

„Menschenrechtsbildung und Pädagogik in Kolumbien: eine Alternative zur Förderung des gesellschaftlichen Engagements und des Friedens in Kriegszeiten durch einen Wandel im Bildungssystem“

“El estado de la educación y la pedagogía en derechos humanos en Colombia: una alternativa para construir ciudadanía y paz desde la escuela en tiempos de guerra”

Inauguraldissertation

**Zur Erlangung des akademischen Grades eines Dr. Phil.
an der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

vorgelegt von

Luz-Adriana Romero Fontecha

**Erstgutachter: Prof. Dr. H. Schmidt
Zweitgutachter: Prof. Dr. V. Lenhart**

Heidelberg, im Februar 2012

ÍNDICE

Agradecimientos.....	11
-----------------------------	-----------

Introducción.....	13
--------------------------	-----------

Capítulo 1 Definición y componentes de los derechos humanos.....	30
---	-----------

1.1. Fundamentos filosóficos de la idea de los derechos humanos	32
1.2. Los Derechos humanos a nivel internacional y el derecho internacional humanitario	40
1.2.1. Principios que rigen el derecho internacional humanitario	49
1.2.1.1. Principios aplicables a las víctimas de los conflictos (Ginebra)	51
1.3. Tres Generaciones de derechos humanos. Libertad, igualdad y fraternidad.	53
1.3.1. Derechos de Primera Generación o derechos fundamentales	54
1.3.2. Derechos de Segunda Generación	56
1.3.3. Derechos de Tercera Generación	61
1.3.4. Sobre los derechos de Cuarta y Quinta Generación	64
1.4. Conclusiones	68
1.5. Bibliografía	71

Capítulo 2 Antecedentes históricos de los Derechos Humanos en Colombia.....	77
--	-----------

2.1. El encuentro de dos mundos. Las reivindicaciones indígenas	80
2.2. El Cacique Turmequé. El Memorial de Agravios y la reivindicación de los derechos indígenas	91
2.3. La reivindicación de los derechos humanos en el contexto de la esclavitud	97
2.4. El movimiento comunero. Las reivindicaciones del pueblo	105
2.5. La influencia de la Ilustración en la formación de las nuevas ideas	110
2.5.1. Antonio Nariño y los Derechos del Hombre	111
2.5.2. El Memorial de Agravios : Camilo Torres y la reivindicación de las élites criollas	114
2.5.3. La revolución cinética e ideológica de la Nueva Granada	118
2.5.4. La Pacificación : El Régimen del Terror y la desaparición del intelecto granadino	120
2.6. La reivindicación de los derechos y la búsqueda de la paz. Acontecimientos que marcaron un hito	122
2.6.1. El origen de los partidos políticos en Colombia. Posiciones ideológicas frente a los derechos humanos	122
2.6.2. El Tratado de Wisconsin y el fin de la guerra de los Mil Dias	123
2.7. Reivindicaciones laborales, de género y étnicos	124

2.7.1. Reivindicaciones indígenas : Quintín Lame	124
2.7.2. María Cano y las reivindicaciones sociales : trabajadores y mujeres	126
2.7.3. Jorge Eliecer Gaitán : las reivindicaciones populares a través de la política	129
2.8. Alianza política como estrategia para alcanzar la paz: El Frente Nacional	131
2.9. Conclusiones	133
2.10. Bibliografía	137

Capítulo 3. Situación general de los derechos humanos en Colombia.....145

3.1 Violencia sociopolítica : Determinante de los derechos humanos	145
3.1.1. Violencia política en Colombia 1930 – 1958	147
3.1.2. Del bandolerismo a los movimientos guerrilleros	157
3.1.3. La violencia social en Colombia : la década de los ochenta	160
3.1.4. Narcotráfico como impulsor de la violencia	164
3.2. Violencia étnica y discriminación	169
3.3. Violencia mediática	175
3.4. Violencia familiar o doméstica	177
3.5. Violencia y Estado	179
3.6. Atentados contra la vida, la integridad y la libertad personal	181
3.6.1. Las minas antipersona. Un caso particular de la violación al derecho a la vida, la integridad y la libertad en Colombia	192
3.7. Influencia de la violencia sociopolítica en el sector educativo	195
3.8. Conclusiones	198
3.9. Bibliografía	201

