacionales en los que se señala el deber moral de un Estado en la protección de los derechos humanos como también en la institucionalización de su enseñanza en los centros de educativos. Lo anterior motivó al desarrollo de un ambicioso plan que buscaba en primera medida la formalización de la política pública en el país con respecto a los Derechos Humanos. Todo ello se hizo explícito en el documento del PLANEDH o Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos cuyo fin último al formularse como instrumento nacional fue el de la transformación de la educación y la legitimación de los derechos y libertades inmanentes a todo ciudadano de Colombia.

Sin embargo, la construcción de principios y políticas de Estado no resultan ser suficientes para que se ejerza un cambio significativo en la realidad de los ciudadanos objetos de derechos. Las políticas deben venir con reglamentaciones y cambios en la estructura jurídica de las acciones que determinan, por ejemplo, las condiciones para incrementar la cobertura educativa, para mejorar las condiciones educativas de quienes su capacidad adquisitiva no les permite acceder a una educación de mayor calidad como también el desarrollo de procesos de verificación de las inversiones que el Estado realiza en materia de innovación y ampliación de la infraestructura.

Dentro de este proceso de transformaciones hacia una educación incluyente respecto a los derechos humanos, la formación de los maestros representa una dimensión fundamental que permite en la práctica que los saberes sean

impartidos y transformados en conductas y competencias puestas en uso por los niños y jóvenes, como también por sus familiares.

Es a la luz de los análisis desarrollados hasta el momento con la investigación que en el presente capítulo la orientación del estudio buscará establecer en un principio cual es la naturaleza de la formación universitaria que reciben los profesionales en educación. La comprensión de los principios desde donde el país promueve la profesionalización del maestro y los derechos humanos llevará al presente capítulo a establecer un contraste entre las políticas y la realidad misma del maestro, quien en muchas ocasiones carece de herramientas, estrategias y formas de introducir los Derechos Humanos como un saber al interior de las instituciones educativas.

La delimitación de manera en que los programas universitarios abordan el tema de los derechos humanos se llevará a cabo mediante la revisión detallada tanto de planes de estudios de un conjunto importante de carreras de pregrado en educación en Colombia como de los contenidos específicos presentes en las asignaturas obligatorias u opcionales establecidas para tal fin. Lo anterior, por supuesto, llevará la discusión a un escenario de delimitación real de las metodologías y documentos desde donde se aborda su enseñanza, las concepciones desde donde se construye el discurso de los Derechos Humanos en Colombia y el verdadero perfil de los maestros egresados de las facultades de educación en nuestro país.

5.1 REFLEXIONES SOBRE LOS CAMBIOS EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA

Los mayores desarrollos educativos dentro del sub continente latinoamericano sin duda se sitúan entre los periodos posteriores a la década de los años cin-

cuenta. Sobre este aspecto, María Jesús Martínez⁵⁰⁰, establece en su criterio 6 importantes avances en lo que respecta a la educación en el continente.

El primero de ellos obedece al gasto público. Dado que a partir de los años cincuenta las perspectivas promovidas por las Naciones latinoamericanas en cuanto a la educación cambiaron significativamente al punto de destinar mayor uso del PIB –Producto Interno Bruto- a la inversión de proyectos y programas nacionales que llevaran un paso adelante a los procesos educativos.

El incremento del gasto público llevo, en segundo lugar, a otro avance descrito por Martínez⁵⁰¹: el referente al incremento de las matrículas. El incremento del número total de matrículas en cada uno de los países latinoamericanos obedece sin duda a una de las expresiones más significativas de las políticas de cobertura educativa e incremento de la infraestructura. Dicho proceso se ha venido llevando a cabo tanto en Colombia como en el resto del continente de una manera progresiva y sistemática, manejando criterios tales como cobertura según grupos de edad específicos según criterios como prioridades en los niveles educativos (primero, segundo, tercero de primaria, etc.): “Sólo en 1956, unos 19 millones, lo que significa un aumento de casi 4 millones de alumnos desde 1950, con un promedio de más de 600.000 alumnos por año”⁵⁰².

En tercer, lugar la expansión de la educación también se concretó de manera sistemática a partir de los años cincuenta a través de una figura de educación no formal que no se estructuraba a partir del ordenamiento curricular propio del sistema educativo escolar pero cuya incidencia trascendía las barreras de los territorios urbanos, logrando hacer presencia en espacios alejados y muchas veces abandonados por el Estado y con objetivos educativos más acordes con las necesidades prácticas y las competencias necesarias para que los jóvenes logaran en un periodo de tiempo corto, aprendizajes y saberes para la vida laboral.

⁵⁰⁰ *Ibíd.*, p. 16.

⁵⁰¹ *Ibíd.*, p. 16.

⁵⁰² *Ibíd.*, p. 16.

Refiere Martínez⁵⁰³, que respecto a la educación no formal se han venido adelantando múltiples proyectos educativos cuya influencia ha sido significativa y ha beneficiado a más de 5 millones de personas en sólo esa primera década.

Por otra parte, un siguiente avance correspondió al descenso de las tasas de analfabetismo. Por supuesto, el incremento de la cobertura mediante la ampliación del porcentaje del gasto público destinado a la educación debía necesariamente redundar en la reducción de las tasas de analfabetismo.

La ampliación del equipo profesional de maestros fue un quinto avance llevado a cabo y que garantizaría que la nueva infraestructura y la nueva demanda de estudiantes contarán con una oferta capacitada y formada a nivel profesional para impartir los saberes necesarios dentro del contexto educativo:

“De todos los logros referidos, merece la pena destacar el proyecto principal de extensión y mejora de la educación primaria en América Latina (1957-1965), como uno de los proyectos pioneros de la UNESCO que define, en buena medida, tanto el espíritu como las directrices de acción de este organismo, demostrando con ello que la educación primaria consta como una preocupación de primer orden para el mismo.”⁵⁰⁴

Todo lo anterior, cada logro y cada avance suscrito por las Naciones en el Continente Latinoamericano han ido de la mano de los acuerdos internacionales sobre educación, infancia y desarrollo descritos en capítulos anteriores. Sin embargo, a pesar de que a partir de la década de los cincuenta el incremento de mejores condiciones educativas para la sociedad fue en aumento no siempre los fines que acompañaron dicho proceso a lo largo fueron similares o iguales a los inicialmente convenidos o pensados.

El autor, sin embargo, marca algunas diferencias entre los procesos experimentados en los cincuentas y sesentas y los acontecidos entre los años setenta y

⁵⁰³ *Ibíd.*, p. 16.

⁵⁰⁴ *Ibíd.*, p.16.

ochenta. Las razones para que en estos dos últimos periodos descritos hubiese unas mayores dificultades en el sostenimiento de los avances iniciados en décadas anteriores obedecieron fundamentalmente a las crisis económicas propias de un periodo largo de recesión heredado por los países industrializados. Por lo tanto, más que preocuparse por la ampliación de la cobertura, el incremento de infraestructura o la ampliación de la oferta de maestros el interés se centró especialmente en la distribución justa y equitativa de los servicios educativos.

Dado que para los años setenta y ochenta los países en vía de desarrollo, a diferencia de los que son totalmente industrializados, los influjos de la recesión económica mundial llevaron a que experimentaran profundas crisis políticas expresadas en fenómenos políticos de dictadura militar, guerras interinas confrontaciones violentas; crisis económicas expresadas en exagerados endeudamientos con la Banca Mundial; crisis de orden cultural dadas las agitadas realidades que marcaban el surgimiento de las nuevas generaciones

Cuadro 31. Avances en materia educativa⁵⁰⁵

AÑOS CINCUENTA Y SESENTA	AÑOS SETENTA Y OCHENTA
<ul style="list-style-type: none"> - Logros cuantitativos. Concepción economicista de la educación. - Aumento del gasto público en educación. - Aumento de la matrícula en educación formal: educación primaria, 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretensión de logros cualitativos. Concepción política, social y cultural de la educación. - Disminución del gasto público en educación. - Disminución de la matrícula escolar en

⁵⁰⁵ FUENTE: MARTINEZ, Jesús. La educación en América Latina: entre la calidad y la Equidad. España: Octaedro, 2005.

<p>secundaria y superior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disminución de las tasas de analfabetismo. - Calidad en la Educación: aumento en inversión de construcciones y equipos. - Políticas de enrolamiento de docentes. - Confianza en las políticas de formación profesional. 	<p>los tres niveles, en especial el de educación primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estancamiento en las tasas de analfabetismo. - Insuficiencia y desigualdades en las construcciones y falta de inversión en equipos. - Insuficiencia de docentes. - Cuestionamiento de la formación Profesional. - Carácter Proactivo de la educación.
--	--

Los años noventa, en cambio, como pudo establecerse a lo largo del presente trabajo, traen consigo un interés marcado hacia la dependencia entre los fines de la educación y las realidades económicas y del mercado. Esta postura eminentemente neoliberal, en donde los fines últimos de la educación tienden hacia la estimulación del desarrollismo y la inclusión de mayor fuerza de trabajo dentro de las maquinarias económicas y globales, primando así el beneficio económico de las instituciones que lideran los procesos educativos y no el verdadero fin de la educación, no representan el sentir propio de los actores mismos del proceso educativo (maestros, estudiante, padres de familia y organismos no gubernamentales) sino el interés político y económico de quienes gobiernan y de quienes determinan el futuro económico de la inclusión de las naciones en escenarios de dialogo neoliberal:

“De este modo se configura un escenario incierto, en el que la retórica de la democratización choca frontalmente con la lógica neoliberal dentro de la región desde el punto de vista teórico, pero que al mismo tiempo la segunda puede absorber a la primera con total impunidad. Ante este panorama, se imponen, así, soluciones que, tanto a largo como a corto plazo, dirijan el rumbo de la educación de la región desde estrategias transparentes y satisfactorias (...)”⁵⁰⁶

El posible camino seguido por los maestros en su proceso formativo a lo largo de la universidad no es ajeno a las convulsas realidades descritas con anterioridad. Son ellos uno de los principales acores del fenómeno educativo quienes han tenido que luchar en contra de aquellos modelos desarrollistas que destruyen el legado heredado de la pedagogía y la semilla de la innovación pedagógica forjada dentro de las universidades.

5.2 PERFIL DE LOS MAESTROS EGRESADOS EN COLOMBIA

Escritores como Francisco Cajiao⁵⁰⁷ consideran que la formulación del perfil de los maestros que una sociedad requiere para educar adecuadamente a los niños y jóvenes debe pasar primero por otra pregunta igual de trascendental: ¿Cuál es el perfil de los niños y jóvenes que deseamos que se formen al interior de las escuelas? Sobre ello, resultan contundentes las propias reflexiones del autor para quien el fin de la educación, en cuanto al perfil del estudiante esperado puede resumirse en ocho dimensiones importantes:

⁵⁰⁶ *Ibíd.*, p. 34.

⁵⁰⁷ CAJIAO, Francisco. *La formación de maestros y su impacto social*. Colombia: Editorial Magisterio, 2004.

Cuadro 32. Perfil deseado de los niños⁵⁰⁸

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
Un niño emocionalmente sano	El aprendizaje adquirido dentro de la escuela no garantiza que el crecimiento emocional y afectivo de los niños se de a la par. La formación impartida por los maestros debe contemplar la posibilidad de introducir prácticas pedagógicas que potencien el crecimiento de la auto-estima, la confianza en sí mismos, una mejor comunicación al interior de la familia; todo lo anterior, mediante las herramientas que brinda la pedagogía.
Un niño altamente socializado	La socialización secundaria, propia del escenario escolar, no solo va de la mano con la experiencia subjetiva del niño sino con los estímulos formativos de quienes imparten la enseñanza en la escuela. Los maestros deben impartir saberes que lleven al niño al aprendizaje de capacidades de liderazgo, de construcción colectiva de ideas, de trabajo en grupo y habilidades sociales que faciliten su vinculación a diferentes grupos culturales y sociales.
Un niño auto-centrado	La socialización secundaria que se

⁵⁰⁸ FUENTE: *Ibíd.*, p. 21.

	<p>desarrolla al interior de la escuela debe permitirle al niño aprendizajes que le orienten en la toma de decisiones, la comprensión de las normas y su participación en la exigencia de ellas, en el entendimiento de los derechos que le son propios y la regulación de su propia libertad.</p>
<p>Un niño con gran capacidad lógica</p>	<p>La capacidad lógica representa una dimensión del pensamiento y la cognición en donde la resolución de problemas requiere de la capacidad para interpretar y analizar situaciones. La capacidad lógica no solo se limita al aprendizaje matemático; en él participan saberes propios del lenguaje y las ciencias, puesto que lo fundamental en su estimulación es trasladar los fundamentos conceptuales hacia la esfera de la resolución de problemas naturales y cotidianos.</p>
<p>Un niño con gran desarrollo simbólico</p>	<p>Tal como lo señala Cajiao⁵⁰⁹, el desarrollo del pensamiento tiende a ser más significativo, amplio y complejo en la medida que el usuario de la lengua este en capacidad de manejar diferentes lenguajes y lenguas: “el grado de cultura de una persona depende totalmente de la capacidad de</p>

⁵⁰⁹ *Ibíd.*, p. 21.

	comprensión que tenga de la expresión humana e toda su complejidad simbólica, y de su grado de cultura depende su grado de libertad.” ⁵¹⁰
Un niño con capacidad creadora	La estimulación de la creatividad al interior de la escuela resulta ser una tarea pedagógica de responsabilidad del maestro y que lleva a los niños hacia el camino de soluciones innovadoras frente a contextos complejos en donde diferenciarse y apostarle a nuevas ideas resulta ser un factor de desarrollo y oportunidades.
Un niño con gran capacidad práctica	Los conocimientos teóricos no bastan para que los niños enfrenten el mundo y su contexto. La lógica de la socialización resulta siempre compleja, adversa y a veces paradójica y contradictoria, por lo que se debe estar en capacidad de llevar a cabo tareas prácticas concretadas mediante la operacionalización de los saberes adquiridos en la escuela.
Un niño físicamente sano	El desarrollo físico comporta para el ser humano la posibilidad de aprender destrezas como también a reconocerse en su sexualidad y en sus habilidades.

⁵¹⁰ *Ibíd.*, p. 21.

El conjunto de dimensiones descritas por Cajiao como las más preponderantes dentro del conjunto de aprendizajes esperados para los estudiantes, implican para los maestros y para las instituciones educativas en donde ellos se forman un reto monumental puesto que en la mayoría de casos los programas curriculares, siguiendo una tradición académica de perpetuación de conocimientos y memorización de saberes teóricos. La postura de Cajiao sobre este aspecto es radical y, a su vez, desesperanzadora:

“La formación de los maestros en las normales y en las universidades tiene los mismos vicios de todo el sistema y por tanto estas instituciones son elementos de reproducción de lo que todos sabemos que no sirve. Son más bien instrumentos de perpetuación del anquilosamiento social, aunque con frecuencia su conservadurismo está encubierto por una aparente actitud progresista que se expresa siempre en el terreno de lo verbal mediante fórmulas estereotipadas que en general nunca van más allá del nivel enunciativo.”⁵¹¹

Tal situación ubica la solución más en el terreno de lo político que de lo pedagógico. Es el estado quien delimita el territorio por donde se mueve el sistema educativo, los objetivos finales y las prácticas formadoras, por lo que de él depende subvertir esta idea desalentadora de la educación como aparato del sistema para reproducir el desarrollismo y el estatismo sociocultural.

5.2.1 Tendencias curriculares para la formación del maestro

Un importante estudio que recoge las tendencias curriculares al interior de las facultades de educación en Colombia es el de Yenny Caicedo⁵¹². El desarrollo curricular al interior de las universidades y en particular las facultades de educación se constituye en el modelo organizativo desde donde se modula la

⁵¹¹ *Ibíd.*, p. 25.

⁵¹² CAICEDO, Yenny. Tendencias curriculares y formación de docentes: hacia una reflexión sobre nuestro quehacer como docentes en las facultades de educación. En: Cuadernos de psicopedagogía, no. 5; 2005, pp. 35-44.

enseñanza de los saberes en la universidad. Los currículos educativos, según lo señala Lundgren⁵¹³, se relacionan particularmente con tres aspectos⁵¹⁴:

1. Una selección amplia de contenidos que fijan la ruta de reproducción social, haciendo explícito la estructura de los saberes impartidos y los criterios desde donde debe fijarse su enseñanza en la escuela.
2. Un modelo organizado del conocimiento y las destrezas que aprenderán los maestros.
3. Una indicación sobre la manera en que los contenidos deben ser impartidos a la los estudiantes.

Al interior de las facultades de educación, la inclusión de modelos de formación ha estado de la mano siempre con las tendencias pedagógicas de momento. Una obra importante y delimitadora del currículo en nuestro país es el trabajo de Tayle⁵¹⁵. En su obra, la planeación curricular se formula como una instancia de la educación que debe desarrollarse mediante el señalamiento previo de los objetivos educativos que debe alcanzar una institución educativa:

“Estos objetivos educativos se fundamentarían en las necesidades de los estudiantes y en unos principios filosóficos y psicológicos con base en los cuales se hace necesario planear las experiencias educativas, que deben ser prácticas y tender hacia el desarrollo de conceptos, habilidades y valores, uniendo conductos observables y contenidos.”⁵¹⁶

Todo lo anterior, sometido a un modelo evaluativo que determine hasta qué punto los objetivos formulados por el docente se cumplen en el proceso de aprendizaje. La forma en que Tayler formula su concepción de currículo y la manera como debe llevarse a cabo su evaluación han servido desde los años cincuenta como un referente dentro de las instituciones educativas a la hora de

⁵¹³ Citado en: CAICEDO, Yenny., op. cit., p. 37.

⁵¹⁴ *Ibíd.*, p.

⁵¹⁵ Citado en: CAICEDO, Yenny, op. cit., p. 38.

⁵¹⁶ *Ibíd.*, p. 38.

desarrollar los planes de estudios y la evaluación de los procesos. Por tanto, a pesar de nuevas posturas como la referida por Caicedo, citando la obra de Posner, obras como las de este autor aún conservan ciertos principios fundacionales del modelo curricular de Tyler.

Por otra parte, Caicedo señala otro conjunto de autores que no mantuvieron la misma línea conceptual propuesta por Tyler, como sí lo hicieron Posner y Jhonsen, ambos citados por Caicedo⁵¹⁷. Es el caso de autores como Stenhouse quien introduce el concepto de “proceso” al interior de la planeación curricular. Relaciona así tres importantes elementos⁵¹⁸:

1. Respeto a la naturaleza del conocimiento y a las metodologías de enseñanza-aprendizaje.
2. Toma en consideración del proceso de aprendizaje que se lleva a cabo.
3. Coherencia entre los procesos formativos desarrollados a lo largo de la enseñanza y las metodologías seleccionadas.

Desde la postura de Stenhouse, el currículo formulado debe permitir ahondar en las inconvenientes naturales a la práctica pedagógica y permitir corregirlos mediante acciones concretas que contribuyan a una enseñanza más significativa para el estudiante. Esta perspectiva magnifica el perfil del maestro como un investigador de la pedagogía, como investigador del aula y de sus realidades. Otra importante postura curricular señalada por Caicedo⁵¹⁹ es la que se define como de *currículo integrado*. Su naturaleza epistemológica trasciende lo puramente disciplinario e involucra dentro de la consolidación de los planes de estudio nuevos saberes relacionados más estrechamente con las realidades culturales y sociales que con referencias concretas a un fundamento teórico particular. Sobre lo anterior señala Caicedo:

⁵¹⁷ *Ibíd.*, p. 38.

⁵¹⁸ *Ibíd.*, p. 38.

⁵¹⁹ *Ibíd.*, p. 39.

“Este proyecto curricular integrado tiene como propósito eliminar las barreras existentes entre las instituciones académicas y su entorno; la idea es que las cuestiones sociales de vital importancia, los problemas cotidianos, tengan cabida dentro del currículo y el aula de clase. Se concibe interdisciplinar en la medida en que posibilita la planificación alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.”⁵²⁰

Por último lugar, y no menos importante, resulta ser la postura planteada por Tomaz Tadeu da Silva, quien fundamentándose en las teóricas críticas estructura una forma particular de concebir la organización del currículo:

“(…) hace una presentación de las teorías críticas, a través de varios autores, que desde la década de los sesenta fundamentaron los análisis de la educación en una economía política del poder, analizando cómo el currículo hace parte del aparato ideológico del Estado capitalista y de las clases dominantes para controlar a las clases subordinadas por medio de la enseñanza, por ejemplo, de la obediencia, pero, en general, reproduciendo la ideología de la cultura dominante, siendo responsables de la perpetuación de las desigualdades y las injusticias sociales.”⁵²¹

Entonces, ¿cómo se ha visto afectada la educación y las subjetividades por este nuevo escenario de dominación y mundialización? El panorama se encuentra fuertemente influenciado por la denominada sociedad de la información, de forma que los mass-media juegan un rol fundamental en la redefinición de las nuevas subjetividades⁵²². Tendrán una composición cada vez mayor de elementos locales y universales, que irán consolidando nuevos modelos de vida, de necesidades, de consumo, de ocio, de información poco fiable (frente a la información de mayor calidad que recibirán las élites) y, en definitiva, un nuevo modelo cultural planetario.

⁵²⁰ *Ibíd.*, p. 39.

⁵²¹ *Ibíd.*, p. 40.

⁵²² Para Peter McLaren, los mass-media se han convertido en una forma contemporánea de cultura que, dentro del ámbito de la educación y la escuela, induce a una especie de amnesia histórica que se aleja de los acontecimientos políticos y sociales de un país. MCLAREN, P., *óp. cit.*, p. 28.

Esta tendencia globalizante, va en el sentido contrario de fenómenos identitarios propios de ciertos colectivos humanos; a su vez, tratará de romper los espacios de resistencia culturales y políticos, generando nuevos conflictos en el plano de los excluidos y de las periferias cada vez más fragmentadas y descolgadas de la posibilidad de hacerle frente a este proceso.

En el contexto de este escenario, como lo señala Caicedo, citando a Tadeu da Silva, una teoría crítica de la educación ha hecho presencia desde los últimos quince años. Definida por algunos como “la nueva sociología de la educación” o una “teoría crítica de la educación”⁵²³, la pedagogía crítica viene examinando el escenario de las escuelas desde su perspectiva histórica como desde su papel de reproductor de la ideología política y social hegemónica.

Como bien lo señala McLaren⁵²⁴, un cambio fundamental de perspectiva presente dentro de la pedagogía crítica es el relacionado con la noción de escuela. Para los teóricos críticos, la escuela no puede ser reducida a un escenario de reproducción e instrucción; por el contrario, la escuela es en esencia un espacio de discusión y controversia. Las diferentes subjetividades presentes en el ámbito de la escuela negocian en términos simbólicos; tanto maestros como estudiantes adoptan, aceptan y a veces se resisten a la manera en que las prácticas y las experiencias escolares son nombradas y legitimadas.

Otro factor fundamental dentro del campo de la educación, que también es analizado y reflexionado desde las pedagogías críticas es la relación entre

⁵²³ Siguiendo esta misma línea polisémica sobre el discurso de las pedagogías críticas, es importante resaltar, como lo expone Piedad Ortega, que el pensamiento educativo crítico cuenta también desde su interior con pluralidad de conceptualizaciones sobre su campo discursivo, lo cual ha llevado a que existan variadas nominalizaciones sobre la misma: pedagogías alternativas, pedagogías innovadoras, pedagogías interculturales o pedagogías de la frontera, entre otras acepciones que demuestran el dinamismo de sus fundamentos. ORTEGA, P. Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. Bogotá, Editorial el Búho, 2009. p. 10.

⁵²⁴ MCLAREN, P. 1995, óp. cit., pág. 48.

currículo y el tipo de conocimiento generado. Las teorías sitúan de manera diferenciada el énfasis en sus respuestas hacia el espacio de la sociedad o la cultura, la naturaleza del conocimiento y aprendizaje o la manera como los individuos aprenden, cuando buscan la respuesta al tipo de conocimiento y de individuo deseable.

Desde una perspectiva tradicional, como nos lo recuerda Fernando Valera⁵²⁵ y Oscar Saldarriaga⁵²⁶, la impronta histórica heredada por la ilustración y el estado español, especialmente desde 1938, ha sido la de una enseñanza no-educativa, conservadora, nacionalista y católica, que no se pregunta sobre el saber apropiado y necesario.

Este enfoque se ha transmutado en premisas mecanicistas expuestas en los discursos de las múltiples reformas educativas presentes en países Latinoamericanos desde los años setentas. En estas reformas se perciben modalidades de gestión gerencial basada en principios de eficiencia, eficacia, tecnificación y reproductibilidad, los cuales permiten el ascenso social.

Es una mirada organizacional que se muestra y se nos presenta como neutral, científica, desinteresada y técnica. Los estudiantes deben ser formados como producto, detallando los objetivos, procedimientos y métodos para obtener resultados que puedan ser medidos con exactitud y detalle, a manera de un conductismo educativo. Quedan entonces formuladas sus categorías conceptuales en objetivos, eficacia, metodología, didáctica, organización, planificación y evaluación.

Desde la perspectiva crítica, el concepto de teoría deriva del discurso, en la medida que las representaciones que hace de la “realidad” (cómo es, ésta y cómo debería ser) tienen “visos de realidad”. El objeto que se describe es inherente a su

⁵²⁵ VALERA, F. Filosofía y pedagogía en la teoría crítica de la enseñanza. *Revista de Pedagogía*, Vo. 16, 1995, No. 42, 9-24

⁵²⁶ SALDARRIAGA, O. Del oficio del maestro. *Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, p. 92-94.

descripción. De esta forma, el discurso sobre el currículo genera una idea particular de currículo.