Capítulo 4 Tradición de los Derechos Humanos en la política colombiana.....210

4.1. Colombia en las Naciones Unidas	210
4.2. Paz y Derechos Humanos. Estrategias gubernamentales	215
4.2.1. El anonimato apacible	216
4.2.1.1. El Estado de Seguridad y los decretos para mantener el orden	217
4.2.1.2. Primer foro de los derechos humanos	222
4.2.1.3. La Toma de la Embajada de la República Dominicana. Una ventana para la denuncia	223
4.2.1.4. Primer reporte de Amnistía Internacional sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia (1980)	225
4.2.1.5. Conclusiones y Recomendaciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la OEA	227
4.2.1.6. Una nueva oportunidad para los derechos humanos : la política de diálogo nacional de Belisario Betancur	230
4.2.2. La Diplomacia de la astucia (mediados de los ochenta y comienzos de los noventa)	236
4.2.2.1. La táctica del rechazo	236
4.2.2.2. La táctica de la distracción	237
4.2.3. La cooperación vacilante (mediados de los noventa a finales de los noventa)	243
4.2.4. La sustitución de compromisos (finales de los noventa y comienzos del siglo XXI)	246
4.2.4.1. La táctica del compromiso aparente	251
4.2.4.2. La táctica de la militarización del tema de los Derechos Humanos	252

4.2.4.3. La reinstauración de la táctica del rechazo.	253
4.2.4.4. La Diplomacia de las cifras	262
4.2.4.4.1. Reclutamiento forzado y desplazamiento	263
4.2.4.4.2. Las cifras de la lucha contra el narcotráfico	266
4.2.4.4.3. Las cifras del secuestro	267
4.2.4.4.4. La defensa diplomática de las cifras y la cooperación aparente	270
4.3. Conclusiones y Perspectivas	280
4.4. Bibliografía	283

Capítulo 5 Lineamientos internacionales, regionales y nacionales para la educación en la esfera de los Derechos Humanos y formación para la ciudadanía.....292

5.1. Antecedentes de la educación en derechos humanos	294
5.2. Lineamientos internacionales en la esfera de la educación en derechos humanos	297
5.2.1. Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales	297
5.2.2. Marcos internacionales concretos de Acción en materia de Educación en Derechos Humanos	304
5.2.3. Campaña mundial de información sobre los Derechos Humanos	306
5.2.4. La conferencia mundial de derechos humanos de 1993	309
5.2.5. Declaración y el Programa Acción de Viena	310
5.2.6. Plan Acción Mundial para la Educación en Pro de los Derechos Humanos y la Democracia (1993) y el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1994 – 2004)	314
5.2.7. Declaración (1994) y Plan de Acción Integrado sobre educación para la paz, los derechos humanos y la democracia 1995	321
5.2.8. Plan de Acción. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos	324
5.2.8.1. Primera Etapa (2005 – 2007)	325
5.2.8.2. Plan de Acción para la Segunda Fase (2010 – 2014) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos	328
5.2.9. Directrices para la elaboración de Planes Nacionales de Acción para la educación en la esfera de los Derechos Humanos	338
5.2.10. Medidas propuestas por los lineamientos para los Planes Nacionales de acción en la esfera de la Educación en Derechos Humanos	340
5.2.11. Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos	345
5.3. Lineamientos regionales para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos	346
5.3.1. El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, sociales y culturales “Protocolo de San Salvador” (1988)	346

5.3.2. La Convención Interamericana para prevenir sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (1994)	347
5.3.3. La Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999)	347
5.3.4. La Convención Interamericana para prevenir y sancionar la tortura	348
5.3.5. Carta Democrática Interamericana (2001)	348
5.3.6. Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos	349
5.4. Recomendaciones Informes Internacionales sobre la Educación en Derechos Humanos en Colombia	350
5.4.1. Informe de la Relatora Especial Katarina Tomasevski : El derechos a la educación. Misión Colombia 2003	354
5.5. Lineamientos colombianos para la educación en la esfera de los Derechos Humanos	356
5.5.1. Constitución política de 1991	356
5.5.2. Ley General de Educación 115 de 1994	357
5.5.3. Decreto Reglamentario 1860 de 1994	361
5.5.4. El Plan Nacional de Desarrollo 2002 – 2006	363
5.5.5. La Revolución Educativa	364
5.5.6. Temas principales del Plan Nacional de Acción de DDHH y DH	372
5.5.7. El Plan Nacional de Desarrollo para Todos 20101 – 2014. Presidencia Juan Manuel Santos	374
5.6. Conclusiones	382
5.7. Bibliografía	386