De esta manera, desde la perspectiva crítica la escuela ha dejado de ser interpretada como espacio de reproducción ideológica y social, para convertirse en un posible escenario de crítica y resistencia contra-hegemónica. De entre diversos motivos podríamos señalar los siguientes:

- Frente a la falta de "representatividad" del saber escolar, que se aparta las diferentes realidades y subjetividades culturales del aula⁵²⁷, se hace necesario un escenario de intercambio y cruce cultural que, en condiciones de simetría, puedan generar "competencia cultural" y, por tanto, mayor capacidad de afrontar realidades diversas y respuestas alternativas. Es por eso necesario formular el aprendizaje de habilidades cognitivas y culturales que ayuden a leer y expresar de formas alternativas y que rompan con la neutralidad del consumidor, incapaz de controlar el proceso de tecnologización de la sociedad de la información y de las claves culturales con las que viene expresada la cultura escolar.
- La escuela, es un contexto real de crítica que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y está en posibilidad de dar a conocer otros, alternativos y emancipadores.
- La escuela supone la posibilidad de vivenciar espacios de experiencia y de diversidad que le permitan al estudiante salir del autismo social y cultural (individualismo), facilitando la conexión con la realidad social.

Desde esta concepción, el desarrollo y análisis del currículo exige que sea entendido desde las relaciones que establece con el Estado y el poder. La esfera de la educación democrática no se construye solo en los contenidos, sino también en las prácticas. La democracia implica la re-significación permanente del abordaje del conflicto en todas sus dimensiones. Si en la formulación y abordaje

⁵²⁷ Sacristán, J. G. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Ediciones Morata, 1994.

de los conflictos existen los condicionamientos que intervienen en los modelos científicos y en las prácticas del maestro y del alumnado, no se puede dejar de pensar que la complejidad de este proceso influye radicalmente en la realidad educativa. En consecuencia, como lo señala Zambrano Leal⁵²⁸, el principio de "lo diverso", lo que cohabita en un sistema escolar y que no puede reducirse a la noción sistema-aula, ha de examinar otros puntos cardinales como los de maestro/ciencia, maestro/marco institucional y maestro/condiciones materiales. Esta nueva mirada implica la toma de conciencia reflexiva y una intervención decidida que potencie proyectos educativos alternativos y transmita la necesidad de participación dentro de las escuelas, coherentes con un sustrato social ético y de respeto a la diferencia en una sociedad que hoy se muestra cada vez más compleja y multicultural.

En este sentido, hay que recordar que la elección del currículo como nos lo recuerda Gimeno Sacristán⁵²⁹ supone una representación particular de la cultura, como discurso elaborado a través de mecanismos selectivos de inclusiones y exclusiones, que instituyen determinados modos de lenguaje, experiencias individuales y sociales, formas de razonamiento y, por último, una particular visión de la sociedad. Sin embargo, desde un pensamiento complejo este abordaje no debe dejar fuera una reflexión sobre los micro-poderes (siguiendo a Foucault y Bourdieu), ya que somos sujetos reproductores, a veces sin tener consciencia de ello, de ese poder.

Los modelos curriculares adoptados en las universidades y, en especial, en las facultades de educación no siempre han sido de preminencia socio-crítica. Si ha existido por supuesto un interés particular de transformar los saberes aprendidos como educadores en las aulas de las universidades pero no necesariamente se han desprendido como expresión de un interés generalizado de las universidades en

⁵²⁸ ZAMBRANO Leal, A. Formación, experiencia y saber. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.

⁵²⁹ SACRISTÁN, J. G. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Ediciones Morata, 1994, p. 22-24.

su implementación. Como se señaló en el capítulo 2, la dimensión epistémica del currículum al interior de las pedagogías críticas ha venido reflexionando y cuestionando el qué, el cómo y el cuándo de la enseñanza⁵³⁰; así mismo, el proceso formativo se ha orientado hacia el planteamiento de problemas, siendo la metodología un proceso con alta influencia hacia la acción y reflexión, que permite repensar la práctica y elaborar, a la vez, una teoría orientada a la acción educativa. En el transcurso de este proceso, la reflexión, la discusión y la toma de decisiones permiten la interacción de las fuentes de información, creando una ruptura de la visión positivista occidental de la cultura, articulando así ciencia con conocimiento, a partir de una mirada sistémica donde sentimientos y valores adquieren una reorientación ética e ideológica.

En la actualidad, el espacio para la consecución de la pedagogía crítica está fuertemente alejado de las prácticas mayoritarias dentro de las universidades, donde la presencia de discursos más o menos progresistas, en el ámbito de las instituciones y el círculo familiar, no viene acompañado por lo general de una vinculación con los problemas cotidianos y concretos. Esta situación ha ido disminuyendo la capacidad de discurso y análisis en la medida que los Movimientos de Renovación Pedagógica han reducido su capacidad de hacer nuevas formulaciones críticas sobre la práctica pedagógica y llevar adelante propuestas que sirvan como espacio de vinculación y convergencia colectiva y de reconstrucción de las prácticas y experiencias educativas.

5.2.2 Tendencias en la formación de maestros

Así como la concepción del currículo y su introducción dentro de los escenarios universitarios se ha movido de las tendencias conductistas, centradas en lo disciplinar hacia posturas más críticas que introducen el principio de transformación y resistencia en el corazón de la estructura curricular, la formación del maestro no ha sido ajena.

⁵³⁰ *Ibíd.*, pág. 65-70.

Tanto la reflexión del currículo como la reflexión sobre la formación del maestro al interior de las universidades ocupan un lugar privilegiado en los escenarios de discusión internacional y nacional. Basta con referir, por ejemplo las reflexiones proferidas por la UNESCO y la CEPAL, descritas ambas por Marina Camargo y otro conjunto importante de investigadores⁵³¹:

“La centralidad de la educación y el conocimiento, para promover el desarrollo de las naciones en el marco de la moderna ciudadanía y de la competitividad internacional coloca a los maestros en un puesto privilegiado, como actores sociales eje de la producción material y cultural de la sociedad. La educación está llamada a responder con calidad al reto de modernizar la sociedad y construir una nación justa y democrática.”⁵³²

De esta manera, la reflexión sobre las condiciones, situaciones y relaciones presentes en la acción pedagógica y la lucha por la transformación del pensamiento y la realidad dentro de la escuela también ha obligado darle una valoración adecuada al estatus del maestro y su papel en la formación de nuevas subjetividades. La acción del maestro es una práctica que se expresa como correlato de los imaginarios y las diferentes orientaciones que determinan el tipo de sujeto deseado por la sociedad dominante. No se puede entender el ser del maestro y su práctica por fuera de dichas comprensiones.

Por ello, la capacitación del maestro representa una variable fundamental que contribuye al incremento de la calidad educativa puesto que lo sitúa en un marco lógico de innovación pedagógica, introducción de nuevas reflexiones pedagógicas sobre la naturaleza de la enseñanza y los complejos territorios que determinan las expectativas y necesidades de los estudiantes. Sin embargo, reconocer su papel en la transformación de la calidad educativa no garantiza de inmediato que se produzca bajo condiciones adecuadas de definición de principios, metodologías adecuadas y saberes impartidos bajo criterios de

⁵³¹ VARIOS AUTORES. La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas. Colombia, Universidad de la Sabana, 2007.

⁵³² *Ibíd.*, p. 16.

formulación de verdaderos problemas pedagógicos. Sobre este aspecto, refieren Camargo, junto con el otro grupo de investigadores:

“A pesar del reconocimiento de esa importancia, los resultados de investigación y los insatisfactorios logros de los estudiantes en las mediciones de calidad de los sistemas educativos, atribuyen al bajo desempeño del maestro la baja calidad de la educación, cuestionando así la formación y actualización docente que al parecer no ejercen ninguna influencia significativa en la práctica docente ni en la asimilación de conocimientos por los alumnos, ni en el mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones educativas, ni en el desarrollo educativo local o regional.”⁵³³

Centrando la discusión específicamente en el contexto colombiano, las necesidades de formación de maestros guardan una estrecha relación con las necesidades planteadas tanto por organismos internacionales como también por los diferentes ministerios de educación en el continente. El estudio desarrollado por Camargo y su grupo de investigadores señalan claramente que las tendencias en la formación de docentes en Colombia se circunscriben en el ámbito de la resolución de un conjunto de necesidades que no se limitan al saber pedagógico y las competencias profesionales de reconocimiento general. La delimitación de este conjunto de necesidades fueron hechas a partir de los estudios reseñados por Camargo y denominados Misión para la Ciencia, la Educación y el Desarrollo llamaron la atención sobre la necesidad de articular los planteamientos expresados en Normativa de la Ley de educación y las diferentes reformas educativas que se han venido gestando con la constituyente de 1991.

Tales reformas incluyen los nuevos decretos que modifican tanto la evaluación como el proceso de profesionalización docente, la conformación del programa educativo institucional, los lineamientos curriculares generales de los saberes introducidos en la escuela y la estructuración de la formación en las universidades, entre otras dimensiones.

⁵³³ *Ibíd.*, p. 17.

Señalan los autores que para el año de 1996 los estudios desarrollados por la Misión llevaron a que para 1996 el Estado colombiano desarrolló una nueva política orientada hacia la formación de maestros bajo un criterio de acceso permanente y sistemático. Fue denominado PFPD –Programas de Formación Permanente para Docentes-. Estos programas no corresponden para nada de manera directa con la formación en pregrado recibida por los maestros y si a un proceso posterior a su graduación en el que los saberes introducidos en su capacitación buscan el desarrollo de tres campos: la investigación, la innovación y la actualización⁵³⁴:

1. Investigación: Orientada a la producción de conocimientos.
2. Innovación: Orientada hacia la transformación de la institución escolar y de la práctica pedagógica.
3. Actualización: Orientada al conocimiento y profundización de nuevas teorías y metodologías en el campo de la pedagogía y de las disciplinas relacionadas con en el quehacer del docente.

A partir de la revisión desarrollada de los documentos oficiales producidos por el Ministerio de Educación, la Ley de educación en conjunto con algunas reglamentaciones importantes y los organismos de observación educativa le ha permitido a Camargo y su grupo de investigadores establecer de manera clara las necesidades más apremiantes que subyacen a la formación de los maestros para, de esta manera, señalar hacia donde se dirige su capacitación.

Camargo y su grupo de investigadores señalaron 4 tipos de necesidades o ámbitos de formación del maestro. Todas ellas involucran en su esencia la potenciación de las capacidades emocionales, profesionales, afectivas y sociales de los maestros que participan de ellas como también la profundización de los saberes adquiridos en la universidad y en la práctica misma de la enseñanza:

⁵³⁴ *Ibíd.*, p. 47.

“La formación docente aplicada a la capacitación docente, es entendida como un proceso de cualificación y superación personal y profesional del maestro, articulado a su historia y cultura profesional, a su práctica pedagógica y a las necesidades de su institución, localidad, municipio y región, aspectos que constituyen las condiciones personales, sociales y profesionales de su ejercicio laboral.”⁵³⁵

Lo anterior vincula necesariamente al maestro en un escenario en donde su construcción personal, su capacidad de innovación y su sensibilidad al desarrollo investigativo trascienden la propia práctica y la transforman. Tanto la enseñanza como los procesos investigativos son dos actividades que se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras el maestro enseña y forma subjetividades, debe continuar en su búsqueda crítica y de indagación reflexiva. El maestro enseña porque busca los límites de lo que se afirma es verdadero y se pregunta por ese grado de verdad, indagando su contexto, increpando sus propios juicios y acciones individuales y colectivas.

Por ello, un conocimiento asertivo exige que la curiosidad y el deseo por conocer se transformen en un ejercicio cada vez más riguroso y metódico como también sea estimulado desde la propia estructura del sistema educativo, permitiendo así el tránsito de la ingenuidad cognitiva a la “curiosidad epistemológica”, en palabras de Freire:

“La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando.”⁵³⁶

De modo que el maestro forma desde su propia biografía, su origen y sus luchas, sus derrotas y sus conquistas, con las oportunidades que ha tenido y con la mane-

⁵³⁵ *Ibíd.*, p. 53.

⁵³⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo Veintiuno Editores, 2006, p. 36.

ra como las ha aprovechado; educa con su manera de integrarse de forma plena o de manera precaria en la modernidad y sus espacios o con las opciones reales que la sociedad le ofrece para transformarse en un sujeto libre y político.

En ese proceso de cambio, es esencial el rol investigador, innovador y reflexivo del maestro, lo que implica que sea asumido a partir de una reflexión constante sobre las prácticas, es decir, que los profesores investiguen los problemas pedagógicos que enfrentan en su práctica cotidiana, y con el aporte de teorías pedagógicas y escenarios formativos, intenten comprenderlos en su complejidad para elaborar nuevos conocimientos que les permitan abordar dichos problemas con estrategias diversas.

Los maestros que desarrollan innovación o investigación no se alejan de su ejercicio formador dentro y fuera de las aulas, se comprometen de manera reflexiva con su propia práctica promoviendo cambios significativos para ellos y para sus estudiantes, con miras a producir un conocimiento que, rebasando las fronteras de su propio trabajo, sirva para comprender diversos significados de la educación o para alentar cambios en otros contextos.

En este sentido, asumen un liderazgo intelectual que transforma la práctica y sirve para alimentar la teoría de una disciplina que justamente tiene como criterios de validez del conocimiento la contrastación con la vida y no solamente la explicación de los fenómenos. Esto último es a lo que Fernando Bárcena⁵³⁷ denomina *experiencia reflexiva*.

Respecto a las formulaciones hechas por Fernando Bárcena sobre el papel de la *experiencia* en la acción educativa y el ejercicio investigativo del maestro, afirma que a veces suele valorarse muy poco lo inconmensurable, lo desconocido y las situaciones de incertidumbre constante en la práctica educativa.

⁵³⁷ BÁRCENA, F. La experiencia reflexiva en educación. Barcelona, Paidós, 2009, p. 61-64.

Tal vez ello suceda por el interés desmedido y riguroso de racionalizar la actividad educativa de manera precisa y detallada, al margen de las subjetividades de los mismos actores de la acción educativa. También sucede que, aunque se tienda un puente entre la teoría y la práctica, haciendo consciente la dimensión ética, política y crítica que el compromiso educativo contiene, se deja de lado las contingencias del pensamiento y el conocimiento y las situaciones no instituidas ni representadas institucionalmente. De esta manera, la experiencia con la que el maestro cuenta y ha construido en el ejercicio mismo de la práctica es un pilar fundamental para romper con los dogmatismos que muchas veces permea la acción investigativa dentro de la escuela:

“(...) el hombre de experiencia es el menos dogmático, justo porque ha aprendido de la experiencia, y porque sabe juzgar las situaciones <in concreto>. Aquí lo de menos es lo que la experiencia contenga de constante sujeta a leyes o a reglas estables. Lo que importa es su carácter <único>, lo que hay en ella de no legible y de irrepetible, lo que dibuja una línea que separa el antes y el después. Porque aprender significa reconocer que hay un tiempo (el <después>) en el que sabemos lo que en un cierto <antes> ignorábamos.”⁵³⁸

Este reto es el que tiene que afrontar el maestro puesto que lo que la sociedad espera de su labor y lo que las instituciones y el propio Estado piensan como ideal para él lo obligan, sin tal vez racionalizarlo, a hacer de la educación una tarea práctica, útil, transformadora y protagónica. La práctica pedagógica del maestro debe relacionar el ser con el conocer, desde la experiencia. Por cuanto, construir ese nuevo maestro, implica tomar como punto de partida y de llegada, el desarrollo de actitudes investigadoras.

El maestro debe ser abierto a la realidad del presente y tener una visión transformadora del futuro, es decir, un educador con una filosofía que trascienda más allá de lo empírico, de lo cotidiano o del sentido común en las aulas; deben constituirse en agentes que logren vincular a través de la experiencia, la ciencia

⁵³⁸ *Ibíd.*, pág. 61.

con la vida, la cultura académica con la cultura pública (escuela con la comunidad), el pasado con el presente, el conocimiento humanístico con el científico, el pensamiento con la razón y la tecnología con el arte, debe adoptar actitudes de reflexión de los diversos paradigmas del conocimiento y buscar mejorar los resultados en el aprendizaje con características claras de autonomía, permanencia y creatividad a través de la investigación y la innovación de la enseñanza.

Bárcena sugiere que el modelo ideal para pensar la práctica educativa y convertirla en un ejercicio crítico, reflexivo y experiencial es a partir de la *razonabilidad* o racionalidad moderada reflexivamente por el juicio práctico en situación⁵³⁹. De esta manera la práctica reflexiva es una *práctica crítica* cuyos principios le apuntan a entender la educación como el resultado de la participación en una comunidad de investigación dirigida por el educador; la estimulación del pensamiento en los estudiantes desde una concepción abierta a la ambigüedad, lo equívoco y lo enigmático y una orientación del proceso educativo que fomente la actitud investigativa dentro de las disciplinas.

De tal manera que la investigación educativa liderada por el maestro no explicita una finalidad teórica porque la educación en sí misma no es una actividad disciplinaria y academicista, ésta debe caracterizarse en función de su articulación al estatus práctico de los procesos pedagógicos llevados en la escuela. Es decir, el conocimiento que se construye en el proceso educativo es un conocimiento que los maestros tejen de manera permanente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda en forma adecuada a las condiciones del medio y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

⁵³⁹ La *razonabilidad* no se ata exclusivamente a categorías previas a la experiencia misma de la práctica educativa puesto que valora los juicios y contingencias tan naturales al ejercicio de la enseñanza, revalorando lo instituido como objeto de investigación y evaluación, planteando nuevos escenarios de construcción colectiva de conocimiento e incluyendo nuevos elementos a la multidimensional práctica educativa. BÁRCENA, F. óp. cit., p. 152.

En palabras de Bernardo Restrepo⁵⁴⁰, la realidad que se investiga, indaga y reconstruye se convierte en *saber pedagógico* puesto que reflexiona críticamente sobre su práctica inicial, en busca de un saber más acorde con la realidad de las escuelas y colegios y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan.

Lo anterior lleva indefectiblemente a referir entonces, ese conjunto de necesidades ampliamente abordadas en este apartado, saber: las necesidades educativas, las necesidades pedagógicas, las necesidades humanas y las necesidades investigativas.

Cuadro 33. Definición de tipos de necesidades en los maestros⁵⁴¹

TIPOS DE NECESIDADES	DEFINICIÓN INICIAL	DEFINICIÓN MAS AMPLIA
EDUCATIVAS	Referidas al sector educativo más amplio en que se inscribe la práctica docente: el proyecto educativo actual del país agenciado por el Ministerio de Educación, las exigencias a cada uno de los niveles de educación y las	Se refieren a las políticas educativas, su conocimiento, adopción y mirada crítica, así como las que se derivan de la construcción de un determinado tipo de sociedad que exige un tipo particular

⁵⁴⁰ RESTREPO Gómez, B. La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. Educación y Educadores, vol. 7. Universidad de la Sabana, 2007.

⁵⁴¹ FUENTE: VARIOS AUTORES. La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas. Colombia: Universidad de la Sabana, 2007.

	<p>demandas planteadas por los proyectos de las instituciones involucradas.</p>	<p>de individuo a formar.</p>
<p>PEDAGÓGICAS</p>	<p>Proviene del trabajo de aula del docente, de la manera como la institución educativa realiza su misión y visión educativa, de los modelos teóricos y operativos que circulan, del valor asignado a la profesionalización de la enseñanza.</p>	<p>Son las necesidades sobre el saber fundante de la profesión y quehacer docente y que se mueven entre las siguientes tensiones o relaciones: saber pedagógico y saber disciplinar; transmisión y generación de conocimiento; formación y transformación; enseñanza y aprendizaje; teoría y práctica; enfoques tradicionales y críticos;</p>

		didácticas y epistemologías.
HUMANAS	Corresponden a aquel tipo de demandas de tipo afectivo, valorativo y social que contribuyen a la realización del ser humano.	Se refiere a las necesidades de desarrollo individual, social y profesional como ser humano. En cuanto a la individual, se refiere a su imagen y dignificación así como al carácter protagónico del maestro, a su saber, y a su compromiso con lo que hace. Lo social hace relación a todos aquellos aspectos que plantean la sensibilidad del maestro frente al otro, su relación política, con el

		<p>contexto, entendido éste como el ámbito territorial, histórico, cultural y de conocimiento, al reconocimiento de las posibilidades y limitaciones frente al cambio social.</p>
<p>INVESTIGATIVAS</p>	<p>Tienen que ver con los planteamientos de lo que se requiere en términos de generación de conocimiento sobre el quehacer del docente. Las teorías educativas y pedagógicas y los enfoques y metodologías de abordaje de los problemas de la práctica pedagógica, se</p>	<p>Son las necesidades relativas a los procesos de formación en la investigación misma a la documentación de las prácticas pedagógicas. Aluden a la importancia de reconocer los criterios de validación de los saberes y a la conformación</p>

	constituyen en referente de las necesidades investigativas.	y consolidación de colectivos que permitan participar en la construcción colectiva de conocimientos y en redes.
--	---	---

Los actuales enfoques de la Pedagogía y su relacionamiento con el multiculturalismo obligan a reflexionar la formación de los maestros para desarrollar su acción educativa en contextos de diversidad sociocultural. El desafío para la Pedagogía y para las instituciones que tiene la responsabilidad de formar a los maestros es la de optar por el camino de la esperanza y de la posibilidad, con nuevos horizontes utópicos, entendidos como proyectos sociales posibles, en un mundo más justo para todos.

5.3 DD.HH: SABER DENTRO DE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN EDUCACIÓN

El análisis desarrollado hasta este punto sobre las tendencias curriculares en formación de maestros y los cambios educativos que se han producido en Latinoamérica a propósito de una mayor inclusión y extensión de la educación a toda la esfera de la sociedad, hacen necesario conocer como dicha realidad educativa se expresa en las estructuras curriculares de algunos programas universitarios de Pregrado en Educación, cuyos énfasis u orientaciones investigativas llevan al futuro maestro en formación a una mayor comprensión sobre el marco teórico y pedagógico necesario para formar estudiantes en Derechos Humanos.

La posibilidad de que un maestro extienda el discurso de la construcción de sentidos sociales, diversidad, multiculturalidad, convivencia y el respeto por los acuerdos internacionales de Derechos Humanos al espacio de la escuela, dependen en buena medida de la educación universitaria que haya recibido en su etapa de formación como maestro y educador. Es entonces la universidad un actor fundamental para que los saberes propios de los Derechos Humanos no se desarrollen únicamente en el espacio de las discusiones teóricas dentro de la universidad o las discusiones y pugnas políticas que se dan entre los miembros y actores de la sociedad civil.

Las transformaciones curriculares, de las que son actores principales los maestros, deben introducir también la discusión sobre los derechos humanos en el escenario escolar. Pero su responsabilidad transita primero dentro de la universidad: la universidad es el escenario de formación de formadores y por tanto la reflexión sobre la formación de maestros en Derechos Humanos debe ser un elemento constitutivo de los Planes de Estudios.

Para la comparación de los Planes de Estudios de las carreras de pregrado en las Universidades en Colombia se seleccionaron en principio 13 Universidades del país. Cabe aclarar que la pretensión del presente estudio nunca fue el de establecer unos resultados cuya representatividad fuese estadística y extrapolable al universo total de universidades del país. Por el contrario, se buscó un análisis sobre la presencia de los Derechos Humanos como saber dentro de los programas de formación en educación de manera prospectiva y exploratoria que permitiera obtener una radiografía general sobre dicha realidad.

Los criterios que se siguieron para la elaboración de la lista de universidades fueron los siguientes:

1. Las universidades seleccionadas debían contar con Facultad de Educación.

2. La muestra general debía incluir universidades de la ciudad de Bogotá D.C. como también de otras ciudades del país.
3. Las carreras de educación a seleccionar debían ser con énfasis en Pedagogía Infantil, Ciencias Sociales y Lengua Castellana dado que en su componente epistemológico y pedagógico existe un constante abordaje humanístico y social de la educación; situación que se hace diferente en las carreras de pregrado en Educación cuyo eje central es la disciplina científica (Ciencias naturales, Matemáticas, Química y Física).

Teniendo claro estos criterios, los cuales evidencian que el criterio con que se seleccionó la muestra fue uno totalmente intencional y bajo principios estipulados por el investigador, a continuación se describen el total de universidades seleccionadas:

Cuadro 34. Muestra de Universidades seleccionadas

UNIVERSIDAD	CIUDAD	PROGRAMA
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Bogotá D.C.	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
		Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en pedagogía Infantil
Universidad San Buenaventura	Bogotá D.C.	Licenciatura en Educación para la Primera Infancia
Universidad Javeriana	Bogotá D.C.	Licenciatura en Pedagogía Infantil
		Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana.
Universidad Pedagógica	Bogotá D.C.	Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos

a		Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial
		Licenciatura Educación Infantil
Universidad de la Sabana	Bogotá D.C.	Licenciatura en Pedagogía Infantil
Universidad del Bosque	Bogotá D.C.	Licenciatura en Pedagogía Infantil
Universidad Tecnológica de Pereira	Pereira	Licenciatura en Etno-educación y Desarrollo Comunitario
		Licenciatura en pedagogía Infantil
		Licenciatura en Español y Literatura
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Tunja	Licenciatura en Ciencias Sociales
		Licenciatura en Educación Preescolar
Universidad del Tolima	Ibagué	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana
		Licenciatura en Pedagogía Infantil
Universidad Santiago de Cali	Cali	Licenciatura en Preescolar
		Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
Universidad del Atlántico	Barranquilla	Licenciatura en Ciencias Sociales
		Licenciatura en Educación para Personas con Limitaciones o Capacidades excepcionales

		Licenciatura Educación Preescolar
		Licenciatura en Español y Literatura
Universidad del Norte	Barranquilla	Licenciatura en Pedagogía Infantil
Universidad del Quindío	Armenia	Licenciatura en Pedagogía Infantil

Para el análisis de los programas curriculares en los que se incluyen contenidos o saberes relacionados con Derechos Humanos se debían consultar los diferentes planes de estudios de los programas en cuestión y, así mismo, los documentos de aquellas materias que señalaran de manera expresa el contenido Derechos Humanos.

La información pertinente a cada uno de los programas referidos con anterioridad no era una información que se encontrara disponible y abierta a todo el público. Por lo tanto, fue necesario enviar una carta de solicitud de información a cada Facultad de Educación para, de esa manera, poder acceder a los planes de estudio e información general sobre el perfil de cada uno de los programas seleccionados como también de las materias orientadas hacia la dirección de la formación en Derechos Humanos.

Es sin duda el acceso a la información el primer obstáculo de la investigación. A cada facultad de educación se enviaron solicitudes de petición de información de las cuales solo se obtuvo respuesta positiva para 7 programas de los 25 seleccionados.