Capítulo 6 Principios pedagógicos de la educación en derechos humanos.....393

6.1. Teoría crítica y pedagogía crítica transformadora	394
6.2. Pedagogía para la ciudadanía, la convivencia y la paz	402
6.3. Conclusiones	412
6.4. Bibliografía	416

Capítulo 7 Experiencias significativas de pedagogía y educación en derechos humanos, paz y ciudadanía en Colombia. Un acercamiento a la experiencia alemana420

7.1. Experiencias en pedagogía y educación en derechos humanos, paz y ciudadanía	420
7.1.1. Educación formal	421
7.1.1.1. A nivel nacional	421

7.1.1.1.1. Educación Superior	426
7.1.1.2. A nivel internacional	429
7.1.2. Educación No Formal (Educación para el trabajo y el desarrollo humano)	430
7.1.2.1. A nivel nacional	430
7.1.2.2. A nivel internacional	435
7.2. Conclusiones	440
7.3. Bibliografía	445
Capítulo 8 Conclusiones y Perspectivas	446
8.1. Bibliografía	461
Anexo.....	462
Abreviaturas.....	509

Agradecimientos

Mis especiales agradecimientos a la Fundación Naumann quienes a través de su beca no solamente permitieron la realización de la presente investigación, sino que por medio de su apoyo académico tuve la oportunidad de asistir a enriquecedores seminarios que aumentaron no solamente mis conocimientos académicos sino que me permitieron conocer personas interesantes. A Michael Gold (q.e.p.d.) de la Fundación Naumann quien confió en mi trabajo y siempre mostró su apoyo en toda circunstancia.

Un agradecimiento especial al Servicio Católico Alemán de Intercambio Académico (KAAD) por su apoyo inicial para mi preparación académica que sirvió de base para la realización del doctorado y quienes me apoyaron en los momentos más difíciles de mi estadía en Alemania.

A la Universidad Pedagógica de Heidelberg y a la Universidad de Heidelberg por contribuir a complementar mi biografía académica.

A la ciudad de Heidelberg y a Mauer por regalarme los paisajes tranquilizadores en los momentos difíciles del período de redacción.

A mi director de tesis el Profesor Heinz Schmidt por su asesoría y sobre todo por la confianza que depositó en mí, su apoyo y colaboración en todos los momentos y pasos de mi doctorado.

Mil gracias a mis amigos y amigas, alemanes y de todas partes del mundo, a quienes tuve la oportunidad de conocer en Alemania y quienes con sus consejos y paciencia me dieron la mano en los momentos de duda y creyeron en la realización de esta meta.

A la familia Klos por ser mi familia alemana y hacerme sentir como en casa a cada instante.

A mi país Colombia que me permitió formarme como persona y profesional, y las organizaciones y personas que en Colombia contribuyeron con sus experiencias y conocimientos a hacer posible esta investigación.

A mis maestros y maestras que siempre fueron mi inspiración

A mis estudiantes en Colombia de los que aprendí tanto.

A mis padres y a mi hermano, en general a mi familia que desde Colombia me entregaron la herencia más hermosa que una persona pueda tener, la educación y la alegría de aprender.

Este trabajo está dedicado a todos los defensores de derechos humanos, pero en especial a los maestros y maestras que arriesgando su vida han querido luchar por una Colombia y un mundo mejor. Quienes desde su cotidianidad nos brindan las enseñanzas más sabias.

A los niños y niñas del mundo quienes sueñan con un mundo en paz y lo merecen así.

A Dios que me dio la fuerza para continuar y llegar a cumplir mis sueños.

Al amor, la amistad y la sabiduría que hacen todo posible.