Es así como el estudio comparativo de los programas que se desarrolla a continuación recoge los planes curriculares de siete programas de pregrado en educación de 6 universidades del país: tres ubicadas en la ciudad de Bogotá, una

ubicada en la ciudad de Barranquilla, un programa de una Universidad en Ibagué y otro programa de una Universidad en Pereira.

Cuadro 35. Planes de Estudios Analizados

UNIVERSIDAD	CIUDAD	PROGRAMA
Universidad de la Sabana	Bogotá D.C.	Licenciatura en Pedagogía Infantil
Universidad del Norte	Barranquilla	Licenciatura en Pedagogía Infantil
Universidad del Tolima	Ibagué	Licenciatura en Lengua Castellana
Universidad San Buenaventura	Bogotá D.C.	Licenciatura en Educación para la Primera Infancia
Universidad Tecnológica de Pereira	Pereira	Licenciatura en Etno-educación y Desarrollo Comunitario
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Bogotá D.C.	Licenciatura en Pedagogía Infantil
		Licenciatura en Educación .Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

De esta manera, el estudio comparativo centró su atención en dos tipos de dimensiones: una primera dimensión es de orden formal y muestra aspectos como la manera en que se introduce y se estructura el saber dentro del Plan General de Estudios de la carrera de pregrado en Educación. Una segunda dimensión corresponde a la descripción del enfoque epistemológico, metodológico y núcleos temáticos presentes en cada uno de los programas. En tercer lugar, se analizará la presencia de los Derechos Humanos en los planes de estudio de los programas objeto de investigación, descripción de la asignatura o asignaturas en

cuestión, objetivos, núcleos temáticos, proceso de evaluación y la perspectiva de los Derechos Humanos abordada.

5.3.1 Universidad de la Sabana

En la actualidad la Universidad de la Sabana, de la ciudad de Bogotá, cuenta con una Facultad de Educación cuya proporción de programas de Pregrado y Posgrado es inferior en relación con sus otras facultades como la de Ciencias Económicas y Administrativas o Ingeniería. La facultad cuenta, en lo que respecta a los programas de Pregrado, con un solo programa educativo y cuatro programas de posgrado en educación.

Cuadro 36. Programas en Educación - U. de la Sabana

NIVEL DE APRENDIZAJE	PROGRAMAS ACADÉMICOS
PREGRADO	Licenciatura en pedagogía Infantil
POSGRADO	Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula
	Maestría en Pedagogía
	Maestría en Educación
	Maestría en Dirección y Gestión e Instituciones Educativas

Licenciatura en Pedagogía Infantil es el programa de pregrado en Educación que se analizará en primera instancia, destacando en principio el perfil General de la Carrera, su estructura curricular y la presencia de la enseñanza de los Derechos Humanos dentro de su Plan de Estudios.

5.3.1.1 Perfil general del programa

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil recibió por parte del Ministerio de Educación Nacional su resolución de acreditación en el año 2010 constituyéndose así en el primer programa de Licenciatura ofrecido por la Universidad de la Sabana. El principal objetivo del presente es programa es el formar maestros en pedagogía infantil que comprendan la relación entre el futuro de la sociedad en el país, localidad en la educación y la estimulación del aprendizaje en los niños:

“Son profesionales poseedores de principios, valores, saberes y prácticas que les permiten desempeñarse e interactuar con niños y niñas menores de 7 años.

Los Licenciados en Pedagogía Infantil de La Sabana son profesionales de la educación, práctico-reflexivos; respetuosos y con un alto sentido de responsabilidad social.”⁵⁴²

Por lo tanto, el campo concreto de acción del pedagogo infantil egresado de la Universidad de la Sabana es el de la enseñanza inicial dentro de la etapa infantil a partir del desarrollo y participación en proyectos educativos institucionales que favorezcan el desarrollo social, emocional, afectivo de los niños y posibiliten cambios dentro del entorno familiar.

Según lo describe la Universidad de la Sabana⁵⁴³, existen 6 escenarios posibles de desarrollo profesional para el pedagogo Infantil o profesional:

1. Profesional para desempeñarse en centros de educación formal, no formal e informal de educación inicial, pre-escolar y primeros años de educación básica.

⁵⁴² UNIVERSIDAD DE LA SABANA. “Nuestro programa”. Internet. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: <http://www.unisabana.edu.co/carreras/pedagogia-infantil/pedagogiainfantil/>

⁵⁴³ *Ibíd.*

2. Profesional con capacidad para desempeñarse como coordinador, director o consultor en proyectos educativos formales o no formales con orientación estratégica hacia el desarrollo de la niñez en el escenario familiar y comunitario.
3. Profesional con capacidad para desempeñarse como director y promotor de programas educativos e instituciones de promoción de la niñez a nivel nacional e internacional.
4. Profesional con capacidad para asumir la gestión de programas de intervención pedagógica en centros de salud, de adopción, de apoyo social a la niñez, de intervención pedagógica especial, organizaciones no gubernamentales o instituciones culturales.
5. Profesional con perfil investigativo para participar de grupos de investigación interdisciplinaria a nivel universitario.
6. Profesional con capacidad para participar en proyectos de diseño y ejecución de políticas educativas enfocadas a la niñez.

5.3.1.2 Estructura curricular

La modalidad de estudio del programa es totalmente presencial, con una duración total de diez semestres. Así mismo, la estructuración transversal del plan de estudios prevé a lo largo de los 10 semestres que constituye el plan curricular el abordaje de 9 componentes o campos de formación profesional: un campo humanístico, un campo de lengua extranjera, un campo científico, un campo de formación infantil, un campo de énfasis, un campo de prácticas, un campo de apoyo profesional, un campo de formación electiva y un campo de formación instrumental.

El campo humanístico se desarrolla durante los primeros cinco semestres y enfatiza en la formación del estudiante en aspectos tales como la expresión y la comunicación oral y escrita, propedéutica de la filosofía, ética y abordajes interdisciplinarios sobre la conceptualización de la familia y la sociedad.

El segundo campo transversal de Lengua Extranjera abarca los primeros siete semestres de la carrera, siendo el idioma inglés el núcleo fundamental dentro del aprendizaje de un segundo idioma en los estudiantes. Le sigue a este campo uno muy importante: el campo de aprendizaje científico.

El aprendizaje científico propio de este campo atraviesa los 10 semestres que dura el programa de estudios, enfatizando en la formación del estudiante en dimensiones como la pedagogía, el desarrollo humano, la didáctica y procesos de gestión y administración en el escenario educativo.

El campo transversal de formación infantil abarca igualmente toda la carrera universitaria y centra sus objetivos en la comprensión amplia del marco social, cultural y estético del desarrollo de la niñez. Por marco entiéndase un conjunto de principios fundacionales que subyacen en el proceso de socialización primaria y secundaria de los niños pero no desde el punto de vista psicológico o intelectual sino desde un punto de vista social, cultural y estético.

A este campo le sigue un quinto que señala una ruta de cambio y profundización de la perspectiva epistemológica que el programa de Pedagogía infantil promueve: el campo transversal de énfasis. El núcleo central de dicho énfasis se expresa en tres posibilidades de profundización: la inclusión educativa, la educación inicial y el bilingüismo en la primera infancia. Es así como el marco de aprendizaje que se orienta desde este ámbito conceptual es el del desarrollo de proyectos educativos que procuren la promoción de alguno de los tres énfasis señalados. De esta manera, el énfasis pedagógico prevé que el maestro en formación adquiera competencias para abordar aspectos y problemáticas concernientes a la inclusión social, el bilingüismo, la discapacidad en la primera infancia y otro grupo amplio de problemáticas que suelen darse en la etapa inicial del aprendizaje escolar.

El sexto campo transversal dentro de la carrera es el correspondiente al de las prácticas pedagógicas. Su presencia se produce a lo largo del cuarto semestre

hasta el octavo semestre. La manera en que se desarrolla el proceso de introducción del maestro al contexto del aula escolar es progresiva y por niveles de escolarización; es decir, primero el maestro en formación integra su saber aprendido y sus competencias profesionales a la práctica dentro del nivel educativo de jardín, para luego a lo largo de los próximos 5 semestres, adentrarse en la realidad educativa de los niveles de transición, primero y segundo de primaria. Las prácticas pedagógicas cuentan con el acompañamiento y orientación pedagógica de maestros especializados, lo que garantiza por supuesto que su integración a la realidad educativa se produzca bajo una atmosfera de apoyo constante por parte del equipo de formadores.

El séptimo campo de formación transversal corresponde al de apoyo profesional. Su presencia dentro del programa general de la carrera no es constante: se desarrolla en los tres primeros semestres de la carrera, en el sexto semestre y en el octavo semestre. Su principal objetivo es el de brindarle a los estudiantes desde el primer momento en que se vinculan a la profesión pedagógica, herramientas de juicio que fortalezcan la decisión profesional y vocacional que han elegido: la de ser educadores.

Por su parte, el octavo componente de formación transversal es el de formación electiva. La formación electiva debe desarrollarse durante cinco semestres a partir del quinto semestre. La formación electiva es un campo de formación complementario que le permite elegir a los estudiantes dentro de un conjunto de saberes que responden a los mismos principios de educación humanística y científica de la carrera pero cuyo objetivo es ampliar el espectro formativo hacia aquellos conocimientos que le inquieten o le interesen al estudiante.

El último saber dentro de la estructura curricular debe corresponder al denominado Formación instrumental. En él, los estudiantes reciben formación profesional en aspectos propios de los sistemas de información.

Cuadro 37. Componentes transversales – Lic. En Pedagogía infantil - la U. de la Sabana

COMPONENTE TRANSVERSAL	NO. DE SEMESTRES	DESCRIPCIÓN
C. Humanístico	6 semestres	Enfocado hacia la expresión y la comunicación oral y escrita como también hacia la fundamentación en humanidades.
C. Lenguas Extranjeras	7 semestres	Enfocado hacia el aprendizaje de una segunda lengua.
C. Científico	10 semestres	Enfocado hacia la formación en pedagogía, desarrollo humano y didáctica entre otras dimensiones.
C. Formación Infantil	10 semestres	Enfocado hacia los procesos propios del desarrollo infantil.
C. de Énfasis	2 semestres	Enfocado hacia la profundización del saber del maestro en la dimensión de la inclusión educativa, la educación inicial y el bilingüismo en la primera infancia.
C. de Prácticas	6 semestres	Enfocado hacia la inclusión del estudiante en el contexto real de la enseñanza escolar.
C. Apoyo Profesional	5 semestres	Orientado hacia el fortalecimiento de la vocación formadora del estudiante de pedagogía.
C. Formación Electiva	5 semestres	Enfocado hacia la profundización de algunos saberes científicos y humanísticos de la carrera.
C. Formación Instrumental	1 semestre	Enfocado hacia el aprendizaje de saberes propios de los sistemas de información y las tecnologías.

5.3.1.3 Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios

La descripción general desarrollada hasta este punto sobre el Plan de Estudios de la carrera de Pregrado de Licenciatura en Pedagogía Infantil lleva ahora a centrar la atención sobre uno de los componentes señalados hasta el momento: el componente de énfasis, pues es en éste en donde se centra la discusión de los derechos humanos como saber dentro del programa curricular.

El componente transversal de énfasis le permite a los estudiantes elegir entre posibles énfasis: la Inclusión Educativa, la Educación Inicial y el Bilingüismo en la Primera Infancia. Es por tanto el saber Inclusión Educativa el que muestra una relación directa con la formación en Derechos humanos.

La asignatura “Inclusión educativa en la primera infancia” es un saber de tipo teórico en el que los Derechos Humanos se muestran como discurso para comprender problemas sociales. Por tal razón, no es del interés de esta asignatura discutir sobre aspectos propios a la Normativa ampliamente discutida en esta investigación, o sobre aspectos históricos de los Derechos Humanos, o de conceptualización del constructo Derechos Humanos, o de enseñanza de los Derechos Humanos como saber dentro de las aulas.

Sobre la presencia de esta asignatura en la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil puede afirmarse que existe continuidad; es decir, dicha asignatura viene haciendo parte de la carrera desde hace más de 5 años, salvo con algunas modificaciones en el plan interno de la asignatura.

Según lo muestra el cuadro 38 la asignatura no se ubica exactamente en un único y exclusivo ciclo de formación. La asignatura cubre dos semestres: el octavo y noveno semestre de la carrera los cuales corresponden al ciclo de profundización e innovación respectivamente.

Cuadro 38. Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios

CICLO DE FUNDAMENTACIÓN			CICLO DE PROFUNDIZACIÓN				CICLO DE INNOVACIÓN		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
							Énfasis en Inclusión Educativa		

Asimismo, la asignatura tiene un carácter opcional, entendido así puesto que quien elija dicho énfasis debe cursar necesariamente ambos semestres de énfasis. Por otra parte, dado que el total de créditos de que se compone el octavo y

noveno semestre suman en total 30 créditos académicos, la participación general de esta asignatura dentro de ambos semestres es del 20 por ciento, con un total de 6 créditos, cual demuestra su relevancia al pertenecer al ciclo de profundización e innovación.

Descripción de la asignatura

La asignatura “Énfasis en Inclusión educativa” representa para el plan de estudios general un espacio idóneo para que los estudiantes que se encuentran en formación académica como maestros de pedagogía infantil profundicen en el conocimiento de los procesos de inclusión escolar y social de diferentes grupos poblacionales infantiles con quienes tendrán contacto al momento de iniciar su inserción al escenario real de la escuela. Sin embargo, la interacción con estos grupos sociales también será posible durante su práctica pedagógica y formativa, la cual, como se señaló con anterioridad.

La asignatura también se convierte para los estudiantes en una gran oportunidad para que a partir del trabajo pedagógico e investigativo desarrollado por ellos surjan interesantes proyectos de investigación social y pedagógico que se relacionen con el campo de acción pedagógico y de reflexión sobre su que-hacer dentro de las aulas.

Resulta relevante señalar respecto a esta asignatura que el espacio académico que suscita su introducción en el programa general de estudios fortalece el perfil del estudiante de la facultad de educación puesto que aporta elementos de fundamentación pedagógica aplicables al que-hacer mismo del aula y a los procesos de formación de niños y niñas con características culturales, sociales y de aprendizaje diversas, que pueden tener como estudiantes en su aula de clase. Asimismo, también propicia la promoción de alternativas para la solución de múltiples y complejos problemas de carácter social, emocional y escolar, mediante un trabajo interdisciplinario, competente y solidario, resultado de la acción articulada de investigación y docencia promovida por la asignatura.

Objetivo de la Asignatura

Ofrecer a los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil un escenario de profundización y sub-especialización en temas relacionados con la inclusión educativa y social desde una perspectiva de minorías étnicas y discapacidad, a través del análisis contextual de estas poblaciones que permitan a los docentes en formación diseñar y ejecutar planes de intervención pedagógica en ambientes escolares y sociales aplicables.

Para el logro de este objetivo la asignatura debe en principio profundizar en el análisis de las políticas nacionales e internacionales vigentes y relacionadas con las minorías étnicas y población en condición de discapacidad. Así mismo, debe también identificar las estrategias pedagógicas que se pueden aplicar en la intervención educativa con niños y niñas con diversidad de características en cuanto a capacidades y tradiciones. Debe acercarse al manejo de las tecnologías y sistemas de información y comunicación para la población con discapacidad, aplicable para otros tipos de poblaciones infantiles y, por último, comprender las características específicas de las formas de educación de los grupos minoritarios étnicos y con discapacidad en el aula regular y la forma de aprovecharlos para una educación inclusiva.

Núcleos Temáticos

Los núcleos temáticos propuestos para esta asignatura se desarrollan en un orden secuencial que ubica al estudiante en el discurso desde el punto de vista conceptual y procedimental, siendo una constante dentro de dicho proceso formativo el análisis permanente de la situación de la infancia en la problemática de los procesos de inclusión y las variables sociales que determinan que se convierta en una ventaja o desventaja.

Los núcleos temáticos de los que se compone la asignatura son en total 9:

1. Principios y filosofía de la inclusión educativa.
2. Diseño universal de aprendizaje.
3. Orientaciones pedagógicas en el aula.
4. Adaptaciones curriculares.
5. Profundización sobre tipos de discapacidad.
6. Sistemas de comunicación (Tecnología aplicada a la discapacidad, braille, comunicación aumentativa y lenguaje de señas)
7. Rol de la familia.
8. Interculturalidad desde los usos y costumbres.
9. Inclusión en la infancia (propuesta de proyectos de aplicación práctica o de grado para el énfasis 2)

Los núcleos temáticos señalados con anterioridad se abordan en el aula a partir del desarrollo de conversatorios, análisis de lecturas, elaboración de materiales y exposiciones lideradas por los maestros como también por los estudiantes. Estas actividades curriculares requieren de un estudio previo por parte de los estudiantes y el cumplimiento de una serie de actividades de evaluación y seguimiento de los temas estudiados.

Proceso evaluativo

Los criterios tenidos en cuenta para determinar si se han alcanzado los objetivos y si los estudiantes han desarrollado las competencias esperadas son:

1. Evaluación actitudinal. Se evaluará mediante la asistencia, el cumplimiento en la entrega de los trabajos y su participación.
2. Evaluación conceptual. Desarrollo de una síntesis sobre las políticas de inclusión educativa, desarrollo de un ensayo argumentativo sobre interculturalidad y el desarrollo de una propuesta final sobre trabajo de grado o un proyecto de aplicación práctica.
3. Evaluación práctica. Se expresa en el desarrollo de la valoración pedagógica de un niño, el diseño de un producto de flexibilización

curricular, el desarrollo de un material de comunicación argumentativa y el desarrollo de un documento escrito en braille y una actividad de comunicación en lenguaje de señas.

Las tres modalidades de evaluación presentes en la asignatura se sustentan en que durante el desarrollo de la asignatura por parte de los estudiantes se estimularán un conjunto de competencias que se expresan de la siguiente manera:

1. Competencias para identificar problemas relacionados con la niñez y la capacidad para formular y proponer alternativas de solución por medio de procesos educativos.
2. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar planes de acción y mejoramiento educativo continuo en lo familiar, en el contexto escolar, social y comunitario.
3. Participación activa en el diseño y validación de políticas educativas relacionadas con la educación infantil.

Perspectiva de Derechos Humanos Abordada

La radiografía de la presencia de los Derechos Humanos como saber en la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Universidad de la Sabana, pone en evidencia un abordaje teórico y pedagógico que introduce el discurso de los derechos humanos de una manera implícita. Este abordaje implícito se produce de esta manera dado que la fundamentación recibida por los estudiantes centra su atención más en comprender un constructo socio-cultural inmerso en la realidad del maestro y el estudiante que la conceptualización de dicho constructo como una esfera que converge alrededor de una realidad humana más compleja: la inmanencia de los derechos humanos en la existencia humana.

Por lo tanto, existen elementos de formación éticos que demuestran la intención de la asignatura por brindarle al estudiante herramientas de juicio que le permitan relacionar la acción pedagógica con la diversidad de la realidad pedagógica,

como también introducir en el aula situaciones de aprendizaje que coadyuven al fortalecimiento de un modelo educativo para la paz y la convivencia como forma particular de impartir valores; lo anterior, desde el ámbito de la inclusión educativa.

Sin embargo, no responde como tal a una asignatura que le permita al estudiante de pedagogía infantil asumir la comprensión de la inclusión educativa dentro de un marco de formación en derechos humanos puesto que, en primer lugar, la discusión y los puntos desde donde se orienta la reflexión parten exclusivamente de la pedagogía y no desde otras disciplinas (carencia de interdisciplinariedad); en segundo lugar, las competencias que el maestro adquiere como pedagogo y promotor de la inclusión educativa en el aula limitan su acción a la intervención y manejo de población con rasgos socio-culturales diversos, dejando de lado la construcción colectiva con los estudiantes del respeto por la diversidad y dejando de lado aquellas competencias profesionales que lo faculten para la interacción discursiva y constructiva del conocimiento entre maestro y alumno así como la inclusión de un conocimiento práctico en el espacio formador del aula le permita comprender a los estudiantes la presencia inmanente de los derechos humanos en la vida diaria.

5.3.2 Universidad del Norte

La Universidad del Norte, de la ciudad de Barranquilla, cuenta con una Facultad de Educación cuya proporción de programas de Pregrado y Posgrado es también inferior, como sucede en la Universidad de la Sabana, en relación con sus otras facultades como la de Ciencias Jurídicas y Administrativas. La facultad cuenta, en lo que respecta a los programas de Pregrado, con un solo programa educativo seis programas de posgrado en educación.

Cuadro 39. Programas en Educación - U. del Norte

NIVEL DE APRENDIZAJE	PROGRAMAS ACADÉMICOS
-----------------------------	-----------------------------

PREGRADO	Licenciatura en pedagogía Infantil
POSGRADO	Especialización en Docencia Universitaria.
	Especialización en Educación Mediada por Tecnologías
	Especialización en Enseñanza del Inglés
	Especialización en Procesos Pedagógicos
	Maestría en Educación
	Maestría en enseñanza del Inglés

Al igual que en la Universidad de la Sabana, Licenciatura en Pedagogía Infantil es el programa de pregrado en Educación que se analizará en primera instancia, destacando nuevamente el perfil General de la Carrera, su estructura curricular y la presencia de la enseñanza de los Derechos Humanos dentro de su Plan de Estudios.

5.3.2.1 Perfil general del programa

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil se constituye en el único programa de Licenciatura ofrecido por la Universidad del Norte. El principal objetivo del programa es el formar maestros en pedagogía infantil con la más alta calidad científica y ética que sean capaces de construir ciencia y práctica pedagógica como fundamento necesario para vida profesional, siendo pilares de este aprendizaje la investigación, la gestión administrativa y la reflexión sobre el quehacer cotidiano.

Es así como el campo concreto de acción del profesional en Pedagogía Infantil egresado de la Universidad del Norte es el de la enseñanza inicial dentro de la etapa infantil a partir del desarrollo y participación en proyectos educativos

institucionales que favorezcan el desarrollo social, emocional, afectivo de los niños y posibiliten cambios dentro del entorno familiar. Similar a como ocurre con el programa de la Universidad de la Sabana.

5.3.2.2 Estructura curricular

La modalidad de estudio del programa es totalmente presencial, con una duración total de diez semestres. Así mismo, la estructuración transversal del plan de estudios prevé a lo largo de los 8 semestres que constituye el plan curricular el abordaje de 4 componentes o campos de formación: un campo de formación básico, un campo de formación básica profesional, un campo profesional y un campo complementario.

El campo de formación básico se desarrolla a lo largo de los primeros 7 semestres de la carrera y se enfoca hacia un aprendizaje propedéutico de la filosofía y las ciencias humanas. Dentro de los contenidos que los estudiantes abordan a lo largo de estos 7 semestres se encuentran el aprendizaje de competencias comunicativas e introducción a la filosofía, la historia y la ética. Es en esencia, un componente de profundización científico para orientar al estudiante dentro de la ciencia Humanística y sus diferentes perspectivas de abordaje del fenómeno del pensamiento la razón.

Por su parte, el campo de formación básica profesional se desarrolla a partir del primer semestre hasta el semestre número siete e introduce al estudiante en el conocimiento fundamental de todo pedagogo con énfasis en la primera infancia. Dichos saberes lo vinculan a la comprensión de la pedagogía como disciplina humanística, el lenguaje como instrumento de comunicación y socialización en la infancia, la psicología como componente transversal dentro de la formación pedagógica, la historia de la educación y la comprensión de las relaciones que se producen entre el niño, la familia y la sociedad.

El campo de formación profesional se desarrolla a partir del segundo semestre hasta el final de la carrera y profundiza en una serie de aspectos propios de la

disciplina pedagógica y psicológica, relevantes dado el papel de pedagogo infantil como pieza elementan en la inclusión de los niños dentro de los procesos de socialización primaria y secundaria. Dichos saberes corresponden al estudio del cuidado infantil, el desarrollo motriz, el papel de la lúdica y la didáctica en la educación, el desarrollo cognitivo, el aprendizaje de la lectura y la escritura y otros aprendizajes que son de otro orden como, por ejemplo, la gestión de proyectos pedagógicos y teoría sobre diseño curricular. El último campo corresponde al de formación complementaria. Sobre este último campo formativo, el cual se desarrolla únicamente en el último semestre no se pudo obtener información detallada sobre su finalidad dentro de la carrera.

Cuadro 40. Componentes transversales – Lic. En Pedagogía infantil - la U. del Norte

COMPONENTE TRANSVERSAL	NO. DE SEMESTRES	DESCRIPCIÓN
C. Básico	7 semestres	Enfocado hacia el aprendizaje propedéutico de la historia, la filosofía y la ética como también hacia el aprendizaje de competencias comunicativas.
C. Básico Profesional	7 semestres	Enfocado hacia el aprendizaje de los saberes propios de cualquier profesional de pedagogía con énfasis en la infancia: saberes pedagógicos, lingüísticos, psicológicos y humanísticos.
C. Profesional	7 semestres	Enfocado hacia la profundización de saberes abordados en el componente básico profesional y relacionados con el lenguaje, el desarrollo motriz, el cuidado en la infancia y otros aspectos de orden psicológico y cognitivo como también sociales.
C. Complementario	1 semestre	No se obtuvo información sobre su finalidad dentro de la carrera.

5.3.2.3 Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios

La descripción general desarrollada sobre el Plan de Estudios de la carrera de Pregrado de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte lleva

ahora a centrar la atención sobre el componente en donde la formación en Derechos Humanos se presenta: el componente o campo básico profesional. Dentro del componente de formación básico profesional se encuentra una asignatura cuya orientación de aprendizaje se relaciona con la educación en derechos humanos: la asignatura *Condiciones Sociales en la Infancia*.

La asignatura *Condiciones Sociales en la Infancia* es un saber de tipo teórico en el que los Derechos Humanos no se muestran de manera explícita como discurso para comprender la relación entre infancia su realidad social. Por tal razón, como sucede con la asignatura del programa de Pedagogía Infantil de la U. de la Sabana, su interés no involucra aspectos propios a la Normativa sobre Derechos Humanos, aspectos históricos de los Derechos Humanos, conceptualizaciones del constructo Derechos Humanos, o la enseñanza de los Derechos Humanos como saber dentro de las aulas.

Respecto a la presencia de esta asignatura en la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil se determinó que existe continuidad; es decir, dicha asignatura viene haciendo parte de la carrera desde hace más de 5 años, y sin ninguna modificación curricular a su contenido. Por otra parte, la asignatura se ubica en un único y exclusivo ciclo de formación: el ciclo de fundamentación. La asignatura solo se desarrolla en el segundo semestre de la carrera.

Así mismo, la asignatura tiene un carácter obligatorio, puesto que todos los estudiantes, independiente de los énfasis que elijan en el último ciclo formativo, deben cursarla. Por otra parte, dado que el total de créditos de que se compone el segundo semestre suman en total 17 créditos académicos, la participación general de esta asignatura dentro del semestre es del 18 por ciento, con un total de 3 créditos, lo que demuestra una relevancia equitativa con respecto a las otras 5 asignaturas del semestre.

Cuadro 41. Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios

CICLO DE FUNDAMENTACIÓN				CICLO DE PROFUNDIZACIÓN			CICLO DE INNOVACIÓN
1	2	3	4	5	6	7	8
	Condiciones Sociales en la Infancia						

Descripción de la asignatura

La asignatura *Condiciones Sociales en la Infancia* está orientada hacia la conceptualización de la evolución histórica de la categoría social de infancia, tomando en cuenta sus consecuencias las prácticas sociales de los individuos y mostrándoles a los futuros pedagogos las condiciones sociales de la niñez en Colombia, con énfasis en la costa atlántica.

Asimismo, dicha radiografía se enmarca dentro de un contexto socio-económico, y cultural, resaltando las condiciones de pobreza en que se encuentran la mayoría de niños. Lo anterior, llevará a los estudiantes a que, a lo largo del curso, analicen las causas estructurales e históricas asociadas a ciertos casos concretos de la vida real de los niños. La asignatura también pone en discusión y debate las posibles soluciones o alternativas existentes a problemáticas particulares de la niñez, desde la perspectiva como educadores.

Objetivo de la asignatura

Son 4 los objetivos que se plantea la carrera con respecto al fin de la presente asignatura:

1. Propiciar en el estudiante la elaboración de un conocimiento acerca de las condiciones de la niñez, fundamentando su análisis y comprensión a partir de los aportes teóricos sobre desarrollo humano generados en las

investigaciones desarrolladas al interior del Proyecto Costa Atlántica, la ley de infancia y adolescencia y la UNICEF.

2. Analizar la importancia del Contexto Local, familiar, comunitario o de vecindario en el Desarrollo de las condiciones de calidad de vida del infante.
3. Propiciar la comprensión de la infancia como una categoría sociocultural a través del estudio de la evolución histórica del concepto de infancia.
4. Generar en el estudiante actitudes positivas frente al trabajo con comunidades infantiles en riesgo y con propuestas alternativas a la escolar como una de las formas que nos permiten mejorar algunas de las condiciones de vida de la gran mayoría de los niños colombianos.

Núcleos Temáticos

La asignatura aborda en general el desarrollo de tres unidades temáticas:

1. Unidad 1. Los derechos del niño y políticas de infancia.
2. Unidad 2. Que es ser niño y que es infancia. El concepto de infancia a través de la historia.
3. Unidad 3. Proyectos sociales de atención al menor y sentido de la educación social para transformar las condiciones de vida de los niños y niñas.
4. Unidad 4 (Transversal). Intervención educativa a niños y niñas en situaciones de desventaja social .Se desarrollará a lo largo de la asignatura.

Proceso Evaluativo

La asignatura *Condiciones Sociales en la Infancia* se desarrolla metodológicamente en el aula mediante la puesta en marcha de las siguientes estrategias de trabajo formativo:

1. *Talleres*. Talleres con guías de análisis para abordar los diferentes temas tratados en la clase.
2. *Controles de lectura*. Estos controles se desarrollan a partir de RAES, presentación de informes escritos y elaboración de mapas conceptuales, todo lo anterior con el fin de constatar el grado de comprensión de las lecturas propuestas.
3. *Mesa redonda*. Se utiliza para discutir en plenaria los temas tratados en la clase como forma de estimular el carácter crítico alrededor de las condiciones sociales de la infancia.
4. *Panel*. Modelo de enseñanza utilizado para llevar a cabo discusiones, asumiendo el rol de especialistas o expertos, para analizar los diferentes aspectos de los temas, aclarar controversias o tratar de resolver problemas de interés para el grupo.
5. *Exposiciones*. Presentaciones públicas usando herramientas tecnológicas, con el objetivo de socializar los avances en el trabajo de intervención educativa sobre los casos de estudio.
6. *Foros de discusión*. Se utilizan en clase para discutir en plenaria, a través de medios electrónicos (foros web asignatura), los temas tratados en la clase como forma de estimular el carácter crítico alrededor de las condiciones sociales de la infancia.
7. *Método de casos*. Intervención de casos de estudio para lograr un acercamiento a las condiciones sociales de la infancia en el contexto local.

Este conjunto de estrategias de enseñanza dentro del aula persiguen en concreto que los estudiantes desarrollen una serie de competencias profesionales de desenvolvimiento profesional coherentes con la realidad psicosocial de la infancia dentro del escenario pedagógico en el que se encuentren. Son estas las competencias concretas diseñadas para la asignatura:

1. Competencia Profesional.
 - a. Saber investigar la realidad educativa y de la familia.

- b. Adquisición de capacidades para conocer elementos, procesos y procedimientos propios de la investigación educativa.
 - c. Habilidad para buscar, seleccionar, procesar y analizar información que le ayuden a plantear soluciones frente a problemas de la realidad infantil.
 - d. Actitud positiva frente a la investigación educativa.
2. Conocimientos (saber conocer).
- a. Conocer el concepto de desarrollo humano e infantil.
 - b. Conocer los diferentes factores sociales y culturales que rodean a la infancia y qué relación tienen éstos con el desarrollo humano.
 - c. Conocer el concepto de infancia.
 - d. Identificar y comprender la labor de los corresponsables de la atención y protección a la infancia.
 - e. Conocer la realidad de la infancia en los contextos local, nacional y mundial.
3. Habilidades (saber hacer).
- a. Observar, comparar, inferir, valorar condiciones y realidades de la infancia.
4. Actitudes (saber ser).
- a. Asumir una actitud crítica frente a la realidad que circunda a la infancia.

Tomando en cuenta las estrategias metodológicas y las competencias generales perseguidas con su implementación, la evaluación de cada una de las actividades señaladas para el trabajo en el aula se porcentual de la siguiente manera:

1. Evaluación de la Primera Unidad. Examen final, que representa el 15% de la nota.
2. Evaluación de la Segunda Unidad. Examen final, que representa el 20% de la nota.

3. Tercera y Cuarta unidad. Examen final, que representa el 35% de toda la nota.
4. Examen final.30%.

Perspectiva de Derechos Humanos abordada

La asignatura *Condiciones Sociales de la Infancia* no desarrolla un abordaje formal de la infancia desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Incluso, no existen dentro del programa de la asignatura menciones especiales que pongan en contexto la realidad psicosocial de la infancia en el país o la región a la luz de los derechos humanos de la infancia.

Es claro que el interés primordial de la presente asignatura es contextualizar al estudiante en una problemática social natural a la sociedad Colombia e incluso a nivel mundial. Ello por supuesto permite concluir que el abordaje que se hace sobre la infancia es de orden exclusivamente teórico e histórico, dejando de lado otras dimensiones claves que converjan en una perspectiva de derechos humanos: la comprensión de la jurisprudencia internacional, el aprendizaje de saberes que le permitan al estudiante intervenir de manera activa en contextos psicosociales de la infancia complejos mediante una fundación integral sobre los Derechos Humanos.

Es comprensible que al tratarse una materia que se encuentra dentro de un componente de formación básico, el objetivo general de la asignatura no traspase lo exclusivamente teórico y de alguna manera caiga más en lo propedéutico. Sin embargo, el abordaje introductorio relacionado con la infancia no puede desconocer su relación estrecha con la intervención pedagógica dentro de un marco de conocimiento integral de los acuerdos internacionales, los instrumentos que garantizan el respeto por sus derechos y el marco general de fundamentación. Son elementos necesarios para que el pedagogo construya y se forme en el tema desde una perspectiva no aislada.

5.3.3 Universidad del Tolima

La Universidad del Tolima, cuenta con una Facultad de Educación que cuenta con amplios programas en educación para pregrado y posgrado. La facultad cuenta, en lo que respecta a los programas de Pregrado, con un 6 programa educativos y 5 programas de posgrado en educación.

Cuadro 42. Programas en Educación - U. del Norte

NIVEL DE APRENDIZAJE	PROGRAMAS ACADÉMICOS
PREGRADO	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
	Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación
	Licenciatura en Inglés
	Licenciatura en Lengua Castellana
	Licenciatura en Matemáticas
	Licenciatura en Ciencias Sociales
POSGRADO	Doctorado en Ciencias de la Educación
	Maestría en Educación
	Maestría en Literatura
	Especialización en Fútbol
	Especialización en Pedagogía

Para el caso de la Universidad del Tolima, el programa que se analizará será el programa de pregrado Licenciatura en Lengua Castellana, destacando el perfil

General de la Carrera, su estructura curricular y la presencia de la enseñanza de los Derechos Humanos dentro de su Plan de Estudios.

5.3.3.1 Perfil general del programa

El programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima recibió por parte del Ministerio de Educación Nacional su resolución de acreditación en el año 2003. Desde su fecha de creación, en el año de 1999, se han llevado a cabo sobre el Plan de Estudios general una modificación: la primera de ellas se adelantó en el año de 2003 y desde esa fecha el plan de estudios permanece sin modificación alguna.

El objetivo general perseguido por la universidad con la implementación de este programa de pregrado en educación es el de formar maestros con un alto grado de conocimientos de las prácticas pedagógicas y didácticas y de las disciplinas del lenguaje, la literatura, la comunicación, con un sentido integral del desarrollo humano; con capacidad para influir en la interpretación y transformación de las manifestaciones culturales de la región, mediante la investigación académica, y de interactuar en estudios de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana, en el contexto nacional e internacional.

El logro de este objetivo general formulado por la institución obligará que durante el proceso de formación el estudiante adquiera un conjunto de conocimientos teórico-prácticos en áreas como la pedagogía y las disciplinas de las ciencias humanas. Esto le permitirá desempeñarse con eficiencia e idoneidad como formador en lengua castellana.

Por otra parte, también será necesario que participe dentro de su proceso formativo de una construcción discursiva que apunte a explicitar los procesos de significación y de sentido del lenguaje, contribuir con sus prácticas discursivas orales y escritas, a ser modelo del dominio de las competencias lingüísticas y comunicativas, desarrollar investigaciones formativas sobre la enseñanza de la

lengua castellana, los procesos estéticos del lenguaje aplicados a la misma y sobre los actos comunicativos y sus implicaciones socio-culturales.

Para la Universidad del Tolima, los objetivos específicos que permitirán la consolidación del objetivo principal del programa son los siguientes:

1. Producir y divulgar sus propios discursos referidos al lenguaje y la literatura, a las complejidades de su enseñanza y a las posibilidades expresivas y pedagógicas de las mismas.
2. Recibir e interpretar distintos tipos de textos.
3. Contribuir a su propio desarrollo integral, mediante la apropiación de valores y principios que guíen su interacción social.
4. Tener un alto sentido de la ética de la comunicación y respeto por toda manifestación cultural.
5. Conocer los distintos contextos histórico-sociales y culturales en donde se encuentran inscritas las expresiones literarias y las manifestaciones lingüísticas para desarrollar las competencias suficientes y adelantar estudios teórico-analíticos.
6. Reconocer las expresiones literarias universales y su canon para contrastarlos con la producción regional y establecer así los rasgos de identidad y pertenencia.
7. Asumir la literatura como una forma de profundizar en el conocimiento del ser humano y como modelo de expresión lingüística.
8. Utilizar la creatividad como medio de sensibilización y aproximación a la creación de textos literarios

5.3.3.2 Estructura curricular

Con la revisión detallada del Syllabus del programa de Licenciatura en Lengua Castellana no se evidenció una estructuración que responda a componentes formativos transversales como hasta el momento se ha podido encontrar en los otros programas formativos. Por otra parte, la modalidad de formación ofrecida

por la universidad para esta carrera es de tipo presencial y se desarrolla durante un periodo de 10 semestres.

Durante los primeros 2 semestres puede visualizarse que el 30 por ciento de las asignaturas se orientan hacia la formación del maestro en competencias comunicativas, 20 por ciento, formación en teoría del lenguaje, 40 por ciento de asignaturas orientadas hacia la formación propedéutica en literatura y filosofía y un por ciento en temas relacionados con educación sexual y artes.

Del tercer semestre al sexto semestre un 40 por ciento de las asignaturas vistas en este periodo se enfocan hacia la formación científica propia del campo de la lingüística y sus ramas científicas como la sociolingüística, la psicolingüística y la gramática entre otros saberes asociados a la ciencia del lenguaje. Un 30 por ciento de las siguientes asignaturas se enfocan en la profundización en el campo de la pedagogía y el 20 por ciento en la formación en literatura.

El séptimo y octavo semestre muestra un mayor énfasis en el proceso de formación del estudiante en pedagogía como también en su introducción a las prácticas pedagógicas en contextos reales de la escuela. Por último, en los dos últimos semestres de la carrera, el abordaje formativo se centra en el desarrollo del proyecto de grado y el acompañamiento y orientación del equipo de maestros en aspectos relacionados con la pedagogía y la ética profesional.

5.3.3.3 Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios

A lo largo del programa curricular no existen menciones explícitas que dejen entrever una intención formativa en el campo de los derechos humanos. La formación que reciben los estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana deja por fuera esta dimensión humanística. Existe alguna asignatura a lo largo de la carrera que de alguna manera guarda una relación semántica con los derechos humanos. Es el caso de la materia *Constitución Política de Colombia*, la cual profundiza en las características generales de la constitución pero no profundiza

en las implicaciones que la constitución trajo consigo en la priorización de los derechos fundamentales de los ciudadanos jóvenes y adultos.

5.3.4 Universidad San Buenaventura

Para el caso de la Universidad San Buenaventura se seleccionó y recopiló información relacionada con su sede en Bogotá. En la actualidad, la sede de la Universidad en la ciudad de Bogotá cuenta con una Facultad de Educación cuya única carrera de formación es la *Licenciatura en Educación para la Primera Infancia*. La facultad cuenta en la actualidad con un programa de educación en pregrado y 3 programas de posgrado específicamente.

Cuadro 43. Programas en Educación - U. San Buenaventura

NIVEL DE APRENDIZAJE	PROGRAMAS ACADÉMICOS
PREGRADO	Licenciatura en Educación para la Primera Infancia
POSGRADO	Especialización en Didácticas para la Lecturas y Escrituras con Énfasis en Literatura
	Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria.
	Maestría en Ciencias de la Educación.

Aunque solo cuente con un programa de pregrado y un conjunto pequeño de programas de posgrado, es una facultad cuya tradición institucional es larga: lleva más de 35 años orientando sus programas de educación hacia el ejercicio científico de los saberes propios de la educación.

5.3.4.1 Perfil general del programa

El programa de Licenciatura en Educación para la Primera infancia persigue la búsqueda de la reflexión por parte de estudiante y futuro profesional para que sea capaz de asumir los retos educativos que impone la primera infancia desde el

ámbito pedagógico, la didáctica y la investigación educativa; lo anterior, bajo un marco de responsabilidad social y una visión científica y humanística que les permita responder a las necesidades educativas de la primera infancia.

Bajo es norte formativo la Universidad se propone los siguientes objetivos específicos para alcanzar su misión de proyecto profesional:

1. Estimular en el futuro maestro la capacidad de auto aprendizaje para que afiance su identidad personal y prepare y proyecte su vida profesional como un gran educador.
2. Formar profesionales con unos fundamentos pedagógicos y didácticos orientados a la implementación de procesos educativos, encaminados al bienestar y desarrollo de los seres humanos, que posibilite la estimulación integral de las capacidades de los niños en su contexto real de aprendizaje.
3. Formar profesionales capaces de generar y gestionar procesos de innovación educativa que les permita construir e implementar alternativas que pongan en contexto la realidad con la teoría
4. Formar para la libertad, la capacidad de elección y la actitud crítica de manera que se puedan constituir en gestores de la transformación de los niños y niñas.
5. Formar profesionales de la educación con una visión desde el paradigma de la complejidad, a partir del análisis, interpretación y transformación de los acontecimientos que enmarcan la Educación para la Primera Infancia.
6. Preparar profesionales competentes que, en forma metódica, ejerciten el espíritu investigativo, desde su desempeño pedagógico y mediante el trabajo interdisciplinario.
7. Formar maestros con la capacidad para interpretar las necesidades y los requerimientos de la realidad educativa, social y cultural, y que sea capaz de construir comunidad académica para propiciar soluciones adecuadas a los mismos.

8. Formar educadores con sentido ético, vocación de servicio, compromiso y responsabilidad social, que emprendan en la comunidad educativa la solución cooperativa de problemas en el aula, la escuela, la comunidad y la sociedad colombiana.

5.3.4.2 Estructura curricular

El programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia es un programa de pregrado cuya modalidad es totalmente presencial. En general, el Syllabus del programa se compone de un conjunto de asignaturas diferenciadas según la finalidad formativa de las mismas. Dependiendo de la finalidad formativa que caracterice a cada asignatura, estas se clasifican u organizan en 8 componentes o ámbitos de formación.

El primer ámbito de formación corresponde al denominado *Ámbito Pedagógico*. En él, las asignaturas propenden por llevar al estudiante a un proceso formativo que le permita relacionarse teórica y metodológicamente con la pedagogía. Es así como dentro de este componente, el estudiante se forma en historia de la pedagogía, tendencias pedagógicas, historia de la educación, la pedagogía y las dificultades de aprendizaje, modelos educativos y la evaluación dentro del marco de las instituciones educativas.

El segundo ámbito se denomina *Ámbito Humanístico*. Las asignaturas para este componente formativo se enfocan en dos dimensiones: una dimensión de orden institucional y otra de orden psicológico. En la primera dimensión, el estudiante se forma en saberes propios a los principios éticos y morales promovidos por la universidad; en el segundo ámbito, la formación se centra en la fundamentación del estudiante en aspectos propios de la psicología del aprendizaje, la educación y la salud.

El tercer ámbito se denomina *Ámbito Didáctico*. En él, la formación que recibe el maestro lo prepara para relacionarse con el escenario pedagógico que impone la didáctica dentro de los campos de las matemáticas, el lenguaje, las tecnologías de

la información y las ciencias naturales. Este ámbito resulta fundamental para el maestro puesto que adquiere habilidades para propiciar escenarios de aprendizaje significativos, mediante la implementación de estrategias pedagógicas y herramientas didácticas acordes con la particularidad del grupo educativo que dirija cuando sea profesional.

El cuarto ámbito profesional corresponde al denominado *Ámbito de Taller Pedagógico Investigativo Integrador*. Este ámbito de formación profesional contempla que el estudiante se integre a un proceso de aprendizaje colectivo e integrado con la realidad escolar y que contemple aspectos del aprendizaje infantil como la estimulación temprana y motriz, la educación inclusiva, comunitaria y la intervención pedagógica.

El quinto ámbito profesional corresponde al denominado *Ámbito Artístico*. En él, la orientación profesional busca formar al maestro en saberes propios del saber artístico como la literatura infantil, las artes plásticas, la expresión musical y escénica.

Un siguiente ámbito corresponde al denominado *Ámbito de Gestión*, el cual le brinda herramientas para que el maestro adquiera capacidades para la gestión de instituciones educativas, sea capaz de planear y diseñar modelos curriculares y se contextualice respecto al marco jurídico y la legislación del contexto educativo.

Le sigue el *Ámbito de Electivas*, en el cual los alumnos optan por una serie de asignaturas que no son obligatorias en relación con las que elijan ver pero si deben cumplir con un mínimo de este conjunto de lectivas. Le sigue a este ámbito profesional el denominado *Ámbito de Profundización*, en donde el estudiante recibe seminarios especiales de profundización y pone en marcha su propuesta de trabajo de grado.

El plan de estudios no señala específicamente la distribución de los campos a lo largo de los semestres pero si señala el total de asignaturas por ámbito profesional y el total de créditos por cada ámbito.

Cuadro 44. Componentes formativos - U. San Buenaventura

COMPONENTE TRANSVERSAL	NO. DE ASIGNATURAS	TOTAL CRÉDITOS
<i>Ámbito Pedagógico</i>	12	23
<i>Ámbito Humanístico</i>	12	20
<i>Ámbito Didáctico</i>	9	18
<i>Ámbito de Taller Pedagógico Investigativo Integrador</i>	7	35
<i>Ámbito Artístico</i>	4	8
<i>Ámbito de Gestión</i>	3	6
<i>Ámbito de Electivas</i>	9	18
<i>Ámbito de Profundización</i>	4	14

5.3.4.3 Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios

La revisión hecha a cada una de las asignaturas presentes en el Plan de Estudios del programa de Licenciatura en Pedagogía de la Infancia permitió identificar 2 asignaturas que guardan una relación de sentido con la formación en Derechos Humanos. A continuación, se profundizará en cada una de ellas.

a. Asignatura Constitución y Democracia

Descripción de la Asignatura

Esta persigue darle herramientas de juicio al estudiante y futuro maestro sobre los fundamentos o bases teóricas para su formación como ciudadano, acercándose a un conocimiento general de la constitución política de Colombia. El conocimiento de la Constitución de Colombia les permite a los estudiantes reconocer sus propios derechos en diferentes ámbitos de la vida y la manera en que pueden protegerlos o reclamarlos ante el Estado. Asimismo se busca que desde ámbito de fundamentación constitucional el estudiante pueda tomar conciencia de la importancia de la democracia y su influencia en la cotidianidad.

Se pudo establecer que la asignatura ha tenido continuidad por lo menos durante los cinco años sin ningún tipo de modificación a su contenido. La asignatura tiene un carácter obligatorio para todos estudiantes de la carrera y representa un 11 por ciento del total de la carga académica de los estudiantes en tercer semestre.

En general es una asignatura de tipo teórico que establecer una relación directa con los Derechos Humanos en el sentido de mostrarle al estudiante el marco normativo colombiano que protege al ciudadano de la vulneración de sus derechos. Así mismo, no solo marca una relación con los Derechos Humanos desde el punto de vista normativo sino que profundiza en su naturaleza y definición como saber. Sin embargo, no plantea una discusión en torno el ser de los derechos humanos como saber dentro del contexto escolar.

Objetivos de la Asignatura

De esta manera el objetivo principal de esta asignatura es el de analizar de manera crítica los elementos conceptuales, los problemas, los procesos y prácticas democráticas de nuestro país, que le permitan al estudiante configurarse como ciudadano para participar en los procesos políticos de su contexto.

Dicho objetivo lleva necesariamente a que se desarrollen dentro de la signatura los siguientes objetivos específicos:

1. Promover el desarrollo y vivencia de los valores democráticos en diferentes contextos y ámbitos.
2. Acercar a los estudiantes al conocimiento de la actual Constitución Política de Colombia.
3. Reconocer la importancia de los derechos humanos, su defensa y sus respectivos mecanismos de protección.
4. Analizar práctica y teóricamente los mecanismos de participación democrática.

Núcleos Temáticos

La asignatura aborda en general 10 núcleos temáticos:

1. Política, estado y poder.
2. Tipos de estado y formas de gobierno.
3. La democracia.
4. Estado y Constitución.
5. El ser ciudadano.
6. Los Derechos Humanos.
7. Los derechos en la Constitución Política de Colombia.
8. Mecanismos de protección de los derechos humanos.
9. Mecanismos de participación ciudadana.
10. Estructura del Estado colombiano.

Proceso Evaluativo

No se menciona en concreto el modelo evaluativo seguido para conocer el desempeño de los estudiantes en ese saber. Sin embargo, sí se señalan de manera específica las competencias que se espera el estudiante adquiera al final de la asignatura:

1. Reconocimiento, promoción y defensa de los derechos humanos y aplicación de sus mecanismos de protección.
2. Análisis de la realidad política del País.
3. Comprensión de los mecanismos de participación democrática.

b. Asignatura Educación Inclusiva

Descripción de la Asignatura

La asignatura *Educación Inclusiva* se enmarca dentro de los principios formativos de la Licenciatura en Pedagogía para la Primera Infancia de generación de espacios de reflexión y participación con relación a las miradas

que se tienen acerca de la inclusión educativa desde la integración y desde la educación para todos. Lo anterior, propicia, desde el papel que ejerza el maestro, espacios de superación de la exclusión y el fortalecimiento de las competencias sociales en maestros, niños y niñas de la primera infancia.

La asignatura goza de una continuidad desde hace más de 5 años y no ha experimentado durante ese periodo cambios en su contenido general. La asignatura tiene un carácter obligatorio para todos estudiantes de la carrera y representa también el 11 por ciento del total de la carga académica de los estudiantes en tercer semestre.

Objetivos de la Asignatura

El objetivo principal de la asignatura es el de fortalecer la formación profesional de los estudiantes y futuros maestros generando una reflexión constante sobre su rol en la sociedad desde lo académico y desde la realidad social. Lo anterior llevará a los estudiantes a comprender el fenómeno de la inclusión, buscando explicar la realidad con base a la percepción y atribución de significados de las representaciones que construyen los actores de acuerdo a los diferentes contextos educativos.

Núcleos Temáticos

Los campos temáticos que la asignatura aborda a nivel general son los siguientes:

1. La educación adaptativa y la escuela inclusiva.
2. La diversidad y diferenciación educativa.
3. Pedagogías diferenciadas.
4. ¿Qué estrategias pedagógicas y didácticas favorecen la inclusión?
5. Lenguaje de señas
6. Estilos de aprendizaje y enseñanza
7. La diversidad y la formación docente

Proceso Evaluativo

El conjunto de temáticas anteriormente señaladas se desarrollan dentro del aula universitaria mediante la implementación de estrategias pedagógicas tales como:

1. Actividades de expresión oral.
2. Herramientas tecnológicas.
3. Mesa redonda.
4. Relatorías.
5. Talleres grupales.
6. Conversatorios.
7. Ensayos.
8. Informe final.