INTRODUCCIÓN

“La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía.” P. Freire

El presente trabajo es el resultado de una investigación elaborada durante tres años sobre la situación de la educación en derechos humanos, para la ciudadanía y la paz en Colombia – EDHCP- en medio del conflicto, una revisión de los programas académicos, los currículos, y didácticas que se han venido desarrollando en Colombia en el sistema educativo formal, informal y no formal y un acercamiento a la experiencia alemana. Es al mismo tiempo el resultado de una reflexión realizada por la autora a lo largo de su experiencia académica y profesional y a través de la cual se pudo constatar la incongruencia existente entre el discurso y la praxis, que a su vez permitió concretar la pregunta de investigación. La primera incongruencia, fue la vivida durante la formación universitaria y la praxis docente, pues las teorías recibidas durante la formación superior especialmente en pedagogía y didáctica no correspondían a la realidad a la que se ve enfrentado el docente en su quehacer cotidiano, especialmente en un país como Colombia y eso acompañado del discurso reiterativo con relación a la imposibilidad de los docentes de ser al mismo tiempo investigadores. Una segunda discrepancia, fue la referente a los contenidos y currículos trabajados por el docente en el aula y las experiencias reales y diarias a las que se ven enfrentados los escolares dentro y fuera del contexto escolar. Ambas incongruencias sirvieron entonces para intentar establecer en qué medida existen dos mundos que no han podido conectarse dentro de la educación, los contenidos teóricos y la práctica, la vida real y cotidiana, y cómo la identificación de los elementos discrepantes, poseen el potencial para convertirse en oportunidades de desarrollar nuevos modelos de educación más coherentes y consecuentes con la realidad y las experiencias de todos los miembros de la comunidad educativa.

Estas inquietudes acompañaron la formación académica de la autora, la que tuvo su continuidad en Alemania y se complementó con la necesidad imperiosa de confrontarse con la la pregunta reiterativa sobre la situación de violencia sociopolítica en Colombia y sobre todo intentar dar respuesta a la pregunta, si existía la esperanza de alcanzar la paz y a través de qué medios ello sería posible. La respuesta se transformó en pregunta, y es así como la presente disertación está motivada en la necesidad de comprender la escuela como un escenario que propicia la formación de ciudadanos que contribuyen a consolidar una cultura de paz, incluso sacando provecho de las experiencias producto del conflicto. La escuela entonces, no vista como una institución sino como un espacio que implica el aprendizaje continuo, la educación permanente –EP- (Ver LONGWORTH, N. 2003; DELORS, J. 1996; LENGRAND, P. 1973, FAURE, E., HERRERA, F. Et. al. 1983 entre otros), que tiene sus orígenes en la idea platónica de la Paideia, como la posibilidad de las personas de formarse en ciudadanía y ser capaces de ejercer sus derechos cívicos, complementado con los principios de Johann Amos Comenius de: continuidad, integralidad y universalidad, expresados en su “Didáctica Magna” (1592- 1670). En resumen, se constituye en la necesidad de que los hombres tengan acceso a la educación y a la adquisición de conocimientos en todas las edades de la vida, promovida ya en 1782 por el Marqués de Condorcet, así como la idea más reciente, de la Educación sin Fronteras –ESF- (LWF) que pretendió introducir una enseñanza abierta a todas las personas del mundo, a todos los tipos y todos los niveles de educación en el contexto de la educación permante (Ver informe al Consejo Ejecutivo en 1993 el Forum de Reflexión de UNESCO), esto es, una educación basada en que “Lo fundamental es ahora aprender a aprender. Lo que nos han enseñado los sistemas educativos estructurados, pronto queda superado en un mundo cambiante” (UNESCO 1997) y dirigida a incluir a TODOS y TODAS, como un principio que permite en un país como Colombia convertir en sujetos de derecho, a través de la educación, a las poblaciones en situación de vulnerabilidad –mujeres, niños y niñas, desplazados, personas en proceso de reinserción social, poblaciones afrodescendientes, campesinas e indígenas, las comunidades raizal, así como la población rom-. El concepto de Sujeto de derecho, entendido como “(...)una persona que tiene un conocimiento básico de los cuerpos normativos referidos a los derechos fundamentales de las personas y los aplica para promover y defender sus derechos y (el) de los demás” (MAGENDZO, A. 2001, p.77) e introducido en los fundamentos de la educación se constituyen en una esperanza desde y para la escuela.