Es a partir del desarrollo de los núcleos temáticos señalados anteriormente y el proceso evaluativo referido atrás que los estudiantes de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia deberán desarrollar el siguiente conjunto de competencias:

Cuadro 45. Competencias a evaluar

COMPETENCIA	LOGRO
Capacidad de creación de sentido de los procesos educativos	Crear y producir estrategias pedagógicas y didácticas congruentes con los lineamientos curriculares y contenidos para la primera infancia.
Capacidad de articulación de la teoría y la práctica adecuándola a los diferentes contextos donde se encuentra la Infancia	Establecer elementos significativos para el desarrollo de un ejercicio de investigación desde el estudio de caso.
Capacidad de atender a la diversidad, con el fin de	Implementar acciones concretas para resolver problemas

formar niños que tengan un concepto y autoestima que les genere confianza en sí mismos	cotidianos a partir de la reflexión y el pensamiento crítico.
Capacidad para fomentar y orientar el trabajo colectivo y cooperativo en la identificación y solución de problemas asociados al desarrollo de la infancia, la familia y la sociedad.	Elaborar preguntas que formulen nuevos problemas de investigación dentro de las líneas de los grupos de investigación.
Capacidad de actuar con honestidad, fraternidad, tolerancia, lealtad, optimismo en los diversos ámbitos de la vida personal y profesional.	Afianzar la capacidad de servicio social y comunitario.

Perspectiva de Derechos Humanos Abordada

El enfoque o perspectiva de derechos humanos que trasciende a lo largo de estas dos materias que los estudiantes de Licenciatura en Educación para la Infancia deben ver de manera obligatoria, es de carácter más normativo que conceptual o pedagógico. Lo anterior en vista que de las dos asignaturas la que hace una mención directa a los derechos humanos corresponde a la asignatura *Constitución y Democracia*, en la que el conocimiento de los fundamentos que se expresan en la constitución de Colombia permiten abrir el debate académico sobre sus implicaciones en la protección de los derechos humanos y los derechos fundamentales cuando estos son vulnerados por el estado o por otro actor de la sociedad.

Es por supuesto una orientación pertinente y necesaria desde el punto de vista de la fundamentación normativa dado que la protección de los derechos humanos si surge como una construcción social de orden jurídico que ha puesto al individuo en la obligación de regular su relación con los semejantes. Así mismo, el Estado

moderno ha puesto siempre en un primer orden de importancia la protección de la dignidad y la integralidad de cada ciudadano mediante el instrumento más importante que un Estado democrático debe tener: su constitución.

El caso concreto de la segunda asignatura valorada es similar al sucedido con la universidad de la Sabana. Cuando la discusión académica se centra en la problematización de la inclusión educativa surge evidentemente una discusión en torno al problema suscita la exclusión cultural y social de la infancia en el escenario educativo. Sin embargo, la conceptualización que se procura en esta asignatura no trasciende en su relación con el marco general de los derechos humanos; por el contrario, define el fenómeno de la exclusión y plantea modelos pedagógicos que aportan elementos claves para llevar la reflexión de la inclusión educativa al ámbito de la escuela. Es por lo anterior que, en conjunto, la perspectiva de Derechos Humanos abordada en este programa curricular tiende más a hacerse explícita desde el ámbito normativo que el teórico, histórico o pedagógico.

5.3.5 Universidad Tecnológica de Pereira

La Universidad Tecnológica de Pereira cuenta con una Facultad de Educación cuyos programas de pregrado abordan la problemática de la educación en la primera infancia, el lenguaje, las comunicaciones y la etnoeducación. En total cuenta con 4 programas de pregrado en educación y 6 programas de posgrado también en educación.

Cuadro 46. Programas en Educación - U. Tecnológica de Pereira

NIVEL DE APRENDIZAJE	PROGRAMAS ACADÉMICOS
PREGRADO	Licenciatura en Español y Literatura.
	Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.
	Licenciatura en Pedagogía Infantil.

	Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa.
POSGRADO	Maestría en Comunicación Educativa.
	Maestría en Educación.
	Maestría en Lingüística.
	Doctorado en Ciencias de la Educación Área Pensamiento Educativo y Comunicación.
	Maestría en Historia.
	Maestría Migraciones Internacionales.

Para el caso de la Universidad Tecnológica de Pereira, el programa que se analizará será el programa de pregrado Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, destacando el perfil General de la Carrera, su estructura curricular y la presencia de la enseñanza de los Derechos Humanos dentro de su Plan de Estudios.

5.3.5.1 Perfil general del programa

El programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario es un programa de pregrado cuya modalidad es totalmente presencial y su duración es de 12 semestres, con un total de 172 créditos, entre asignaturas obligatorias y opcionales. El programa adquirió este nombre a partir de la disposición contenida en el artículo 1 de la resolución 1036 del Ministerio de Educación Nacional emitida el 22 de abril de 2004.

Un interés que ha marcado la consolidación de este programa dentro de la Universidad Tecnológica de Pereira es el interés teórico y práctico que facilita el acercamiento de la academia a los grupos poblacionales históricamente

oprimidos y negados en el escenario de las políticas generales del país. Es por ello, que el constructo Etnoeducación y desarrollo comunitario se convierten en pautas que le permiten al egresado de esta carrera profesional construir el saber pedagógico necesario para que su trabajo dentro de este conjunto de comunidades generen un sinergismo que acentúe el rescate de sus costumbres y prácticas culturales con el reconocimiento de su ciudadanía a nivel nacional.

Tal y como lo señala la institución, los principios que orientan la Etnoeducación y el desarrollo comunitario son los siguientes:

1. Propiciar la formación y autoformación del ser humano como sujeto y como miembro histórico de su territorio.
2. Propiciar el trabajo grupal como hecho básico en la potenciación de los sujetos, las comunidades y los grupos poblacionales.
3. Valorar la escuela como un escenario institucional, social y cultural.
Partir de que todas las culturas son diferentes entre sí e igualmente válidas dentro de su propio contexto.
4. Fortalecer la identidad territorial del sujeto a partir del reconocimiento del pluralismo cultural, el vínculo social, la diversidad, la autonomía, la generación de recursos y la corresponsabilidad social.
5. Estimular la articulación equitativa de las comunidades oprimidas a la sociedad nacional, sin que con esto se diluya su identidad cultural.
6. Generar en el sujeto confianza en el proceso de desarrollo de su propia cultura, territorio y comunidad.
7. Fortalecer la cohesión de comunidades y grupos poblacionales.

5.3.5.2 Estructura curricular

El programa general de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario consta de los siguientes ciclos formativos: un ciclo de fundamentación en Ciencias Sociales y un ciclo de Fundamentación en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.

El ciclo de *Fundamentación en Ciencias Sociales* se desarrolla durante los primeros 4 semestres de la carrera, orientándose hacia el aprendizaje de elementos conceptuales, teóricos y metodológicos básicos para proyectar, aplicar y construir los saberes científicos del saber etnocomunitario aplicado al desarrollo de las comunidades, urbanas, rurales, indígenas y negras.

Por otra parte el ciclo de *Fundamentación en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario* se desarrolla durante los siguientes 7 semestres, de los cuales cuatro corresponden al abordaje de núcleos temáticos de profundización y tres al proceso de práctica etnocomunitaria.

Cuadro 47. Componentes transversales – Lic. en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario

COMPONENTE TRANSVERSAL	NO. DE SEMESTRES	DESCRIPCIÓN
Fundamentación en Ciencias Sociales	4 semestres	Orientado hacia la fundamentación teórica, metodológica y epistemológica que permita comprender el saber etnocomunitario.
Formación en Etno-Educación y Desarrollo Comunitario	7 semestres	Enfocado hacia el aprendizaje de saberes propios del contexto educativo en las comunidades urbanas, rurales, indígenas y negras.

5.3.5.3 Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios

La información recopilada en torno al plan general de estudios de la carrera de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario no pudo incluir información detallada sobre alguna de las materias que tiene relación directa o indirecta con los Derechos Humanos. Sin embargo, pueden desarrollarse importantes reflexiones sobre las orientaciones generales propias de aquellas materias relacionadas con los Derechos Humanos.

La revisión permitió visualizar el siguiente conjunto de asignaturas:

SEMESTRE	ASIGNATURA
Semestre 4	<i>Constitución y Democracia.</i>
	<i>Historia de la Política y la Educación en Colombia.</i>
Semestre 6	<i>Familia, Género, Comunidad y Escuela.</i>
	<i>Didáctica Especial y Etno comunitaria.</i>
Semestre 8	<i>Escenarios, Actores y Tipologías de Violencia y Conflictos.</i>
	<i>Derecho Internacional Humanitario.</i>
	<i>Pedagogía de la Prevención y Solución de Conflictos.</i>
Semestre 9	<i>Ética, Valores, Convivencia y Formación Ciudadana.</i>

A excepción de la asignatura *Derecho Internacional humanitario*, no existe un abordaje directo de los Derechos Humanos diferente al normativo o Jurídico de la asignatura anteriormente nombrada. Sin embargo, la no existencia de una referencia directa a los Derechos Humanos no significa que este saber no opere como constructo transversal durante todo el proceso formativo recibido por los estudiantes de esta Licenciatura.

El constructo *Etnoeducación*, adquiere una relevancia altísima dentro de la misión formativa impuesta dentro de la carrera puesto que es la constitución de Colombia de 1991 la que hace la apertura a la diversidad y el respeto de los Derechos Humanos y fundamentales de aquellas comunidades que por años, desde la misma colonización por parte de los Españoles, se vieron reducidos cultural, social y simbólicamente a la exclusión y la supresión de sus derechos y dignidad humana. Por lo tanto, la Licenciatura en Etnoeducación es en esencia una apuesta completa hacia el respeto por los derechos fundamentales y humanos de las personas.

Proyectos como las Licenciaturas en Etnoeducación son una respuesta contundente que busca concretar la apuesta política y jurídica explicitada en la Constitución de 1991, hacia la construcción de un Estado Social de Derecho

fundado en la democracia pluralista y participativa, la autonomía de sus instituciones y entidades territoriales, el respeto por la dignidad humana, los derechos humanos y los derechos fundamentales y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.

El Profesional de la Etnoeducación adquiere en general una formación que no se restringe solamente a la escuela y un saber fragmentado en particular. El etnoeducador aprende durante todo su proceso formativo a cualificar la apropiación cultural y la vinculación social de los miembros a los que educa. Su praxis no solo se centra en las reflexiones de orden pedagógico naturales a todas las carreras de educación (como el papel de lo que se aprende y cómo se enseña) sino que, por el contrario, se introduce en otras esferas de aprendizaje y vinculación social tendientes hacia el encuentro de significados, la ejecución de acciones de cambio organizadas y la transformación comunitaria.

5.3.6 Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La facultad de educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas es sin duda una de las Facultades con mayor tradición en el país, al haber sido fundada en el año de 1973. Desde su fundación hasta la actualidad ha consolidado un conjunto de programas de pregrado y posgrado en educación en todas las áreas propias al sistema educativo nacional. Es así como en la actualidad, la Facultad cuenta con un total de 10 programas de pregrado en educación y 13 programas de posgrado.

Cuadro 48. Programas en Educación - U. Distrital Francisco José de Caldas

NIVEL DE APRENDIZAJE	PROGRAMAS ACADÉMICOS
PREGRADO	Licenciatura en Biología.
	Licenciatura en Ciencias Sociales.

	Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.
	Licenciatura en Educación Artística.
	Licenciatura en Inglés.
	Licenciatura en matemáticas.
	Licenciatura en Física.
	Licenciatura en Pedagogía Infantil.
	Licenciatura en Química.
	Matemáticas.
POSGRADO	Especialista en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad.
	Especialista en Educación en Tecnología.
	Especialista en Educación Matemática.
	Especialista en Educación y Gestión Ambiental.
	Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales.
	Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo.
	Especialista en pedagogía de la comunicación y medios interactivos.
	Magister en Comunicación y Educación.
	Magister en Educación.
	Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria

	Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés.
	Magister en Pedagogía de la Lengua Materna.

Para el caso de la Universidad se obtuvo información respecto al programa de Licenciatura en Ciencias Sociales. Se destacará nuevamente el perfil General de la carrera, su estructura curricular y la presencia de la enseñanza de los Derechos Humanos dentro de su Plan de Estudios.

5.3.6.1 Perfil general del programa

El programa de Licenciatura en Ciencias Sociales contempla dentro de su orientación formativa la formación:

1. De un sujeto crítico, propositivo, autónomo, con compromiso de humanidad, formado éticamente en los valores de la convivencia social y los derechos humanos.
2. Con una sólida fundamentación epistemológica e histórica en los saberes específicos de las ciencias sociales y en el saber pedagógico.
3. Con una concepción innovadora y crítica de la pedagogía que le permita contribuir en la construcción del conocimiento en las instituciones educativas y comunidades donde se desempeña y en los procesos de cambio educativo y pedagógico.

5.3.6.2 Estructura curricular

La modalidad de estudio del programa es totalmente presencial, con una duración total de diez semestres. Así mismo, la estructuración transversal del plan de estudios prevé a lo largo de los 10 semestres que constituyen el plan curricular el abordaje de 7 componentes o campos de formación.

El primer campo de formación corresponde al *Campo Científico*. Este campo se desarrolla a lo largo de toda la carrera y centra su atención en la fundamentación

teórica y epistemológica de aquellas dimensiones humanísticas de las ciencias sociales relacionadas con la construcción local, nacional y global de la sociedad, como también la comprensión de los conflictos sociales característicos de la sociedad moderna.

El segundo de formación corresponde al *Campo Pedagógico*. Dentro de este campo, que se desarrolla a lo largo de toda la carrera, lo central de la formación corresponde al contextualización de la disciplina pedagógica desde el punto de vista histórico y epistemológico, asociando la discusión a la situación particular de nuestro país.

El tercer componente corresponde al *Campo Investigativo*, el cual se desarrolla del semestre 1 al 4 y del 6 al 7. En este componente, el estudiante se introduce en las dinámicas de la investigación social interdisciplinaria mediante el aprendizaje de métodos de investigación, paradigmas y orientaciones investigativas en el campo educativo.

Un cuarto componente es el denominado *campo Comunicativo y Estético*. Se desarrolla durante los primeros 5 semestres de la carrera y procura la fundamentación en el estudiante de aspectos como el análisis del discurso, el pensamiento estético y el desarrollo de habilidades comunicativas y de expresión oral y escrita.

Un quinto componente corresponde al *Campo Ético Político*, cuya duración es de 7 semestres desde el mismo momento en que se inicia la carrera. Su principal objetivo es brindarle al estudiante conocimientos de orden ético que le permita contextualizar su formación académica con el escenario profesional que determinará su acción y saber-hacer. Ello implica formarse en Derechos Humanos y ética profesional.

Un sexto componente es el denominado *Prácticas Académicas Integradas*, las cuales se desarrollan durante los primeros 4 semestres. Este campo se orienta

específicamente en introducir al estudiante en formación dentro del escenario real de la escuela y sus dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

Los últimos dos componentes corresponden al *Campo Complementario* y el *Campo de electivas*, que responden a brindarle al estudiante conocimientos para el aprendizaje de una segunda lengua y otro conjunto de saberes complementarios y opcionales.

5.3.6.3 Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios

La descripción general desarrollada sobre el Plan de Estudios de la carrera de Pregrado de Licenciatura en Ciencias Sociales lleva ahora a centrar la atención sobre el componente en donde la formación en Derechos Humanos se presenta de manera directa: el *Campo Ético Político*. Dentro del componente ético político se encuentra una asignatura cuya orientación de aprendizaje se relaciona con la educación en derechos humanos: la asignatura *Derechos Humanos*.

La asignatura *Derechos Humanos* es un saber de tipo teórico y práctico en donde el abordaje de los Derechos Humanos se desarrolla desde fundamentación de su marco normativo y jurídico, su significación, su valor histórico, como discurso para comprender ciertos problemas sociales en la educación y como saber fundamental para la construcción de estrategias pedagógicas que promuevan el respeto por ellos dentro de la escuela.

Desde la perspectiva que orienta la asignatura, el conocimiento la práctica, y la defensa de los derechos humanos se constituyen en un elemento fundamental para la formación de maestros en ciencias sociales, a quienes la formación recibida a lo largo de su carrera les permite introducir su capacidades en contextos propios de promoción de los Derechos humanos y no solo el ámbito escolar.

Respecto a la presencia de esta asignatura en la carrera de Licenciatura en Ciencias Sociales se determinó que existe continuidad; es decir, dicha asignatura viene haciendo parte de la carrera desde hace más de 8 años, y sin ninguna

modificación curricular a su contenido. Por otra parte, la asignatura se ubica en un único y exclusivo ciclo de formación: el ciclo de profundización. La asignatura solo se desarrolla en el quinto semestre de la carrera.

Así mismo, la asignatura tiene un carácter obligatorio, puesto que todos los estudiantes deben cursarla. Por otra parte, dado que el total de créditos de que se compone el quinto semestre suman en total 18 créditos académicos, la participación general de esta asignatura dentro del semestre es del 17 por ciento, con un total de 3 créditos, lo que demuestra una relevancia equitativa con respecto a las otras 5 asignaturas del semestre.

Cuadro 49. Presencia de DD.HH. en el Plan de Estudios

CICLO DE FUNDAMENTACIÓN				CICLO DE PROFUNDIZACIÓN			CICLO DE INNOVACIÓN		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
				Derechos Humanos					

Objetivo de la asignatura

El objetivo general de esta asignatura es el de conocer, analizar y problematizar algunos de los fundamentos históricos, pedagógicos, conceptuales, éticos y políticos de los derechos humanos como parte esencial del proceso de formación del docente de ciencias sociales y enmarcados en la realidad jurídica y política que vive el país y las instituciones educativas.

El anterior objetivo general obliga a la asignatura a plantearse los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer y valorar diferentes procesos de organización, promoción y reivindicación de los derechos humanos a partir de la utilización de

mecanismos de protección que se emplean las personas y las organizaciones en la restauración de la dignidad.

2. Identificar y analizar la situación de los derechos humanos en las instituciones educativas y las posibilidades y limitaciones que tienen los mismos para su vivencia y garantía.
3. Concebir y diseñar propuestas pedagógicas que hagan posible en el desempeño de la profesión docente la educación en Derechos Humanos en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales.

Núcleos Temáticos

Para el cumplimiento de los objetivos señalados anteriormente, la asignatura desarrolla a lo largo del semestre 4 núcleos temáticos fundamentales:

1. Aproximación Histórico-conceptual de los derechos humanos.
2. Conceptos asociados a la idea de los derechos humanos.
3. Los derechos humanos en la Constitución Política de Colombia Nacional y Mecanismos de protección.
4. Pedagogía y Educación en Derechos Humanos.

En su conjunto la apuesta temática perseguida por la asignatura es aquella en donde los derechos humanos se abordan con una integralidad, tal vez no suficiente, pero que procura conceptualizarlo, comprender y analizar sus orígenes dentro de la historia moderna, los hitos más significativos que permitieron la adopción de sus principios al interior de los estados modernos y el papel que juega el maestro en la consolidación de una educación que transversalice dentro de la escuela su aprendizaje.

Proceso Evaluativo

El proceso evaluativo que la asignatura establece no define en concreto la delimitación específica de alguna o algunas competencias en particular pero la

evaluación del aprendizaje alcanzado por el estudiante tendrá en cuenta tres criterios de seguimiento y valoración:

1. Asistencia y Participación: Presencia activa y dinámica en los encuentros presenciales y en las actividades de orden grupal.
2. Producción: Responsabilidad en el desarrollo de reseñas, ensayos, talleres y exposiciones.
3. Innovación: Creación y diseño de propuestas pedagógicas para la educación en derechos humanos a partir de intereses y necesidades detectadas.

Perspectiva de Derechos Humanos Abordada

La perspectiva de derechos humanos abordada por la presente asignatura no solo privilegia el estudio y comprensión de los mismos respecto a su historia, su filosofía, sus conceptos, su evolución a lo largo de la historia, el ámbito jurídico y normativo que garantiza su protección y no vulneración. En esta perspectiva, también se aborda y analiza su relación con las prácticas educativas y el escenario complejo de la escuela en donde el reto se hace más difícil.

La escuela en Colombia no se ha caracterizado por ser el escenario más garantista y respetuoso de los derechos humanos, colocándola en el escenario más proclive a su vulneración, contrastando esta realidad con los principios promovidos por los organismos internacionales y la propia constitución.

La asignatura procura mantener un equilibrio entre la fundamentación y la problematización, sin perder de vista lo que significa para un docente con formación ética la importancia de orientar sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los derechos, que en esencia significa el poner en marcha una perspectiva de trabajo pedagógico sustentada en el reconocimiento del otro o la otra como sujeto merecedor de igual respeto y dignidad.

6. PROPUESTA: CATEDRA DE DERECHOS HUMANOS PARA LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA

La presente propuesta pedagógica de formación de maestros en los saberes propios de los Derechos Humanos se ha desarrollado con el objetivo de brindar un aporte de carácter pedagógico a las universidades con programas de formación en educación, para que los derechos humanos no sean introducidos de manera indirecta o como un simple saber tangencial a las reflexiones epistemológicas, políticas y éticas tan comunes en la formación recibida por los maestros en Colombia.

La introducción del saber de los Derechos humanos dentro de los programas de pregrado en educación exige una estructuración que responda a la comprensión, análisis y reflexión sus diferentes perspectivas teóricas, los paradigmas que han determinado su orientación, el marco jurídico nacional e internacional que ha permitido a lo largo de la historia la protección de los derechos cuando estos son vulnerados por algún actor de la sociedad y la reflexión sobre el potencial pedagógico que la fundamentación adquirida en la formación universitaria le permite al maestro, lo anterior, con el único objetivo de integrar el aprendizaje con la práctica vivencia y cotidiana de los Derechos Humanos en el contexto escolar.

Visto desde esta perspectiva, el concepto de catedra de Derechos Humanos responde a un sentir de integralidad y aprendizaje transversal a lo largo de toda la carrera de pregrado, siendo los primeros 5 semestres el espacio temporal en donde la presente propuesta orientaría la formación en DD.HH.

6.1 GENERALIDADES

La reflexión sobre la naturaleza e incidencia de los derechos humanos en el desarrollo de sociedades más equitativas, igualitarias, justas y dignas ha motivado a lo largo de la historia diversas aproximaciones que han tratado de comprender la naturaleza multifacética de este constructo, buscando siempre puntos de comunión en las perspectivas existentes para lograr así un proceso investigativo, de promoción y de apoyo total para el desarrollo de políticas públicas al interior de los gobiernos.

Es por ello que la aproximación académica que la presente propuesta persigue es del orden transdisciplinario, siendo lo filosófico, lo jurídico, lo teórico y lo pedagógico dimensiones que coligen en un sólo punto que señala la convergencia entre la historia de su surgimiento y la influencia de los paradigmas que lo han definido en la formulación de un marco jurídico y normativo para su protección en el mundo.

La propuesta *Catedra de Derechos Humanos para la Formación de Educadores* orienta su abordaje transdisciplinario desde una perspectiva pluralista que asume la comprensión de los DD.HH. desde un marco de comprensión histórico integral, siendo el escenario social, la fundamentación ética y filosófica, la dimensión jurídica y la apuesta por la innovación pedagógica, los pilares de una perspectiva abierta al debate sobre el futuro de sus fundamentos.

Los derechos humanos se han constituido en la historia como concreciones de realidad que evolucionan y evolucionaron a la par del desarrollo de la sociedad, a la par de un largo y difícil camino de concienciación sobre el respeto por la vida y la dignidad humanas así como también como el producto de las diferentes manifestaciones de orden social que sentaron importantes precedentes en la consolidación de sociedades y Estados más democráticos, con la firme convicción de borrar las diferencias y los límites invisibles entre las culturas.

Es por lo anterior que Incluir la cátedra de Derechos Humanos en todas las carreras de pregrado a nivel de licenciatura es indispensable teniendo en cuenta la premisa de los derechos humanos como un saber interdisciplinar que permitirá a los futuros docentes asumir roles de liderazgo y orientación frente a sus estudiantes y las diferentes acciones que a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje se deben enfrentar.

La propuesta curricular de formación en Derechos Humanos se caracteriza por la interacción discursiva y constructiva entre el docente y el maestro, lo que trae como resultado:

1. El reconocimiento del ser humano a nivel ético frente a la sociedad y frente a sí mismo.
2. La capacidad para ser autónomo frente a su propio aprendizaje.
3. La apropiación del concepto Educación para la Paz y la Convivencia.
4. La participación activa en la transformación del conflicto escolar.
5. El desarrollo de habilidades para comprender y reconocer en el discurso la diversidad, y los derechos inmanentes a cada individuo.
6. La capacidad para integrar en el ejercicio de la actividad pedagógica, la relación entre el aprendizaje teórico y la necesidad práctica de que los estudiantes de las instituciones escolares introduzcan en su vida cotidiana los principios fundantes de los derechos humanos.

El plan curricular que se presenta a continuación se sustenta en la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos por el docente en formación, a la realidad social, convergiendo juntos en la implementación y creación de estrategias de promoción de los Derechos humanos al interior de la escuela.

6.1.1 Objetivo general

Tomando en cuenta la necesidad de que la presente propuesta curricular aborde una perspectiva de Derechos Humanos integral y trascendente desde el punto de vista teórico y práctico, a continuación se presentan el conjunto de objetivos que la propuesta considera necesarios para que la formación de los maestros en Derechos Humanos se desarrolle mediante un enfoque integral que contemple:

1. Lo teórico-conceptual.
2. La historicidad subyacente a los Derechos humanos.
3. El ámbito jurídico y normativo transversal a la construcción social que se ha hecho sobre los derechos humanos
4. Una perspectiva crítica que analice el fenómeno desde el punto de vista sociológico.
5. Un componente pedagógico que le brinde al maestro herramientas y estrategias para introducir el saber de los derechos humanos en el escenario de la formación escolar que reciben los estudiantes.