La educación ligada a los derechos humanos fundamentales que a su vez son universales, indivisibles, interconectados e interdependientes, y del mismo modo, los derechos humanos en la educación, como el hilo conductor del trabajo investigativo y pedagógico

La preparación académica en Alemania le permitió a la autora tener contacto con proyectos desarrollados alrededor del tema de la educación con poblaciones vulnerables en Colombia y desde esa perspectiva fue posible encontrar en las universidades alemanas, coincidencias en las preocupaciones alrededor del tema, no solamente en la teoría sino también en la práctica pedagógica. Es así como por ejemplo, la Universidad de Heidelberg y más específicamente el Instituto de Educación contaba dentro de sus seminarios el dirigido por el Prof. em. Dr. Volker Lenhart dedicado al tema Educación y Pedagogía en Derechos Humanos. En él, el profesor hacía una presentación juiciosa y detallada de los resultados de la investigación que fue publicada bajo el título: “Pädagogik der Menschenrechte”/ “Pedagogía de los Derechos Humanos” (2006). Las reflexiones que se desarrollaron durante dicho seminario: documentos internacionales, modelos didácticos de Educación en Derechos Humanos –EDH en educación formal, informal, en la formación profesional y su didáctica, así como la discusión si la pedagogía en DH sería una nueva subdisciplina científica, sirvieron de motivación para la realización del presente trabajo, pero enfocado específicamente al desarrollo de dichos temas en el sistema educativo y el contexto colombiano. Los temas fueron complementados, especialmente en lo referente a los fundamentos conceptuales de los derechos humanos y el concepto de dignidad en ellos contenidos, por el seminario ofrecido en la Universidad Heidelberg y el Instituto de Diaconía a cargo del Dr. Christian Oelschläger como parte del trabajo conjunto con la Universidad Pedagógica de Heidelberg en su seminario sobre Derechos Humanos. Paralelamente a la formación adquirida en las universidades alemanas, la autora tuvo la oportunidad de participar en diversos escenarios académicos que le permitieron la confrontación de metodologías de investigación y el abordaje del tema de los derechos humanos en diferentes ámbitos, como fue el caso del trabajo propuesto por la Universidad Pedagógica de Lucerna – (PHZ) a través de su Centro para Educación en Derechos Humanos – (ZMRB), quienes realizan desde el 2004 el Foro anual Internacional de Derechos Humanos Lucerna (IHRF). Los foros han concentrando sus esfuerzos en el desarrollo de temas que han abarcado la relación existente entre los derechos humanos con discusiones de índole

internacional abordando temas de actualidad como la migración, la digitalización de la vida diaria, las religiones, el medio ambiente, la niñez, y el terrorismo. Metodológicamente el Foro ofrece la oportunidad de conocer los diferentes puntos de vista que pueden presentarse alrededor de los temas, con actores provenientes de las ciencias sociales, del sector económico y productivo, de los medios, el sector educativo, y la política, entre otros. Como línea central de trabajo y parte de las discusiones se tiene en cuenta la formación en derechos humanos y es así como parte de sus talleres cuentan con la participación de los más destacados investigadores y pedagogos en el área de la EDH como es el caso de Prof. Dr. Klaus-Peter Fritzsche (Cátedra UNESCO sobre EDH de la Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) y la Dra. Claudia Lohrenscheit (EDH del Instituto de Derechos Humanos de Berlín).

El Instituto de Derechos Humanos de Alemania, por su parte, con sede en Berlín, dedica parte de sus esfuerzos y cuenta como uno de sus puntos centrales de trabajo la formación en derechos humanos. El acercamiento al Instituto, permitió confirmar, que si bien en el ámbito europeo existen diversas investigaciones sobre casos concretos de violaciones de derechos humanos en Colombia, p.e. situación de las poblaciones indígenas y campesinas, el tema recurrente de la propiedad de la tierra, existen escasas investigaciones y/o diagnósticos que evalúen el proceso de la educación en derechos humanos en Colombia o que permitan comprender las situaciones de violaciones de derechos humanos en el país y así poder reflexionar sobre cuál es el rol que cumple la educación no solamente como víctima sino como generadora de alternativas para construir la paz.

Dichas discusiones y actividades académicas despertaron el interés de la autora y esta interdisciplinariedad facilitó la elaboración de los capítulos del presente trabajo y la comprensión de las interrelaciones entre los puntos críticos. La autora además contaba con las experiencias resultantes de la práctica del ejercicio docente en la sección secundaria y en el área de ciencias sociales (formación para la ciudadanía, la democracia y la cátedra afrocolombiana, entre otras), así como la participación la introducción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) durante sus inicios profesionales en Colombia

Representó siempre una preocupación el hecho que los estándares curriculares y los contenidos del PEI no correspondieran con la práctica, con la realidad a la que estudiantes, maestros y padres de familia se ven enfrentados en la cotidianidad. Esta

disparidad en los discursos se evidencia en el proceso paralelo de introducción del PEI y la violencia producto de la lucha contra el narcotráfico, el conflicto armado, el desplazamiento masivo, las desapariciones forzosas, los actos terroristas, y en general la violencia social enraizada y generalizada que ha impregnado la vida cotidiana y que ha causado consecuencias funestas para el país a lo largo de más de cincuenta años.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo central la realización de una presentación sistemática de la situación de la EDHCP en Colombia desde una perspectiva interdisciplinaria histórica, pedagógica y educativa. Para alcanzar dicho fin es necesario tomar como puntos de referencia los elementos que permitieron el desarrollo de las preguntas investigativas y que determinaron el rumbo de la investigación. Cabe anotar que la connotación histórica que se presenta al inicio constituye una parte fundamental del trabajo, pues es imposible hablar de pedagogía, cultura o educación, sin antes reconocer los antecedentes y sobre todo los hitos que determinaron la consolidación de determinados imaginarios y comportamientos dentro de la sociedad y los que sin lugar a dudas, son factor importante en las prácticas educativas y las relaciones que se desarrollan en los diferentes ámbitos de aprendizaje.

Consecuentemente, el trabajo no concentra sus esfuerzos solamente en los antecedentes históricos, sino en la misma evolución y desarrollo del concepto de derechos humanos, ciudadanía y paz y los concatena con las medidas adoptadas por los gobiernos colombianos para atender a las recomendaciones ofrecidas por la ONU y sus delegados especialmente en lo referente a la introducción de estrategias políticas, y la promulgación y protección de los DH, el derecho de los niños y el derecho a la educación.

La presentación de las observaciones sobre la realización de dichas estrategias en la escuela, especialmente en sistema educativo y su desarrollo en Colombia, son ampliados a través de ejemplos concretos. Se hace necesario complementariamente comprender la difícil situación realidad colombiana, así como la situación general de los DH. Aunque el trabajo no tiende a concentrarse en este punto, se recurre a esta información, descrita desde una perspectiva histórica y cronológica como fundamento y para darle claridad al tema desde una perspectiva de la psicohistoria, especialmente en lo concerniente a las problemáticas de género, discriminación y analfabetismo.

Se intenta reconocer los factores internos y externos que dinamizan las experiencias pedagógicas y educativas en relación a la EDHCP. Dichos factores se concretan a su vez no solamente en la violencia sociopolítica, sino con las exigencias de la sociedad moderna en particular con los valores democráticos y de participación como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la libertad, los cuales se encuentran referenciados en el derecho internacional -DI- y en los instrumentos que han sido implementados en las políticas educativas colombianas.

La presentación de la situación de los DH en Colombia incluye no solamente el marco político y legal, sino también el de las prácticas pedagógicas y educativas, por este motivo, son tenidas en cuenta las experiencias colombianas y alemanas. De esta manera se hace posible ampliar los elementos fundamentales de la EDHCP en el contexto social, económico, político y cultural, comprendiendo los procesos como parte de una dinámica que sufre transformaciones constantes y se ve influenciada por diversas circunstancias.

La escuela y la pedagogía son problemas centrales en las transformaciones sociales y es por eso que se necesita aclarar, cómo se realiza la EDHCP, y en qué medida las transformaciones en la escuela pueden influenciar los imaginarios sobre los DH en la colectividad. La escuela toma parte de la configuración de los imaginarios pedagógicos, culturales, axiológicos y cognitivos, los cuales a través del currículo son puestos en la práctica dentro del escenario escolar. La investigación parte de la EDHCP en Colombia y sus referentes internacionales y tiene como punto central la situación general de DH en Colombia, lo que se constituye en el fundamento para la incorporación de nuevos retos y puntos de investigación. El contraste entre EDHCP y sus lineamientos internacionales con las experiencias significativas en ese campo, permiten también establecer el papel de la pedagogía en la formación de ciudadanía y una cultura de paz en medio del conflicto que atraviesa Colombia. La identificación de los conceptos teóricos y las posiciones pedagógicas, así como las habilidades y capacidades que allí se involucran sirven como alternativa para el desarrollo de innovaciones y perspectivas en el trabajo de educativo.