Es de esta manera que el objetivo general que procura la presente propuesta es la siguiente:

Cuadro 50. Objetivo General de la Propuesta Curricular

Objetivo General	Construir una experiencia integral y humana de aprendizaje, enseñanza, investigación e innovación pedagógica que le permita al futuro profesional en educación abordar la relación existente entre los Derechos Humanos y la escuela, a
-------------------------	---

	partir de la vivencia de los Derechos y la valoración de los diversos contextos sociales y culturales que se suceden dentro de la escuela.
--	--

6.1.2 Objetivos específicos

Partiendo de este objetivo general, la propuesta buscará dar cumplimiento a los siguientes objetivos específicos:

Cuadro 51. Objetivos específicos de la Propuesta Curricular

Objetivo Específico No. 1	
Conocer y analizar los fundamentos éticos, políticos y conceptuales de los Derechos Humanos, como saber esencial en la formación de maestros promotores de la educación en Derechos Humanos dentro de la escuela.	
Objetivo Específico No. 2	Objetivo Específico No. 3
Identificar y analizar los procesos históricos de introducción de los Derechos Humanos dentro de los Estados Modernos a partir del papel de los Organismos Internacionales promotores de los Derechos Humanos.	Comprender la realidad jurídica y normativa inmanente a los Derechos Humanos a nivel Nacional como Internacional y los mecanismos de protección para la restauración de los Derechos Personales y colectivos
Objetivo Específico No. 4	Objetivo Específico No. 5

<p>Analizar la situación de los Derechos Humanos en el escenario de las instituciones educativas colombianas, respecto a sus limitaciones y potencialidades como saber y como práctica cotidiana.</p>	<p>Diseñar estrategias pedagógicas y propuestas de promoción educativa que posicionen al maestro como formador y promotor del respeto y vivencia de los Derechos Humanos en el escenario escolar y de la vida cotidiana.</p>
---	--

6.1.3 A quién va dirigida

El plan curricular de Derechos Humanos que se presenta a continuación se dirige a todos aquellos estudiantes de carreras de pregrado enmarcadas en las ciencias de la educación; profesionales que, al culminar todo su proceso formativo y de adquisición de competencias profesionales, se desempeñarán como docentes de primaria y secundaria en las instituciones educativas de educación básica y media.

6.2 ESTRUCTURA CURRICULAR

El plan curricular de Derechos Humanos se desarrollará en cinco módulos formativos que representan las competencias y conocimientos teórico-prácticos necesarios para consolidar la experiencia integral y humana de aprendizaje, enseñanza, investigación e innovación pedagógica en los escenarios relativos a la educación en Derechos Humanos.

Cada módulo tendrá una duración de un semestre, lo cual equivale en concreto a 16 semanas, una intensidad horaria total durante el semestre de 48 horas en las

que semanalmente se estima 4 horas de clase y 2 horas de trabajo autónomo. Obteniendo, al finalizar cada módulo, un total de 2 créditos cursados durante el semestre.

Cuadro 52. Módulos de Formación

MÓDULO I	Fundamentación
MÓDULO II	Proceso Histórico
MÓDULO III	Normatividad
MÓDULO IV	Situación Colombiana
MÓDULO V	Promoción de los DD.HH.

6.2.1 Descripción del Módulo I: Fundamentación

La asignatura “Fundamentos de Derechos Humanos” se impartirá en el primer semestre para las carreras de pregrado en el área de ciencias de la educación, otorgando dos créditos.

Cuadro 53. Módulo, créditos y horas

MÓDULO I: Fundamentación		
Asignatura	Créditos	Horas
Fundamentos en Derechos Humanos	2	48

6.2.1.1 Objetivo del Módulo I

Los contenidos que el módulo 1 de Fundamentación abordará en el primer semestre de los programas de pregrado en Educación se centrará en la discusión y comprensión de los postulados académicos y paradigmas desde donde se ha

conceptualizado el concepto Derechos Humanos. Dicha reflexión tomará en cuenta a autores como Valbuena⁵⁴⁴, Juan Carlos Orejudo⁵⁴⁵, Burgoa⁵⁴⁶ y las clasificaciones formuladas por Fernández-Largo⁵⁴⁷ y Fernández⁵⁴⁸, quienes profundizan en la naturaleza conceptual de los derechos humanos y las perspectivas teóricas que han trazado su ruta de comprensión: las teorías ético-jurídicas, las teorías jurídico-positivas, las teorías jurídico-políticas y las teorías ético-religiosas.

Es así como el módulo 1 de Fundamentación se traza el objetivo de conocer y analizar los fundamentos éticos, políticos y conceptuales de los Derechos Humanos, como saber esencial en la formación de maestros promotores de la educación en Derechos Humanos dentro de la escuela.

Cuadro 54. Componentes del módulo de fundamentación

FUNDAMENTOS EN DERECHOS HUMANOS	Fundamentación Ético-Jurídica
	Fundamentación Jurídico-Positiva
	Fundamentación Jurídico-Política
	Fundamentación Ético-Religiosa

⁵⁴⁴ VALBUENA, Juan Camilo. Una defensa Kantiana de los Derechos Humanos. Bogotá D.C., Editorial Universidad del Rosario, 2008.

⁵⁴⁵ OREJUDO, Juan Carlos. Defensa del humanismo y de los derechos humanos: la figura del sujeto y su historia. En: *Revista de Filosofía*, vol. 2, no. 7, p. 43-56; 2006.

⁵⁴⁶ BURGOA, Ignacio. Las garantías individuales. México, Ed. Porrúa, 1996.

⁵⁴⁷ FERNÁNDEZ-LARGO, Antonio. Teoría de los Derechos Humanos: conocer para practicar. Madrid, Editorial San Esteban, 2001.

⁵⁴⁸ FERNANDEZ, Carlos. Fundamentos de los derechos humanos en el umbral del XXI: personalismo, tridimensionalismo, y proyecto de vida. En: *Revista Abogados*, no. 7, p. 1-22; 2001.

6.2.1.2 Temario general

A partir de la delimitación de los núcleos temáticos que se abordarán a lo largo del primer módulo, la delimitación temática que se desarrollará pretende mostrar una visión integral de las teorías que actualmente existen y que se han construido en torno al concepto de Derechos Humanos:

1. Fundamentación Ético-Jurídica.
 - a. La Naturaleza y dignidad humana.
 - b. La justicia garantizada para todos.
2. Fundamentación Jurídico-Positiva.
 - a. Derechos en el marco de la jurisprudencia.
 - b. La pre-existencia de los derechos.
 - c. Razonamiento jurídico-razonamiento moral.
3. Fundamentación Jurídico-Política.
 - a. Tiempo histórico de los Derechos Humanos.
4. Fundamentación Ético-Religiosa.
 - a. Esfera jurídica.
 - b. Esfera moral.

6.2.1.3 Descripción temática del Módulo

TEMA	DESCRIPCIÓN	LOGROS
Fundamentación Ético-Jurídica	Orientada a la comprensión del papel que tuvo el Derecho como Disciplina en la construcción paradigmática de una perspectiva de los Derechos Humanos basada en la inmanencia del derecho sobre la condición humana.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los principios ético-jurídicos naturales a la perspectiva señalada. - Comprensión de la influencia de la teoría Ético-Jurídica en el marco actual de protección de los Derechos Humanos.
Fundamentación Jurídico-Positiva	Orientada a la comprensión de los valores y principios que, mediante la Constitución Política de los Estados, legitiman el actuar del ciudadano en procura de ejercer los derechos que lo protegen.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del papel de la legitimación legal en la protección y restitución de los Derechos Humanos. - Análisis de la universalidad de los Derechos Humanos dentro

		de las constituciones de los Estados modernos.
Fundamentación Jurídico-Política	Orientada a la comprensión de los canales que permiten la legitimación de los derechos humanos: la acción del Estado y el logro de la dignidad.	- Comprensión del papel del ejercicio constitucional del Estado en la transición de las políticas de Derechos Humanos hacia un marco legal sólido y abierto a la democracia participativa.
Fundamentación Ético-Religiosa	Orientada a la comprensión del papel de la fe cristiana y la iglesia como discurso de la dignidad humana y su relación con Dios.	- Reconocer los aportes de la religión en el fortalecimiento del modelo actual de protección de los Derechos Humanos.

6.2.1.4 Orientación metodológica

La asignatura tendrá como metodología principal el Seminario Alemán, basado en el conocimiento de los participantes y la reflexión en torno a los núcleos

temáticos formulados; siguiendo las directrices que el docente de la materia especifique. Este seminario se realizará una vez al mes es decir serán en total 4 sesiones.

En segundo lugar se realizarán Producciones Escritas, entendiéndolas como constructos cognitivos resultado de la lectura reflexiva y las conclusiones de la sesión. En total se realizarán cuatro ensayos que corresponden a las cuatro temáticas tratadas en los seminarios.

Cuadro 55. Estructura metodológica

SEMANA	TEMÁTICA	RECURSO	TRABAJO PRESENCIAL	ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN
Semana 1	FUNDAM	Socialización del material bibliográfico	- Asistencia a las sesiones. - Participación activa en las sesiones de Seminario Alemán. - Calidad en la Argumentación.	Seminario Alemán
Semana 2	ENTACIÓ			
Semana 3	N ÉTICO-			Ensayo
Semana 4	JURÍDICA			
Semana 5	FUNDAM			Seminario Alemán
Semana 6	ENTACIÓ			
Semana 7	N			Ensayo
Semana 8	JURÍDICO-POSITIVA			
Semana 9	FUNDAM			Examen
Semana 10	ENTACIÓ			Seminario Alemán
Semana 11	JURÍDICO-			

Semana 12	POLÍTIC A			Ensayo
Semana 13	FUNDAM ENTACIÓ N ETICO- RELIGIO SA			Seminario Aleman
Semana 14				
Semana 15				Ensayo
Semana 16				Examen final

6.2.1.5 Criterios de evaluación

La evaluación del módulo se realizará mediante exámenes, participación activa y argumentación en los ensayos. La equivalencia en porcentaje se destina así: dos exámenes que tendrán lugar en las semanas 9 y 16, serán de opción múltiple con única respuesta, otorgando un 20% sobre la calificación final; participación activa en las cuatro sesiones de Seminario Alemán, para obtener un porcentaje de 40% y por último se sumará la realización de cuatro ensayos para obtener un porcentaje de 40% sobre la calificación final.

Cuadro 56. Criterios de Evaluación

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE	NOTA
Examen	20%	5
Seminario Alemán	40%	5
Ensayo	40%	5
TOTAL	100%	5

La calificación final del alumno vendrá dada por el siguiente cómputo:

$$\text{Examen (5) + Seminario Alemán (5) + Ensayo (5) = 15 / 3 = 5}$$

6.2.2 Descripción del Módulo II: Proceso Histórico

La asignatura “Historia de los Derechos Humanos” se impartirá en el segundo semestre para las carreras de pregrado en el área de ciencias de la educación, otorgando dos créditos:

Cuadro 57. Módulo II. Créditos y horas

MÓDULO II: Proceso Histórico		
Asignatura	Créditos	Horas
Historia de los Derechos Humanos	2	48

6.2.2.1 Objetivo del Módulo II

Los contenidos que el módulo 2 de Procesos Históricos de los Derecho Humanos abordará en el en el segundo semestre de los programas de pregrado en Educación se centrará en la identificación y análisis de los procesos históricos de introducción de los Derechos Humanos dentro de los Estados Modernos a partir del papel de los Organismos Internacionales promotores de los Derechos Humanos.

El desarrollo de este contenido implica en principio una delimitación conceptual del significado del constructo Derechos Humanos, así como también la delimitación de los hitos históricos que marcaron el largo camino hacia la consolidación de una sociedad enmarcada dentro de la protección de la dignidad y la igualdad.

6.2.2.2 Temario general

A partir de lo anterior, los núcleos temáticos que se abordarán a lo largo del segundo módulo, procurarán

1. Dignidad y derechos humanos en el mundo antiguo y pre-moderno.
 - a. Periodo Greco Romano: el surgimiento del ciudadano.
 - b. Cristianismo: las normas de orden moral.
 - c. Siglo XIII: la Carta Magna y la comprensión de los derechos.
2. La era Moderna y el renacer del hombre.
 - a. Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.
 - b. Cultura Planetaria: comprensión como medio y fin de la comunicación en la educación.

6.2.2.3 Descripción temática del Módulo

TEMA	DESCRIPCIÓN	LOGROS
Dignidad y derechos humanos en el mundo antiguo y pre-moderno.	Orientada a la comprensión y el análisis de la génesis de los Derechos Humanos como realidad inmanente dentro de las diferentes civilizaciones previas a la era moderna	- Establecer las diferencias de fondo entre las diferentes expresiones de derechos humanos pre-existentes, previo al surgimiento de la sociedad moderna. - identificar los principales

		aportes de las expresiones de derechos humanos de las civilizaciones previas a la civilización moderna.
La era Moderna y el renacer del hombre	Orientada a la comprensión y el análisis del surgimiento de la visión moderna de derecho y derechos humanos, en el marco internacional.	- Reconocer la importancia de los organismos internacionales en la consolidación de una sociedad moderna basada en la protección de los derechos humanos.

6.2.2.4 Orientación metodológica

La asignatura tendrá como metodología principal la mesa redonda, este espacio propiciará el debate acerca de la diferencia entre la edad pre-moderna y la era moderna y posmoderna. Se desarrollarán exposiciones con los temas a tratar y en cada una de estos se trabajará en grupo como estrategia para la formación de valores y dar cabida a un espacio de reflexión y crítica. Se realizarán producciones escritas, entendiéndolas como constructos cognitivos resultado de la lectura reflexiva y las conclusiones de la sesión. En total se realizará un ensayo por cada tema.

Cuadro 58. Estructura metodológica

SEMANA	TEMÁTICA	RECURSO	TRABAJO PRESENCIAL	ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN
Semana 1	DIGNIDAD Y DERECHOS HUMANOS EN EL MUNDO ANTIGUO Y PRE-MODERNO LA ERA MODERNA Y EL RENACE DEL HOMBRE	Socialización de material bibliográfico	- Asistencia a las sesiones.	Exposición
Semana 2				Exposición
Semana 3				Exposición
Semana 4				Exposición
Semana 5			- Participación activa en las sesiones de Mesa Redonda	Mesa Redonda
Semana 6				Mesa Redonda
Semana 7				Mesa Redonda
Semana 8			- Calidad en la Argumentación.	Examen
Semana 9				
Semana 10				Exposición
Semana 11				Exposición
Semana 12				Exposición
Semana 13				Mesa Redonda
Semana 14				Mesa Redonda
Semana 15				Ensayo
Semana 16				Examen
Semana 16	- Calidad en la presentación de contenidos en la exposición.			

6.2.2.5 Criterios de evaluación

La evaluación del módulo se realizará mediante exámenes, participación activa, exposición y argumentación en los ensayos. La equivalencia en porcentaje se destina así: dos exámenes que tendrán lugar en las semanas 8 y 16, serán tipo opción múltiple única respuesta, otorgando un 20% sobre la calificación final;

participación activa en dos sesiones de Mesa redonda, para obtener un porcentaje de 20%, exposiciones grupales que otorgarán a cada grupo 20% y por último se sumará la realización de un ensayo para obtener un porcentaje de 40% sobre la calificación final.

Cuadro 59. Criterios de Evaluación

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE	NOTA
Examen	20%	5
Mesa Redonda	20%	5
Exposición	20%	5
Ensayo	40%	5
TOTAL	100%	5

La calificación final del alumno vendrá dada por el siguiente cómputo:

$$\text{Examen (5) + Mesa redonda (5) + Exposición grupal (5) + Ensayo (5) = 20 / 4 = 5}$$

6.2.3 Descripción del Módulo III: Normatividad

La asignatura “Marco Jurídico y Normativo de los Derechos Humanos” se impartirá en el tercer semestre para las carreras de pregrado en el área de ciencias de la educación, otorgando dos créditos.

Cuadro 60. Módulo III. Créditos y horas

MÓDULO III: Normatividad		
Asignatura	Créditos	Horas
Marco Jurídico y Normativo de los Derechos Humanos	2	48

6.2.3.1 Objetivo del Módulo III

Los contenidos que el módulo 3 de Marco Jurídico y Normativo de los Derechos Humanos abordará en el tercer semestre de los programas de pregrado en Educación busca una mayor comprensión de la realidad jurídica y normativa inmanente a los Derechos Humanos a nivel Nacional como Internacional y los mecanismos de protección para la restauración de los Derechos Personales y colectivos en el contexto Colombiano.

6.2.3.2 Temario general

Tomando en cuenta las orientaciones de trabajo señaladas con anterioridad, el temario que se abordará a lo largo de la asignatura pondrá de manifiesto un conjunto de conceptos básicos sobre el marco jurídico internacional, la comprensión general del marco normativo de los Derechos Humanos en el mundo y las obligaciones que los Estados tienen para legitimar su cumplimiento:

1. Reglamento jurídico nacional e internacional de los Derechos Humanos.
 - a. Tribunales y Comisiones de jurisprudencia sobre los Derechos humanos.
 - b. Los derechos socio-económicos y culturales de los ciudadanos.
2. Aplicación de Derechos humanos en la sociedad.
 - a. Las obligaciones de los estados para garantizar el ejercicio de los Derechos Humanos.

Cuadro 61. Estructura metodológica

TEMA	DESCRIPCIÓN	META
Reglamento jurídico nacional	Orientado hacia la comprensión de los acuerdos internacionales	- Reconocer la naturaleza de los

<p>internacional de los Derechos Humanos.</p>	<p>que los Estados han trazado en coherencia con el marco jurídico internacional de los Derechos Humanos.</p>	<p>Derechos Humanos como único cuerpo de Derechos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar y comparar los mecanismos internacional es de protección de los Derechos humanos
<p>Aplicación de Derechos humanos en la sociedad.</p>	<p>Orientada a la comprensión de los compromisos y obligaciones que los Estados, en sus diferentes vertientes de modelo político, han adoptado para hacer cumplir el mandato internacional de los Derechos Humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entender las implicaciones que para un Estado le Trae la adopción de los acuerdos internacional es en Derechos Humanos.

6.2.3.3 Descripción temática del Módulo

SEMANA	TEMÁTICA	RECURSO	TRABAJO PRESENCIAL	ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN
Semana 1	REGLAMENTO JURÍDICO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS	Socialización del material bibliográfico	- Asistencia a las sesiones. - Participación activa en las sesiones de Foros - Calidad en la Argumentación. - Calidad en la presentación de contenidos y argumentación de los contenidos escritos.	Trabajo en grupo
Semana 2				Foro
Semana 3				Trabajo en grupo
Foro				Foro
Semana 5				Trabajo en grupo
Semana 6				Foro
Semana 7				Trabajo en grupo
Semana 8				Examen
Semana 9				Trabajo en grupo
Semana 10	APLICACIÓN DE DERECHOS HUMANOS EN LA SOCIEDAD.			Foro
Semana 11				Trabajo en grupo
Semana 12				Foro
Semana 13				Foro
Semana 14				Ensayo
Semana 15				Ensayo
Semana 16				Examen

6.2.3.4 Orientación metodológica

La asignatura tendrá como metodología principal el Foro en la que cada estudiante expondrá en el auditorio su opinión sobre el tema en cuestión, cada

uno tendrá la oportunidad de profundizar en la teoría y confrontará sus saberes frente a sus compañeros. Se realizarán lecturas reflexivas y comparativas. Aquí es imprescindible el uso de mapas conceptuales. Se realizarán Producciones Escritas, entendiéndolas como constructos cognitivos resultado de la lectura reflexiva y las conclusiones de la sesión. En total se realizará un ensayo por cada tema.

6.2.3.5 Criterios de evaluación

La evaluación del módulo se realizará mediante exámenes, participación activa, exposición y argumentación en el ensayo. La equivalencia en porcentaje se destina así: dos exámenes que tendrán lugar en las semanas 8 y 16, serán tipo opción múltiple única respuesta, otorgando un 20% sobre la calificación final; participación activa en el trabajo en grupo y foros, para obtener un porcentaje de 20%, y por último se sumará la realización de un ensayo a realizar en clase durante dos sesiones, lo que dará paso a auto-revisión y entrega final para obtener un porcentaje de 60% sobre la calificación final.

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE	NOTA
Examen	20%	5
Trabajo en grupo y Foro	20%	5
Ensayo	60%	5
TOTAL	100%	5

La calificación final del alumno vendrá dada por el siguiente cómputo:

$$\text{Examen (5) + Trabajo en grupo y Foro (5) + Ensayo (5) = 15 / 3 = 5}$$

6.2.4 Descripción del Módulo IV: Situación colombiana

La asignatura “La educación como practica para reinventar los derechos humanos desde la escuela” se impartirá en el cuatro semestre para las carreras de pregrado en el área de ciencias de la educación, otorgando dos créditos.

Cuadro 62. Módulo IV. Créditos y horas

MÓDULO IV: Situación colombiana		
Asignatura	Créditos	Horas
La educación como practica para reinventar los derechos humanos desde la escuela	2	48

6.2.4.1 Objetivo del Módulo IV

Los contenidos que el módulo 4 de Situación Colombia de los Derechos Humanos abordará en el cuarto semestre de los programas de pregrado en Educación busca el análisis de la situación de los Derechos Humanos en el escenario de las instituciones educativas colombianas, respecto a sus limitaciones y potencialidades como saber y como práctica cotidiana.

6.2.4.2 Temario general

Tomando en cuenta las orientaciones de trabajo señaladas con anterioridad, el temario que se abordará a lo largo de la asignatura profundizará en la situación de los Derechos Humanos en Colombia respecto al marco jurídico que lo respalda, su relación con la educación y la realidad de los derechos humanos en el escenario de la educación en Colombia:

1. Marco legislativo nacional entorno a los Derechos Humanos.

- a. La Constitución Política de Colombia.
 - b. El código del menor y el código de la infancia.
 - c. Políticas nacionales de promoción de los Derechos Humanos.
2. Al interior de la escuela: reflexión sobre el ejercicio de los Derechos Humanos.
- a. Incidencia del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en el contexto de la escuela.
 - b. El reconocimiento de los derechos de los niños y niñas en las escuelas.
 - c. Pedagogía de la reconciliación en las escuelas distritales.
 - d. La promoción de una cultura de reconocimiento de los DD.HH.

6.2.4.3 Descripción temática del Módulo

TEMA	DESCRIPCIÓN	LOGROS
Marco legislativo nacional entorno a los Derechos Humanos	Orientado hacia la comprensión del cuerpo jurídico y político que legitima en Colombia los instrumentos de Derechos Humanos a nivel internacional.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las herramientas jurídicas con la que el ciudadano cuenta para la reivindicación y protección de sus derechos. - Analizar los avances nacionales en materia de política de promoción de los derechos humanos dentro y fuera de la escuela.
Al interior de	Orientado hacia el	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los

<p>la escuela: una reflexión sobre el ejercicio de los Derechos Humanos</p>	<p>análisis del papel de la educación como derecho fundamental en Colombia e importancia como motor de promoción de una cultura volcada hacia la protección de los derechos humanos.</p>	<p>componentes constitutivos del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. - Analizar la realidad de la vulneración de los derechos humanos en las escuelas colombianas. - Comprender los principios y estrategias fundamentales para la promoción de los Derechos Humanos dentro de la Escuela.</p>
--	--	--

6.2.4.4 Orientación metodológica

La asignatura tendrá como metodología principal los Seminarios de Práctica. En estos el estudiante profundizará en la teoría, re-significará sus saberes y enriquecerá la formación pedagógica. La cátedra durante las semanas uno, dos y tres estará a cargo del docente y algunos invitados que este llevará al aula; posteriormente presentará casos prácticos sobre la aplicación de la normatividad vigente en Colombia para el manejo de los Derechos Humanos.

Se trabajará en el diseño de una unidad didáctica que se pondrá en práctica durante el quinto semestre. En esta unidad didáctica los estudiantes propondrán una instrucción para sus compañeros de clase sobre un tema escogido al azar. En

este se pondrán en práctica todos los constructos epistemológicos de los futuros formadores. Es fundamental la asesoría del maestro en la creación de la unidad didáctica porque deberá revisar el planteamiento acorde con las necesidades del grupo y la forma de intervención que el docente en formación propondrá.

Cuadro 63. Estructura metodológica

SEMANA	TEMÁTICA	RECURSO	TRABAJO PRESENCIAL	ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN
Semana 1	MARCO LEGISLATIVO NACIONAL ENTORNO A LOS DERECHOS HUMANOS	Socialización del material bibliográfico	- Asistencia a las sesiones. - Participación activa en las sesiones de Seminarios de Práctica y en las Asesorías Reflexivas. - Calidad en la Argumentación. - Calidad en la presentación de contenidos y argumentación de los contenidos en la unidad Didáctica.	Seminario de Práctica
Semana 2				Seminario de Práctica
Semana 3				Seminario de Práctica
Semana 4				Casos prácticos
Semana 5				Examen
Semana 6				Asesorías Reflexivas
Semana 7				Asesorías Reflexivas
Semana 8				Asesorías Reflexivas
Semana 9	AL INTERIOR DE LA ESCUELA: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS			Asesorías Reflexivas
Semana 10				Asesorías Reflexivas
Semana 11				Asesorías Reflexivas
Semana 12				Socialización de unidad Didáctica
Semana 13				Socialización de unidad Didáctica
Semana 14				Socialización de unidad Didáctica
Semana 15				Socialización de unidad Didáctica

Semana 16				Presentación final de Unidad Didáctica
------------------	--	--	--	---

6.2.4.5 Criterios de evaluación

En la evaluación del módulo el estudiante deberá asistir a todos los seminarios y participar con preguntas para alcanzar un 30%, realizar un examen que le otorgará el 20% del porcentaje de la materia y el diseño de una unidad didáctica basada en los conocimientos adquiridos durante los semestres anteriores referentes a esta cátedra con ponderación del 50%.

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE	NOTA
Asistencia a Seminario de Practicas	30%	5
Examen	20%	5
Diseño de Unidad Didáctica	60%	5
TOTAL	100%	5

La calificación final del alumno vendrá dada por el siguiente cómputo:

Asistencia a Seminario de Practicas (5) + Examen (5) + Diseño de Unidad Didáctica (5) = 15 / 3 = 5

6.2.5 Descripción de Módulo V: Promoción

La asignatura “Estrategias pedagógicas para la promoción de los Derechos Humanos en la escuela” se impartirá en el quinto semestre para las carreras de pregrado en el área de ciencias de la educación, otorgando dos créditos.