Como objetivos de investigación se tuvieron en cuenta:

1. Describir de la situación general actual de los DH en Colombia e identificar los elementos y fenómenos históricos que son causantes de

la violencia sociopolítica, y los cuales ejercen una influencia directa o indirecta sobre el derecho a la educación y la EDHCP en Colombia.

2. Revisar e identificar los lineamientos y parámetros nacionales e internacionales, así como de los instrumentos que garantizan el derecho a la educación y la EDHCP, y comparar con las recomendaciones, su presencia y adaptabilidad en las políticas educativas colombianas en el sector educativo formal, informal y no formal.
3. Discutir sobre la función de la pedagogía como posibilidad para el fortalecimiento del compromiso social y la construcción de una cultura de paz en medio del conflicto colombiano desde las vivencias sociales y escolares.
4. Discutir sobre las experiencias colombianas y alemanas desarrolladas alrededor del tema EDHCP y cuales puntos pueden servir de aprendizaje mutuo.
5. Presentar las perspectivas y oportunidades para el futuro de la EDHCP en Colombia en relación con la situación actual y la posibilidad de involucrar el compromiso social y la cultura de la paz en medio del conflicto como parte de la iniciativa de la educación.

Para la identificación y análisis de la información fueron tenidas en cuenta fuentes primarias, entendidas estas como documentos extraídos de bibliotecas colombianas, en particular en la ciudad de Bogotá (Biblioteca Luis Ángel Arango, Biblioteca de la Universidad de los Andes, Biblioteca de Universidad Nacional de Colombia, Biblioteca de la Universidad Externado de Colombia), así como archivos de instituciones nacionales e internacionales (Papel y digital), Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, Centro Virtual de Noticias del Ministerio de Educación de Colombia, Biblioteca Virtual de Derechos Humanos, Observatorio de Derechos Humanos de la Presidencia de la República de Colombia, Programa Interamericano sobre educación en valores y prácticas democráticas, Human Right Watch (Colombia), Defensoría del Pueblo Colombia, entre otras.

La información sobre la EDHCP, teorías pedagógicas y las experiencias en relación con la pedagogía para la paz fueron adquiridas en bibliotecas alemanas, entre otras el Instituto de Pedagogía para la paz de Tubinga, Educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional, el Instituto de Derechos Humanos de Berlín, Central Federal de Educación Política.

La identificación, interpretación y análisis de la información obtenida posibilitó la consolidación de los datos cualitativos sobre la EDHCP, el derecho a la educación y la situación de los DH en Colombia, así como las experiencias realizadas en Alemania.

Dicha información constituye el transfondo teórico de la EDHCP en Colombia en conexión con las perspectivas y objetivos, que ya han sido presentados.

Como fuente de información para la elaboración de los capítulos se tuvo acceso a: libros y material virtual, revistas, archivos, prospectos, artículos de prensa y literatura científica, pero sobre todo documentos oficiales como protocolos, acuerdos, leyes, decisiones legales entre otros, así como material didáctico de bibliotecas colombianas y alemanas, archivos de instituciones, y en particular los programas de EDHCP de la Organización de las Naciones Unidas (Declaraciones, Recomendaciones, Convenciones) a nivel internacional y las medidas adoptadas por el gobierno colombiano (Leyes, normatividad legal y programas políticos). Además tuvieron un gran significado los aportes realizados por las organizaciones no gubernamentales ONG que trabajan el tema de EDHCP en Colombia principalmente y cuyas experiencias fueron fundamentales para la toma de conciencia sobre de las dinámicas de protección, difusión y comprensión de los DH.

A través del análisis sistemático de la información recabada se intentó tener en cuenta fundamentalmente el desarrollo de tres puntos de partida: en relación a situaciones concretas, datos cualitativos y cuantitativos, que permiten comprender la situación de los DH y el derecho a la educación a nivel nacional e internacional. Práctico, experiencias pedagógicas en relación con la EDHCP y sus resultados con una mención de los proyectos realizados en Alemania y los puntos que en ese país se tienen en cuenta para el desarrollo de los programas. Teniendo en cuenta estos puntos de partida fueron clasificadas y analizadas las informaciones para ser entendidas por medio de la comparación de tres elementos: la realidad, la teoría y la práctica.

La crítica interna permitió el reconocimiento de los elementos aislados, que los documentos contienen y la manera como se integran con otras categorías. La crítica externa permitió la comprensión de los contenidos de los documentos en relación con su significado y trascendencia, es decir, el contexto, significado y conclusiones de la aplicabilidad en otras instancias.