Cuadro 64. Módulo V. Créditos y horas

MÓDULO V: Promoción		
Asignatura	Créditos	Horas
Estrategias pedagógicas para la promoción de los Derechos Humanos en la escuela	2	48

6.2.5.1 Objetivo del Módulo V

Los contenidos que el módulo 5 de Promoción de los Derechos Humanos abordará en el quinto semestre de los programas de pregrado en Educación busca el desarrollo de actividades de capacitación, difusión e información para crear una sociedad que viva los derechos humanos. Es urgente que en las aulas de clase de nuestro país, estas actividades de promoción fortalezcan la construcción de la personalidad del ser humano y su sentido de dignidad ante la sociedad y ante sí mismo.

El modulo permitirá promover la comprensión de los valores como la tolerancia, el respeto, la igualdad. Por todo lo anterior el objetivo de este módulo es Diseñar estrategias pedagógicas y propuestas de promoción educativa que posicionen al maestro como formador y promotor del respeto y vivencia de los Derechos Humanos en el escenario escolar y de la vida cotidiana.

6.2.5.2 Temario general

Tomando en cuenta las orientaciones de trabajo señaladas con anterioridad, el temario que se abordará a lo largo de la asignatura profundizará en las posibilidades que la escuela ofrece para promover un escenario de convivencia respeto, igualdad y diversidad.

1. Conocimiento de los derechos humanos para integrarlo en el comportamiento personal.
 - a. Sentido del deber y del hacer, en los manuales de convivencia de colegios.
 - b. Comprensión de las causas y efectos que generan las actitudes de las personas en diferentes ambientes y contextos.
 - c. Distinción entre necesidades, deseos y derechos y reflexión sobre sí mismo y su intervención en la construcción de un mejor ser humano.

2. Problemas de derechos humanos al interior del aula.
 - a. Implementación de planes de acción.
 - b. Creación de normas para la clase de la ciencia que se estudia.
 - c. Resolución de conflictos escolares a partir de las prácticas de respeto por el otro.

6.2.5.3 Descripción temática del módulo

TEMA	DESCRIPCIÓN	LOGROS
Conocimiento de los derechos humanos para integrarlo en el comportamiento personal.	Se orienta hacia la comprensión de modelos pedagógicos diferenciales que faciliten la vinculación de este nuevo saber con la realidad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Interiorizar estrategias pedagógicas que favorezcan la promoción de los derechos humanos al interior de la escuela. - Reconocer las acciones necesarias a ejecutar en poblaciones con conflictos sociales complejos.

Problemas de derechos humanos al interior del aula, implementación de plan de acción.	Se orienta hacia la comprensión de la naturaleza de la intervención pedagógica para la resolución de conflictos al interior del aula.	- Reconocer modelos de intervención pedagógica que favorezcan la puesta en marcha para la resolución de conflictos al interior de la escuela.
--	---	---

6.2.5.4 Orientación metodológica

La asignatura tendrá como metodología principal los Seminarios de Práctica. En ellos el estudiante profundizará en la teoría, re-significará sus saberes y enriquecerá la formación pedagógica. El docente presentará en cada seminario una temática a tratar y los participantes del grupo deberán dar respuesta a las consultas propuestas.

En este semestre el estudiante ha adquirido los conocimientos básicos para participar activamente en la resolución de un conflicto y deberá dar cuenta de esta suficiencia académica, por tanto deberá poner en práctica la unidad didáctica que desarrolló en el cuarto semestre dentro de una población objetivo previamente definida. El resultado de este módulo será la evaluación y análisis del diseño de propuesta pedagógica que realizó y la reflexión sobre el aporte que esta facilitó en la particularidad del contexto en que fue aplicada.

Cuadro 65. Estructura metodológica

SEMANA	TEMÁTICA	RECURSO	TRABAJO PRESENCIAL	ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN
Semana 1	CONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS PARA INTEGRARLO EN EL COMPORTAMIENTO PERSONAL.	Socialización del material bibliográfico	- Asistencia a las sesiones.	Seminario de Práctica
Semana 2				Casos prácticos
Semana 3				Seminario de Práctica
Semana 4				Reseña del texto trabajado
Semana 5				Ejecución de unidad didáctica
Semana 6				Ejecución de unidad didáctica
Semana 7				Ejecución de unidad didáctica
Semana 8				Ejecución de unidad didáctica
Semana 9	PROBLEMAS DE DERECHOS HUMANOS AL INTERIOR DEL AULA, IMPLEMENTACIÓN DE PLAN DE ACCIÓN.		- Calidad en la Argumentación.	Ejecución de unidad didáctica
Semana 10				Ejecución de unidad didáctica
Semana 11				Ejecución de unidad didáctica
Semana 12				Análisis de resultados
Semana 13				Análisis de resultados
Semana 14				Análisis de resultados
Semana 15				Socialización de resultados
Semana 16				Socialización de resultados
			- Participación activa en las sesiones de Seminarios de Práctica y en las Asesorías Reflexivas.	
			- Calidad en la presentación de contenidos y argumentación de los contenidos en la unidad Didáctica.	

6.2.5.5 Criterios de evaluación

En la evaluación del módulo el estudiante deberá asistir a los dos seminarios y participar con preguntas para alcanzar un 30%, realizar una reseña del texto trabajado que le otorgará el 20% del porcentaje de la materia y el análisis de resultados de la unidad didáctica basada en los criterios establecidos por el docente en los que se dé cuenta de los objetivos planteados en el mismo con ponderación del 50%.

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE	NOTA
Asistencia a Seminario de Practicas	30%	5
Reseña	20%	5
Análisis de Resultados de Unidad Didáctica	50%	5
TOTAL	100%	5

La calificación final del alumno vendrá dada por el siguiente cómputo:

Asistencia a Seminario de Practicas (5) + Reseña (5) + análisis de resultados de Unidad Didáctica (5) = 15 / 3 = 5

7. CONCLUSIONES

La presente investigación ha puesto en evidencia la importancia de integrar el modelo educativo no sólo con unas normas o códigos de referencia nacional, sino también con el compromiso internacional de los Estados en la defensa de los Derechos Humanos como manera racional de defender cuestiones fundamentales que antes se entendían desde el ámbito preferentemente religioso. Mediante el análisis y desglose del proceso histórico colombiano de su sistema educativo, se ha podido describir y analizar las tendencias, tanto culturales como políticas, jurídicas, sociales y pedagógicas, que han permitido la inclusión de tales derechos como un saber importante dentro del mismo sistema educativo.

De igual forma, se ha podido comprobar que los lineamientos que han definido la política pública y su orientación hacia los Derechos Humanos han obtenido una mayor atención después de la Constitución de 1991. Esto fue, a su vez, el resultado del desarrollo que en dimensiones internacionales, fue adquiriendo la relación entre Derechos Humanos y Educación. No se trata solamente de que el Estado proporcione todos los recursos, tanto formales, materiales y humanos, para la labor educativa; se trata más bien, de emplear mecanismos que introduzcan, dentro de las relaciones sociales, un respeto hacia los Derechos Humanos, empezando desde la escuela. Esto implica en términos educativos la ampliación de los principios epistemológicos, pedagógicos y políticos requeridos para la transformación de la sociedad desde las diferentes instancias estatales.

Partiendo de la necesaria transformación social, la inclusión gradual de los Derechos Humanos en todos los órdenes pretende igualmente la formación de sujetos activos de derechos y la legitimación del carácter democrático del Estado

como garante de los mismos. Es por eso que el análisis del sistema educativo en esta investigación estuvo acompañado de visiones comparativas acerca de los conceptos de Derechos Humanos, Educación y Estado, en aras de integrar los procesos educativos colombianos con los avances en estas materias por parte de los organismos internacionales. Lo anterior, es visto, además, desde la perspectiva curricular, la cual exige no sólo alternativas metodológicas apropiadas sino, también, maestros con mejores conocimientos en el tema de los derechos desde su formación universitaria. Es por eso que se hizo necesaria una revisión de los programas curriculares de algunas universidades colombianas, en aras de entender hasta qué punto los estudiantes de pregrado en educación han recibido alguna enseñanza en Derechos Humanos. Partiendo de allí, se formula una propuesta curricular para fortalecer las relaciones entre Educación y Derechos Humanos en Colombia.

El proceso de investigación nos ha conducido a diagnosticar cuatro conclusiones generales que pasamos a presentar. Primero, el proceso de inclusión de los Derechos Humanos en las políticas públicas en Colombia se hizo de manera gradual y casi paralela a las necesidades educativas de un mundo cada vez más globalizado y gracias a la intervención de los organismos internacionales. Segundo, los Derechos Humanos pese a su importancia, han tenido obstáculos no sólo jurídicos sino sociales, políticos, económicos y culturales para una verdadera implementación (sobre todo en países o regiones con problemas como la pobreza y la violencia). Tercero, la construcción del Estado de Derecho repercute en la manera en que pueden incluirse o no los Derechos Humanos como parte vital de la sociedad. Cuarto, la apuesta pedagógica debe ir encaminada a construir un puente entre la Universidad y el Estado reconociendo, en principio, la importancia de la labor educativa. Estas conclusiones van a ser objeto de explicación y fundamentación en los párrafos siguientes.

Los Derechos Humanos como base de la sociedad y el Estado

Los organismos internacionales han brindado importantes avances y no sólo en la formulación e implementación de los Derechos Humanos; sin embargo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se convirtió en el documento base para que los diferentes Estados, a nivel interno, pudieran formular políticas con respecto a este tema. Dentro de éstas, el área de la educación no podía ser excluida ya que el sistema educativo no sólo es parte intrínseca de los estados desde su misma construcción política e institucional producida a lo largo del siglo XIX, sino porque la formulación de derechos también ha surgido en el seno de la investigación académica.

A lo largo de la historia, los Estados han diseñado diferentes maneras (códigos o constituciones) que han permitido un fortalecimiento paulatino de los derechos inherentes a todos los seres humanos. Para Soriano⁵⁴⁹, aspectos tanto políticos como sociales y económicos permitieron constituir la base para la formulación de los Derechos Humanos. Desde el derecho de los Indios en el siglo XVI hasta el desarrollo de la ciencia y tecnología, el ascenso del capitalismo y las transformaciones demográficas ocurridas hasta el presente siglo, se ha justificado la necesidad de explicar y aplicar teóricamente y pragmáticamente los derechos humanos en todas las áreas y lugares, para lograr un desarrollo pleno del individuo y de las distintas colectividades.

Se parte entonces de una definición donde es primordial reconocer los conceptos de exigencia, reconocimiento, respeto, tutela y promoción, inherentes a los mencionados derechos.⁵⁵⁰ Junto a ellos, debe existir una relación entre concepto y

⁵⁴⁹ SORIANO, Ramón. Historia temática de los Derechos Humanos. Alcalá de Guadaíra, Sevilla, Editorial MAD, S. L. Primera edición. Colección Universitaria Textos Jurídicos. 2003; p. 21.

⁵⁵⁰ VERGÉS RAMÍREZ, Salvador. Derechos humanos: Fundamentación. Madrid, Editorial Tecnos, 1997; p. 16.

fundamentación de los derechos humanos, que han de entrelazarse para obtener una visión teórica y paradigmática⁵⁵¹. Esto quiere decir, que la aplicación de tales derechos universales debe estar también acorde con los sistemas de valores políticos, sociales, económicos y culturales de cada país o región.

Empero, no ha sido únicamente la ONU la encargada de exponer la relevancia en el respeto hacia los Derechos Humanos. Instituciones como la OEA, UNICEF, UNESCO, Banco Mundial, FAO, OIT y OMS, han encaminado sus esfuerzos en promover políticas de apertura democrática, seguridad e integridad de los individuos, con ayuda de los gobiernos y prestando mayor atención en países que poseen graves problemas como la violencia, la pobreza y la exclusión.

Tales organismos también han inspirado leyes y normas que intentan unir la calidad educativa con la fortaleza del Estado Social de Derecho. Esto es posible gracias a la conjunción de variables como inversión en infraestructuras, construcción de ciudadanía y libertad de cátedra. Además, es imprescindible incluir dentro de cualquier política educativa la sistematicidad, la aplicabilidad, la responsabilidad con la formación y la transversalidad de los contenidos educativos. Hay que tener en cuenta, también, que tales iniciativas se desarrollaron y aprobaron paralelamente a la formulación de diferentes Códigos de Infancia y las Convenciones sobre Derechos del Niño a lo largo de América Latina.

En el caso colombiano, las reformas educativas propuestas por la Rama Ejecutiva, han marchado paralelamente con otras de carácter jurídico que se proponen encaminar el país dentro del contexto de globalización, contexto en el cual los derechos fundamentales se consolidan en la formulación de los Derechos Humanos. La Constitución de 1991 rompió con varios paradigmas existentes en el país. La formulación de una nación multiétnica y pluricultural que exponía en principio una ampliación de la base democrática, permitió cambios que modi-

⁵⁵¹ SAUCA, J. Enseñanza de la fundamentación de los Derechos Humanos. México, Universidad Autónoma de México, 2001; p. 2.

ficaron órganos estatales, lo cual ayudó a legitimar la imparcialidad, la transparencia y la eficiencia del aparato del Estado y de sus leyes con respecto a la defensa del territorio y de los derechos fundamentales atribuidos a los ciudadanos. Lo anterior replanteó, de igual manera, la pedagogía y el contenido de la educación en Colombia; asimismo, se revisaron los objetivos que las dirigían y los diferentes actores involucrados en ellas.

La dificultad en implementar políticas educativas para todos los ciudadanos

América Latina, en los últimos 50 años, ha compartido una historia educativa bastante similar; sin embargo, Colombia, en un amplio período de su historia, ejecutó y vigiló las políticas educativas a través del ámbito religioso. Es bien sabido que muchos de los avances y retrocesos en materia educativa estuvieron sujetos a las decisiones que la iglesia católica imponía al gobierno nacional. Pero esto no quiere decir que no se hayan obtenido logros efectivos en esta área.

El desarrollo de los planteamientos pedagógicos y metodológicos para la escuela primaria y secundaria ha mostrado bastantes cambios en su concepción, que de una u otra forma han permeado a la universidad, como institución de educación superior. Esto permite explicar cuatro aspectos que el gobierno nacional y la iglesia católica han considerado necesarios para implementar una política educativa: el crecimiento demográfico, la tasa de escolarización, los parámetros de género y los marcadores socio-económicos de la población rural y urbana. Tales estadísticas ya explican los modelos tradicionales aplicados en Colombia, especialmente en la primera mitad del siglo XX y los modelos de orden alternativo que se han venido desarrollando desde entonces hasta el día de hoy.

Los modelos educativos que han funcionado en el país también han marcado dos polos opuestos: el primero tiene que ver con la desigual distribución a nivel territorial o, en otras palabras, la presencia o ausencia de instituciones escolares públicas en algunas regiones; el segundo, viene expresado por la diferencia en los

estándares de calidad con que se miden tanto los establecimientos como los contenidos académicos. Tal diferencia se refuerza gracias a la práctica de la discriminación y exclusión que por razones de índole económica, religiosa, social o étnica se han manifestado, sin que se presente hasta el momento una ley u otros mecanismos jurídicos *de facto* para evitarlo. Esta última tendencia también ha sido el resultado de la competencia entre los establecimientos de carácter oficial con los privados, lo cual, desafortunadamente, ya se ha determinado como patrón continuado a lo largo de los siglos XIX y XX.

A pesar de estas dificultades, se pueden encontrar elementos que de hecho han permitido un mejoramiento no sólo de las condiciones jurídicas sino también de las estructurales con el fin de mejorar el acceso a la educación. La misma Constitución de 1991 hizo hincapié en que la educación debía concebirse como un derecho fundamental, donde el Estado constituye la salvaguarda de la política educativa; además, se deja atrás la visión paternalista practicada por la Iglesia Católica, para consagrar la educación como laica y obligatoria en toda su amplitud. A esto debe agregarse que el progresivo crecimiento de la población ocasionó una mayor demanda educativa, de lo cual se desprende la urgencia de incrementar el número de maestros y de metodologías empleadas para enseñar.

Junto a la reforma constitucional, se han venido desarrollando otro tipo de leyes que han fortalecido el marco jurídico. El Decreto N° 2272 de 1989 que creó la Jurisdicción de Familia o el Decreto 2737 de 1989 o Código del Menor, son ejemplo de ello. Del mismo modo, el gobierno nacional, como lo destaca Helena Morales⁵⁵², sigue celebrando convenios o tratados internacionales y creando entidades encargadas de la protección a la familia y a la niñez.

La introducción de modernas tecnologías y el aumento de los medios masivos de comunicación, también han sido mecanismos efectivos para la ampliación de la

⁵⁵² MORALES, Helena. Una nueva ley para la infancia y la adolescencia en Colombia. En: Revista Justicia Juris, 2006, vol. 4, no. 7.

cobertura educativa y han logrado colocar en la palestra pública al mismo Estado, convirtiendo la educación en un asunto de prioridad pública⁵⁵³. Sin embargo, hay que aclarar que el Estado, pese a velar obligatoriamente por el sector educativo, no proporciona directamente y materialmente todas las alternativas pedagógicas e institucionales. Este aspecto es fundamental, porque se evidencia una delgada línea entre la educación como derecho y la educación como servicio, lo que ha llegado a considerarse como “educación bancaria”, denominada así por Freire⁵⁵⁴. La paradoja que se ha explicado, es que al no aplicar el principio de subsidiariedad, la calidad puede ser subestimada ante la demanda y la cantidad de centros educativos.

Las relaciones entre Educación y los Derechos Humanos

Con la Carta de las Naciones Unidas, el desarrollo político, social y económico debe fundamentarse en la búsqueda de la dignidad humana; en pocas palabras, la sociedad debe colocar en primer lugar al individuo – y nosotros decimos, a la persona y, a la vez, el bien común- por encima de cualquier otro interés. También implica que la preocupación por los ciudadanos es la base del *Estado de Derecho*; de ahí que sus políticas estarían orientadas a un mayor, mejor y efectivo cumplimiento de los derechos humanos.

Por lo anterior, el Estado colombiano, al querer garantizar el cumplimiento de los acuerdos internacionales, ha combinado tanto el deber moral en la protección de los derechos humanos, como la institucionalización de su enseñanza en los centros educativos. Resultado de ello fue la formulación del PLANEDH o Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, cuyo fin último fue la transformación de la educación y la legitimación de los derechos y libertades inherentes a todo ciudadano colombiano.

⁵⁵³ CAJIAO, Francisco. La formación de Maestros y su impacto social. Bogotá D.C., Cooperativa editorial Magisterio, 2004; p. 34.

⁵⁵⁴ FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Esperanza. México, Siglo XXI, 2002. 226p.

Es necesario recordar que el gobierno nacional en concordancia con las opiniones de agencias internacionales sobre el conflicto interno armado, ha tratado de direccionar su legislación hacia el interés y la preocupación por la población “vulnerable”. Mingot acuñó el término agrupando a las víctimas en sectores como mujeres, niños, indígenas, refugiados y pobres⁵⁵⁵; los cuales sufren, en su mayoría, los embates de los actores armados al margen de la ley. La protección de la población vulnerable hace dirigir la mirada no sólo hacia las instituciones políticas y económicas sino hacia el sistema educativo; pues desde allí, el Estado integra el concepto mismo de Educación como parte de los Derechos Humanos.

Por eso, al considerarse la educación como un derecho fundamental de cualquier individuo, implícitamente se va a fomentar el respeto y la paz en una sociedad en constante transformación y desarrollo. La educación, finalmente, sólo puede entenderse como un fenómeno político, social y cultural al invitar a todos los involucrados en su mejoramiento. Además, como hecho connatural a la condición humana, puesto que requiere de defensa y apropiación por parte de cada uno de los individuos.

Tal fundamentación está sustentada en la teoría iusnaturalista que afirma que los derechos humanos emanan del interior mismo del ser humano y, por eso, no pueden sustraerse a ella. Los seres humanos están obligados a cumplirla por naturaleza y a seguirla con el concurso del tiempo histórico.⁵⁵⁶ Por tal razón, al reafirmarse como derechos “humanos”, no se pone en discusión su procedencia, su condición social, cultural u otros rasgos diferenciadores. Al contrario: se reconoce una relación muy estrecha entre escuela y sociedad, que no puede ser ignorada por el Estado. Dicha relación ha de fortalecerse por medio de un cono-

⁵⁵⁵ MINGOT, Tomás. La negación universal de los derechos humanos, p. 397-440. En: INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS. *La Declaración Universal de Derechos Humanos en su cincuenta aniversario. Un estudio interdisciplinar*. Bilbao, Universidad de Deusto-Serie Ayuda Humanitaria, 1999; p. 410-411.

⁵⁵⁶ TRUYOL, Antonio. Estudio preliminar en Los Derechos Humanos. Madrid, Editorial Tecnos, 2002.

cimiento transversal que debe involucrar conceptos, vivencias y comportamientos. Entonces, convertirse en ciudadano es posible gracias a una formación ética y moral, respaldada en realidades tales como la dignidad humana, la igualdad, la fraternidad, el respeto y la libertad. Lo anterior presupone que educar en derechos es un puente de doble vía donde no es posible reconocer derechos si no se cumple, a la vez, una eficaz política educativa y viceversa.

No obstante las metodologías y teorías de enseñanza aplicadas a determinado país o región, o el marco jurídico que las sustentan y reproducen, necesitan abarcar varios horizontes académicos además del propio de los Derechos Humanos. Se requiere que sea una educación para la comprensión internacional, la interculturalidad, el desarme, el desarrollo, el “conflicto” y la “desobediencia”. Ésta última, para Piedad Ortega⁵⁵⁷, es un escenario que cubre la dimensión epistemológica y metodológica del proceso educativo para generar una pedagogía crítica. Por esto, es imperativo circunscribir y extender la educación dentro de los aspectos del poder y de la diferencia, para que a partir de allí, se defina su discurso y práctica en términos políticos y éticos. Al hacer esto, se reinventan los valores y las prácticas culturales que desde el inicio están atravesadas por las acciones y comportamientos de los ciudadanos.

La apuesta pedagógica

Como se ha explicado anteriormente, la educación, además de ser un proceso en sí mismo, requiere de una estructura social y política que la sustente y reproduzca en sus aspectos positivos. Un punto crítico para que esto suceda con éxito es la formación de los futuros maestros. Su trabajo, así como las relaciones entre educación y derechos humanos, no es estático. En ese proceso de cambio, los maestros han asumido los roles de investigador, innovador y ser reflexivo. Ser constante en la observación de problemas y en la creación de soluciones por parte del maestro, implica enfrentarse en su práctica cotidiana a las teorías pedagógicas

⁵⁵⁷ ORTEGA, Piedad y PEÑUELA, David. Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas. En: Revista Folios, No. 26, 2007; pág. 93-103.

y a los escenarios formativos y al comprender lo cotidiano, se elaboran nuevos conocimientos y diversas estrategias.

Así, la inclusión de la enseñanza de los Derechos Humanos empieza desde el diseño del curriculum escolar y, entonces, no sólo a los maestros sino a las instituciones educativas, se les exige una postura activa y crítica, que no limite la formación en Derechos Humanos; es decir, sin limitarla a un único enfoque tradicional de transmisión de información. Así, si entendemos que el curriculum es una instancia social, que procura más la acción pedagógica que la teorización de contenidos⁵⁵⁸, es plausible afirmar que la educación pueda realizarse tanto dentro como por afuera de las aulas, logrando así compenetrar los contenidos académicos con la vida diaria.

Para que un maestro cumpla con los requerimientos del Estado y con las expectativas de la sociedad en materia de educación ciudadana, es imperativo formarlo dentro de los Derechos Humanos. La educación que reciba dentro de la universidad es determinante para el diagnóstico, formulación y ejecución de políticas educativas para el futuro. De igual forma, requiere el maestro que dentro del pregrado reciba los principios de la construcción de sentido social, diversidad, multiculturalidad, convivencia y el respeto por los acuerdos internacionales de Derechos Humanos, para después llevarlos a la escuela y aplicarlos. La Universidad se convierte entonces en un actor fundamental para que los Derechos Humanos se relacionen con la vida académica y con el contexto al que cada futuro maestro se podría enfrentar. Hasta aquí, es clara la necesidad de la enseñanza en los Derechos Humanos; no obstante, los programas curriculares universitarios no han adoptado un compromiso total sobre la enseñanza de los mismos.

Si los alumnos de los programas de pregrado en educación son ciudadanos al recibir el derecho a la educación, éstos también deben ser innovadores, investi-

⁵⁵⁸ GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Ediciones Morata, 1998.

gadores y seres reflexivos de su entorno social para enseñar a otros a ser ciudadanos. En teoría, deberían recibir, entre otros muchos contenidos, una buena instrucción en Derechos Humanos, pero no es así.

Después de realizar el estudio comparativo de los programas curriculares de las universidades seleccionadas, se podrían inferir los requisitos que pasamos a detallar: Primero, la aproximación a los Derechos Humanos tiene que hacerse más explícita; es decir, ubicar una asignatura dedicada únicamente a este campo. Segundo, abordar los derechos humanos desde ciertas perspectivas limita el alcance de la transformación social; en otras palabras, lo que es útil para un país puede no serlo para otro. El contexto histórico y particular de cada región o país, debe direccionar el enfoque jurídico y filosófico que fundamenta los derechos. Tercero, las transformaciones históricas del sistema educativo, han de relacionarse con las actividades propias del maestro-investigador, por dentro y por fuera de las aulas, y desde allí, encaminarse a fortalecer las relaciones del Estado con la Educación.

La propuesta *Cátedra de Derechos Humanos para la Formación de Educadores* debe ser interdisciplinaria, puesto que permite entender los Derechos Humanos desde su desarrollo histórico, las relaciones entre Estado y Política Pública, la fundamentación ética y filosófica, la dimensión jurídica y la innovación pedagógica. La constante interacción discursiva y constructiva entre el docente y el alumno, en esta Cátedra, traería como resultado el reconocimiento ético del individuo, la autonomía en el aprendizaje, la apropiación y vivencia de conceptos como la paz y la convivencia, la transformación del conflicto escolar, el reconocimiento del discurso de la diversidad y el reconocimiento de las mutuas y necesarias relaciones entre la teoría y la práctica.

Finalmente, es importante resaltar que la propuesta parte de los paradigmas educativos mencionados a lo largo de la investigación. Pero, además, se fortalece al mantener la perspectiva comparativa y reflexiva que ayuda a la consolidación

del sistema democrático y el Estado de Derecho. Con esto, se pueden cumplir los compromisos en materia de Derechos Humanos y, al mismo tiempo, consolidar una política pública educativa acorde con las necesidades políticas y educativas de la sociedad colombiana.

8. BIBLIOGRAFIA

1. ACNUR. Población Indígena, Rom y Afrocolombiana según Censo Nacional 2005. Internet. Recuperado el 15 de Agosto de 2011, de: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/4886>.
2. AGUILERA, Rafael. Concepto y fundamento de los derechos humanos. México, CECYTE, 2010.
3. AMNISTÍA INTERNACIONAL. Historia de los Derechos Humanos. España, Grup d'educació, 2009.
4. ARELLANO, A. La mirada pedagógica de Alberto Martínez Boom. Revista de Pedagogía, Vol. 16, No. 42, 1995; p. 43-51.
5. AREVALO, Deysi. Misiones económicas internacionales en Colombia 1930-1960. En: Revista Historia Crítica, no 14, 1997; pp. 1-18.
6. ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia. Colombia, Consejo de Derechos Humanos-Relief Web Report, 2011.
7. ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los Derechos Humanos en Colombia. Washington: ONU, 2011.
8. ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. New York, ONU, 1966.
9. ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1976.

10. ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Resolución de la Asamblea General 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948.
11. ATEHORTÚA, A. La revolución educativa: momentos y perspectivas. En: Revista Colombiana de Educación, no. 44, 2003.
12. BÁRCENA, F. La educación como acontecimiento ético. Buenos Aires, Paidós, 2000.
13. BÁRCENA, F. La experiencia reflexiva en educación. Barcelona, Paidós, 2005.
14. BARRETO, Manuel y SARMIENTO, Libardo. Constitución Política de Colombia: de los derechos, las garantías y los deberes. Colombia, Comisión Colombiana de Juristas, 1997.
15. BERNAL, Antonio. Pedagogía de la persona. El pensamiento de Víctor García Hoz. Madrid, Editorial Escuela Española, 1994.
16. BIDEGAIN, Ana M. y DEMERA, Juan D. (eds). Globalización y diversidad religiosa en Colombia. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2005.
17. BOOM, Alberto y PEÑA Faustino. Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento. Bogotá, Editorial Bonaventuriana, 2009.
18. BRANSON, M., y TORNEY-PURTA, J. (comp.) International Human Rights, Society, and the Schools. Washington, D. C., Consejo Nacional de Estudios Sociales. Citado por HUSEN y NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (Directores). Enciclopedia Internacional de la Educación. Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1989.
19. BURGOA, Ignacio. Las garantías individuales. México, Ed. Porrúa, 1996.
20. CADAVID, Ana María y CALDERÓN, Isabel. Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. Revista Educación y Pedagógica, vol. 16, no. 40; p. 141-152.

21. CAJIAO, Francisco. La concertación de la educación en Colombia. En: *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, no. 34, 2004. Internet. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de: <http://www.rieoei.org/rie34a02.htm>
22. CAJIAO, Francisco. La formación de Maestros y su impacto social. Bogotá, D.C., Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.
23. CALDANI, Ciuro. Significados de la fundamentación de los derechos humanos. En: *Revista Investigación y Docencia*, no. 40, 2000.
24. CALDERÓN, Luis. La ilustración francesa y su influencia ideológica en Colombia. Colombia, Editorial Universidad de Caldas, 2001.
25. CAPUTTO, Luz. La mujer en Colombia: educación para la democracia y democracia en la educación. En: *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 2, no. 1, 2008.
26. CASTRO, Jaime. Constitución Política de Colombia: Concordancias, referencias históricas e índice analítico. Colombia, Universidad del Rosario, 2008.
27. CHAVEZ, Z. Derechos humanos y la problemática de su docencia. México, X Conferencia de Facultades, escuelas e institutos de Derecho, 1986.
28. CHINCHILLA, Tulio. Constitución Política de Colombia: de la organización del Estado. Colombia, Comisión Colombiana de Juristas, 1997.
29. CODINA, Víctor. Ser cristiano en América Latina. CINEP, Bogotá, 1987.
30. COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS. El disfrute del derecho a la educación en Colombia: Informe alterno presentado a la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación: Colombia, CCJ, 2004.
31. CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre

- la situación de los derechos humanos en Colombia. Colombia: Naciones Unidas-Asamblea General, 3 de febrero de 2011.
32. DANE. Boletín de Prensa: Educación formal, alumnos, docentes y establecimientos educativos 2010. Bogotá D.C.: DANE, 9 de agosto de 2011.
 33. DANE. Boletín general del Censo 2005. Bogotá, D.C., DANE, 13 de septiembre de 2010.
 34. DANE. Boletín general del Censo 2005: Necesidades Básicas Insatisfechas Bogotá, D.C., DANE, 2005.
 35. DANE. Censo General 2005: nivel nacional. Colombia, DANE, 2005.
 36. DANE. Estimaciones de población 1985-2005 y proyecciones de población 2005-2020 nacional, departamental y municipal por sexo, grupos quinquenales de edad. Bogotá, D.C., DANE, 2011.
 37. DANE. Investigación de educación formal: Información año 2010. Bogotá, D.C., DANE, 2010.
 38. DAVILA, Carlos. Empresas y empresarios en la historia de Colombia. Siglos XIX-XX. Colombia, Editorial Norma, 2002.
 39. DE AQUINO, Tomás. Summa Theologica, I, q. 96 a. 4.
 40. DE LA ROSA, Omar. Educación y derechos humanos en Latinoamérica: una lectura desde la pedagogía. En: ESCAMILLA Salazar (Comp.) Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización. México: UNAM, 2009.
 41. DELORS, Jacques (comp.). La educación encierra un tesoro. Chile: Santilla Ediciones UNESCO, 2001.
 42. DELVAL, Juan. Los fines de la educación. Madrid, Siglo XXI, 1999
 43. DEPARTAMENTO DE DERECHO INTERNACIONAL. Tratados Multilaterales: Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales “Protocolo de San Salvador. Internet. Recuperado el 20 de

diciembre de 2011 de: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>

44. Departamento Nacional De Planeación. Plan Nacional de Desarrollo, 1999. Internet. Recuperado el 12 de Mayo de 2011 de: http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/1999/Ley_508.pdf
45. DONATI, Pierpaolo. La ciudadanía societaria. Granada, Editorial Universidad de Granada, 1999.
46. DURKHEIM, Emile. Educación y Sociología. México, Ed. Diálogo, 1999.
47. ESCAMILLA SALAZAR, Jesús (Comp.). Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización. México: UNAM, 2009.
48. ESCOLANO, Agustín. Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Paedagogica*, vol. 6, 1980.
49. ESPINAL, Cruz. A propósito de la Universidad. Problemas, contextos y alternativas. En: *Revista Universitas Humanística*, no 62, 2006; p. 91-107.
50. ESPINOSA, Ángel. De la relación entre ética, derechos humanos y la praxis pedagógica. En: ESCAMILLA SALAZAR (Comp.) *Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*. México: UNAM, 2009.
51. FERNANDEZ, Carlos. Fundamentos de los derechos humanos en el umbral del XXI: personalismo, tridimensionalismo y proyecto de vida. En: *Re- vista Abogados*, no. 7, p. 1-22; 2001.
52. FERNÁNDEZ-LARGO, Antonio. *Teoría de los Derechos Humanos: conocer para practicar*. Madrid, Editorial San Esteban, 2001.
53. FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós, 1990.
54. FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo Veintiuno Editores, 2006.

55. FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Esperanza. México: Siglo XXI, 2002.
56. GACETA DE LA CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia C-478 de 1992. Internet, 1992. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5939>
57. GACETA DE LA CORTE CONSTITUCIONAL. Tomo 4. Colombia, 1994. p. 265-279.
58. GARCÍA, José. Fundamentos de Educación comparada. Madrid: Dykinson editores, 1986.
59. GARCÍA, Juan Carmelo. Los derechos humanos en la situación actual del mundo. Madrid, PPC Editorial y Distribuidora, S. A., Colección Educar, 1999.
60. GARCÍA, Lorenzo. La Educación: teorías y conceptos. Perspectiva integrada. Madrid, Paraninfo, 1989.
61. GARCÍA, Pedro. Humanismo y Subjetividad. Heidegger y el desfundamiento ontológico de la ética. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Internet: recuperado el 15 de septiembre de 2011 de: http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/527/1/10_garcia.pdf
62. GERALDES, David. Derechos Humanos y dignidad. En: Revista Internacional de Direito e Cidadania, no. 4; p. 17-30; 2009.
63. GIMENO SACRISTÁN, José. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Ediciones Morata, 1995.
64. GIMENO SACRISTÁN, José. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid, Anaya, 1981.
65. GIROUX, H. Pedagogía y política de la esperanza. Madrid, Amorrortu, 2003.
66. GIROUX, H. Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México, Siglo XXI Editores, 2004.
67. GONZÁLEZ, Jesús. Concepto y fundamento de los derechos humanos: notas sobre su enseñanza. En: Revista IIDH, vol. 14, p. 43-52; 1994.

68. GRAMSCI, A. La alternativa pedagógica. México, Fotamara, 1998.
69. GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del curriculum. Madrid, Ediciones Morata, 1998.
70. GVRTIZ, Silvina. Los libros de texto en la construcción de ciudadanía. Internet. Recuperado el 20 de Agosto de 2011 de: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/libros_de_texto.pdf
71. HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá D. C., Plaza & Janes Editores, 1987.
72. HERNÁNDEZ DÍAZ, José (Coord.). Cuestiones actuales de Filosofía y Pedagogía. Salamanca, Editorial Hespérides, 2001.
73. HOLLAND, Clifton. Enciclopedia de grupos religiosos en las Américas y la Península Ibérica: Colombia: Programa Latinoamericano de Estudios Religiosos-PROLADES-, 2010. 38 p.
74. HOYOS CASTAÑEDA, Ilva Myriam. De la dignidad y de los derechos humanos. Colombia: Editorial Temis S.A., 2005.
75. HOYOS VÁZQUEZ, Guillermo. Formación ética, valores y democracia. Resultados del Estado del Arte sobre Educación en ética, valores y democracia. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2000.
76. IGNATIEFF, Michael. Los derechos humanos como política e idolatría. España: Ediciones Paidós, 2003.
77. INFANTE, Raúl. Derechos Humanos y formación ciudadana en Colombia, una mirada desde la educación, 2002. 6p.
78. INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS. La Declaración Universal de Derechos Humanos en su cincuenta aniversario. Un estudio interdisciplinar. Bilbao, Universidad de Deusto, 1999. Serie Ayuda Humanitaria.
79. INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS. Magna Carta -15 de Junio de 1215-. Internet. Recuperado el 2 de octubre de 2011 de <http://www.bibliojuridica.org/libros/6/2698/17.pdf>.

80. INSTITUTO GEOGRÁFICO AGUSTÍN CODAZZI. Internet. Recuperado el 15 de Agosto de 2011 de: www.igac.gov.co
81. INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. 1° Informe interamericano de la Educación en Derechos Humanos. San José de Costa Rica: IIDH, 2002.
82. INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. 3° Informe interamericano de la Educación en Derechos Humanos. San José de Costa Rica: IIDH, 2004.
83. INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. 4° Informe interamericano de la Educación en Derechos Humanos. San José de Costa Rica: IIDH, 2005.
84. INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. 5° Informe interamericano de la Educación en Derechos Humanos: un estudio en 19 países. San José de Costa Rica: IIDH, 2007.
85. INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. 7° Informe Interamericano de la educación en Derechos Humanos. San José de Costa Rica: IIDH, 2008.
86. INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. Veinte años del IDH: Dimensión política de la educación en Derechos Humanos 1980-2000. IIDH, 2000.
87. JAEGER, Werner. Paideia: Los ideales de la cultura griega. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
88. JARES, Xesús. Educar para la paz en tiempos difíciles. Bilbao, Bakeaz-Serie General, 2004.
89. JOST, Stefan (ed.) Situación de los pueblos indígenas en Colombia. En: KAS Papers, Konrad Adenauer Stiftung, no. 4, 2009.
90. KRIELE, M. Liberación e ilustración. Defensa de los derechos humanos. Barcelona, Herder, 1982.
91. LABARDINI, Rodrigo. Antecedentes de derechos humanos: siglos XV a XVII. Internet: Recuperado el 2 de octubre de 2011 de:

- <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/jurid/cont/29/cnt/cnt4.pdf>
92. LADINO, Wilson. Organización del Estado colombiano y formas organizativas del Estado a nivel territorial. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública-ESAP, 2008.
 93. LARA, David. La libertad religiosa y el problema de la educación: la presencia de lo religioso en el ámbito público. Colombia, Universidad Santo Tomás, 2000.
 94. LINARES, Beatriz y QUIJANO, Pedro. Nueva ley de Infancia y Adolescencia en Colombia. Internet. Recuperado el 10 de febrero de 2012 de: <http://www.unicef.org.co/Ley/Presentacion/ABC.pdf>
 95. LONDOÑO, Omaira. El territorio y las reformas constitucionales de Rafael Reyes. En: *Revista Criterio Jurídico*, vol. 11, no. 1, 2011; p. 183-204.
 96. LOPEZ, Gerardo. El concepto de religiosidad en la propuesta educativa de Juan Jacobo Rousseau. En: *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 2, Enero-Junio de 2008; p. 190-199.
 97. LÓPEZ, María. Situación de la Educación de los Derechos Humanos en Colombia. Internet, Recuperado el 10 de Abril de 2011 de: <http://infoderechos.org/es/node/78>
 98. LÓPEZ-BARAJAS y RUÍZ CORBELLA (Coords.). Fundamentos de la educación para la paz. Poder versus autoridad, en derechos humanos y educación. Madrid, UNED Ediciones, 2000.
 99. LOZANO, Daniel. La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática. En: *Revista Actualidades Pedagógicas*, no. 51, 2008.
 100. LOZANO, L. y PEÑATE, L. Educación flexible para jóvenes y adultos desde una perspectiva de Desarrollo Humano y Social Sostenible. Bogotá, Impresos Pirámide, 2001.

101. MAGENDZO, Abraham. Educación en Derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.
102. MAGENDZO, Abraham. Tres interrogantes en torno a la relación entre Derechos humanos y Curriculum educacional. Chile, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1989.
103. MAJDALANI, Carla. La ONU y el desarrollo: visión panorámica a través de 6 décadas. Argentina, Centro Argentino de Estudios Internacionales, 2002.
104. MARTÍNEZ, María Jesús. La educación en América: entre la calidad y la equidad. España: Ediciones Octaedro, 2005.
105. MAXINE, Marline. Reflexiones sobre el estudio de los derechos humanos y su fundamentación. En: Revista Universitas de Filosofía, Derecho y Política, no. 2, 2005; p. 13-36.
106. MCNAIR, Lesley. Estudio geográfico de país: Colombia. Washington, Colegio Interamericano de defensa, 2007. 239 p.
107. MEJÍA, M. La pedagogía: una reconfiguración conflictiva y polisémica. Revista educación y cultura, no. 84, 2009.
108. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 230 de 2002. Colombia, 2002.
109. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Documento Guía de Evaluación de Competencias: Básica Primaria. Colombia, Ministerio de Educación Nacional - Universidad Nacional de Colombia, 2005.
110. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Documento Guía de Evaluación de Competencias: Básica Primaria. Colombia, Ministerio de Educación Nacional - Universidad Nacional de Colombia, 2005.
111. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía

- sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2006.
112. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Colombia, Vicepresidencia de la República-MEN, 2010.
113. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Revolución Educativa. Plan sectorial de educación 2006-2010. Internet. Recuperado el 12 de mayo de 2011 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-152036_archivo_pdf.pdf
114. MONARES, Andrés. Del animal político a la animalidad política: Teoría política ilustrada naturalista-providencial de John Locke. Revista de Filosofía A Parte Rei. Internet. Recuperado el 28 de septiembre de 2011 de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/monares38.pdf>.
115. MONCLÚS, A. y SABAN, C. Análisis de la Creación de la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2006, no. 12. p. 1-44.
116. MORALES, Helena. Una nueva ley para la infancia y la adolescencia en Colombia. En. Revista Justicia Juris, 2006, vol. 4, no. 7. 2006, vol. 4, N. 7.
117. MUNGUÍA, Alex. Los derechos humanos y la universidad en el siglo XXI. En: ESCAMILA SALAZAR (Comp.) Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización. México: UNAM, 2009.
118. NACIONES UNIDAS. La enseñanza de los Derechos Humanos: Actividades, prácticas para escuelas primarias y secundarias. Ginebra, Naciones Unidas, 2004.
119. NAYA, Luis María. La educación y los Derechos Humanos. Donostia, Errein, 2005.

120. NIETO, Leydi. El derecho a la libertad religiosa y de cultos en la legislación colombiana. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
121. OLGUIN, Leticia (coord.). Educación y Derechos Humanos: una discusión interdisciplinaria. Santiago, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1989.
122. OREJUDO, Juan Carlos. Defensa del humanismo y de los derechos humanos: la figura del sujeto y su historia. En: Revista de Filosofía, vol. 2, no. 7, p. 43-56, 2006.
123. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS. Los organismos internacionales de cooperación y la educación. Sus principales definiciones. Internet. Recuperado el 20 de noviembre de 2011 de: <http://www.oei.es/calidad2/organismos.htm>.
124. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS. 2021: Metas educativas. La educación que queremos para la Generación de los bicentenarios. OEI, 2010.
125. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. ABC: La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Genève, United Nations publications, 2005.
126. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Actas de la conferencia General. 18ª Reunión – Paris, 17 de octubre a 23 de noviembre de 1974 (Vol. 1: Resoluciones). Paris, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1974.
127. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. New York, ONU, 20 de noviembre de 1989.
128. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano. Estocolmo: ONU, 1972
129. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de los Derechos del Niño. New York, ONU, 1959.

130. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de Rio sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Rio de Janeiro: ONU, 1992.
131. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ginebra, Asamblea General de la ONU, 1948.
132. OROZCO, Luis. Proyecto Informe La Educación Superior en Iberoamérica 2006: Informe Colombia. Colombia: CINDA, 2006.
133. ORTEGA, Jorge (Dir.). Nueva Historia de Colombia. Colombia, Editorial Planeta, 2000.
134. ORTEGA, Piedad. Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. Bogotá, Editorial El Búho. 2009.
135. ORTEGA, Piedad y PEÑUELA, David. Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas. En: Revista Folios, No. 26, 2007.
136. ORTIZ, Margarita. Manual de Derechos Humanos. México, Editorial PAC, 1993.
137. PARRA, Esther. Educación Legal en derechos humanos. En: Revista Reflexión Política, 2001, año 3, no. 5. P. 1-6.
138. PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Bases sociales para la formación a distancia de los maestros colombianos. Colombia, UNESCO-CEPAL-PNUD, 1978.
139. PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Escuela y Modernidad en Colombia. Colombia, Fundación Restrepo Barco-IDEP, 1996.
140. PATIÑO, Carlos. Apuntes para una historia de la educación en Colombia. Colombia, Universidad del Valle, 2005.
141. PECES-BARBA, Gregorio y FERNÁNDEZ. Historia de los derechos fundamentales-Tomo 3. Siglo XIX La filosofía de los derechos humanos. Madrid, Dykinson, S. L., 2007.
142. PENAGOS, Gustavo. La descentralización territorial en el Estado unitario. En: Revista Universitas, febrero 25 de 2003; pp. 9-24.

143. PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid, Aguilar, 1969.
144. PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. Colombia: Gobierno Nacional y Defensoría del Pueblo, 2010. 114p.
145. PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Informe de progreso educativo de Colombia. Colombia, PREAL-CORPOEDUCACIÓN-Fundación Corona, 2003.
146. PUIGRROS, Adriana. Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina. Argentina, Editorial Contrapunto, 1988.
147. QUINTANA, Carlos y SABIDO, Nidia. Derechos humanos. México, Editorial Porrúa, 2002.
148. RAMÍREZ, María Teresa y TÉLLEZ, Juana Patricia. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Colombia, Unidad de Investigaciones de Gerencia Técnica - Banco de la República, enero de 2006.
149. RESTREPO, José. Historia de la revolución de la República de Colombia en la América Meridional. Colombia, Editorial Universidad de Antioquia, 2009.
150. RESTREPO, B. La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. Revista Educación y Educadores, vol. 7, 2004.
151. REPÚBLICA DE COLOMBIA. Constitución Política de Colombia. Colombia, 1991.
152. REPÚBLICA DE COLOMBIA. El estado y su organización. Colombia. DNP-CAF, 2005.
153. REVISTA SEMANA, abril 22, 2013, "Tradición y cambio", pp. 56.

154. ROJAS, Tulio. La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. En: *Revista Colombia Internacional*, Universidad de los Andes, No. 46, 1999; p. 45–59.
155. ROMÁN, Myriam. Experiencias Formativas en Derechos humanos. Internet. Recuperado el 10 de Abril de 2011 de: <http://www.colombiaaprende.edu.co>.
156. SACRISTÁN, J. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata, 1995.
157. SALAZAR, Jesús y DE LA ROSA, Omar. La pedagogía y los derechos humanos. En: ESCAMILLA Salazar (Comp.) Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización. México: UNAM, 2009.
158. SALAZAR, Jesús y DE LA ROSA, Omar. Los derechos humanos: su conceptualización, sus objetivos y características. En: ESCAMILLA Salazar (Comp.) Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización. México: UNAM, 2009.
159. SANCHEZ, C. Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. Boletín no. 6. Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
160. SÁNCHEZ, R., y JIMENA, L. La enseñanza de los derechos humanos. Barcelona, Ariel, 1995.
161. SAUCA, J. Enseñanza de la fundamentación de los Derechos Humanos. México, Universidad Autónoma de México, 2001.
162. SEN, Amartya. Desarrollo y Libertad. Barcelona, Planeta, 2000.
163. SERRANO, Enrique. La insociable sociabilidad: el lugar y la función del derecho y la política en la filosofía práctica de Kant. Barcelona, Anthropos, 2004.
164. SORIANO, Ramón. Historia temática de los Derechos Humanos. Alcalá de Guadaíra, Sevilla, Editorial MAD, S. L. Primera edición. Colección Universitaria Textos Jurídicos. 2003.

165. SOTO, David. La descentralización en Colombia: centralismo o autonomía. En: Revista Opera, vol. 3, no. 3, 2003.
166. SOTO, Diana. Aproximación histórica a la universidad colombiana. En: Revista Rhela, vol. 7, 2005; p. 99-136.
167. SUAREZ, Zico. Hacia una nueva organización territorial en Colombia. Colombia. Colegio de Nuestra Señora del Rosario, 2009.
168. TOMÁS DE AQUINO, Santo. Summa Theologica.
169. TORQUEMADA, Alma. La práctica educativa de derechos humanos en educación primaria. Eikasía-Revista de filosofía, año 3, vol. 13; p. 184.
170. TRUJILLO, Tomás. Entre la ley y la praxis. Internet. Recuperado el 2 de octubre de 2011 de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/24/pr/pr18.pdf>.
171. TRUYOL, Antonio. Estudio preliminar en Los Derechos Humanos. Madrid, Editorial Tecnos, 2002.
172. UNESCO. Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Francia: UNESCO, 2007.
173. UNESCO. Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 2000.
174. UNESCO (Comp.) La Educación encierra un tesoro. Chile, Santillana Ediciones-UNESCO, 2000.
175. UNESCO. Panorama regional América Latina y el Caribe. Informe de seguimiento de la Educación Para todos en el mundo, 2008.
176. UNESCO. Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. Chile, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2008.
177. UNESCO. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Francia: UNESCO, 2011.

178. UNICEF. Estado mundial de la infancia 2005. Ginebra, UNICEF, 2005.
179. UNICEF. Excluidos e invisibles: Estado mundial de la infancia 2006. New York: UNICEF, 2006.
180. UNICEF. Los pueblos indígenas en Colombia: derechos, políticas y desafíos. Bogotá D.C., UNICEF-Oficina de Área para Colombia y Venezuela, 2004. 91 p.
181. URIBE, Consuelo. Pasemos al tablero: diez años de estudios de evaluación de la calidad de la educación primaria en Colombia. Bogotá, Centro Editorial Javeriano – CEJA, 2001.
182. VALBUENA, Juan Camilo. Una defensa kantiana de los Derechos Humanos. Bogotá D.C., Editorial Universidad del Rosario, 2008.
183. VARIOS AUTORES. Derechos del niño. México, Mc- Graw-Hill, 1998.
184. VARIOS AUTORES. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid, Aula Santillana, 1988.
185. VEGA, Leoncio. Claves de educación comparada en perspectiva social. Valencia, Tirant Lo Blanch, 2005.
186. VÉLEZ, Humberto. Rafael Reyes o los inicios del Estado Moderno en Colombia. En: *Revista Lecturas de Economía*, no. 21.
187. VÉLEZ DE LA CALLE, Claudia. La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. En: *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2011, vol. 9, no. 1.
188. VERGÉS, Salvador. Derechos humanos: Fundamentación. Madrid, Editorial Tecnos, 1997.
189. VERNENGO, Roberto. Derecho Positivo y Derecho Natural: algunos problemas lógicos de sus relaciones. Internet. Recuperado el 2 de octubre de 2011 de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/boletin/cont/67/art/art6.pdf>

190. VILLEGAS, Luis. Educación de la mujer en Colombia: Entre 1780 y 1930. Internet. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de: http://www.lestonnac.org/doc_noticias/villegas.pdf
191. VOVELLE, Michelle. Introducción a la historia de la Revolución Francesa. Barcelona, Editorial Crítica, 2000.
192. ZAMBRANO Leal, A. (2007). Formación, experiencia y saber. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.