Para la interpretación se tuvo en cuenta, el aspecto histórico que permitió la revisión de los acontecimientos y procesos desarrollados en la sociedad colombiana y el reconocimiento de elementos, como causa de las situaciones actuales, es decir, el concepto de derechos humanos como resultado de procesos y la conexión de esos

elementos en el análisis actual. El aspecto comparativo, permitió reconocer las diferencias entre los textos y las definiciones, las estrategias y los lineamientos para la EDHCP así como su praxis en el ámbito pedagógico.

El aspecto de la investigación casuística, que aunque no es el punto central de la presente investigación, permite la comprensión descriptiva de la realidad y de los elementos particulares de la EDHCP en Colombia en comparación con la situación en Alemania y la ampliación de la constelación teórica y práctica. El aspecto de la comprensión, permitió encontrar el significado de los acuerdos que los individuos alcanzan, en relación a su realidad, es decir, en su actuar cotidiano dentro del contexto escolar y social en relación con los DH. El aspecto funcional, permitió la comprensión de las relaciones existentes entre los DH y su praxis y el sistema de leyes y de valores dentro de la sociedad colombiana. Y finalmente, el aspecto didáctico permitió la explicación de las contradicciones entre los conflictos alrededor del tema de los DH y su aplicabilidad en la sociedad.

En el análisis se tuvieron en cuenta las preguntas del por qué y para qué. El método sincrónico para la explicación de distintos fenómenos en relación a los DH en un tiempo determinado como respuesta al por qué. El proceso es visto como parte de una dinámica histórica que responderían a la pregunta del para qué, pues se recurre a la multiplicidad de experiencias en el pasado y se tienen en cuenta en su papel dentro del contexto de la formación de la idea de los DH. Ambas miradas facilitaron el análisis ordenado y estructurado de los elementos.

Colombia se encuentra sumida desde hace más de 50 años en una situación preocupante en relación con los DH. El conflicto armado permanente durante los siglos XIX y XX e incluso al comenzar el siglo XXI, junto con la existencia de la guerrilla, los grupos paramilitares, la mafia del narcotráfico, las bandas criminales, la corrupción política, la inequidad social, así como las crisis económicas han posibilitado el crecimiento cualitativo y cuantitativo de la violencia y sus correspondientes consecuencias, como lo son, el desplazamiento forzado, la discriminación de género y de étnia, la exclusión social (en salud, educación, recreación y vivienda), los secuestros, las ejecuciones extrajudiciales, la tortura, los genocidios, y la alta tasa de criminalidad en los campos y ciudades.

A pesar de esos problemas, existe en Colombia una democracia consolidada y un sistema judicial independiente, que atiende a los fundamentos y los acuerdos ratificados internacionalmente y los cuales han sido incluidos en la constitución de 1991 y en el marco legal colombiano.

Aunque los parámetros nacionales y estrategias de implementación de la EDHCP en Colombia se ajustan a los lineamientos internacionales (Década de la Educación en Derechos Humanos (1994 – 2005) entre otras), no existe una tradición de investigación académica que realice una evaluación de dicha implementación y permita reflexionar sobre los avances, retrocesos, oportunidades, dificultades y amenazas. Uno de los ejercicios más significativos de evaluación en esta área lo constituye el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica, organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación –IEA, que apoyado por el Ministerio de Educación Nacional –MEN- y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES- se llevó a cabo en 1999 sobre conocimientos y actitudes en educación cívica (democracia, ciudadanía, valores políticos y temas afines) a estudiantes de grado octavo y que se complementó con instrumentos aplicados a personal docente y de la administración escolar (RESTREPO, G. 2001). Sus resultados han sido discutidos en foros especializados o bajo la tutoría de expertos en estas áreas, sin embargo, se hace necesaria una discusión académica que tenga lugar en la escuela y cuyos resultados permitan tomar medidas ajustadas a las necesidades de las comunidades escolares en sus particularidades. Hay entonces, una carencia de iniciativas por parte de los educadores, de las instituciones de educación formal, no formal e informal, por comparar el impacto de la implementación ya sea intermanete o a nivel internacional, por ejemplo, con otros países Latinoamericanos.

La descontextualización entre los temas que se trabajan en la escuela especialmente en derechos humanos, ciudadanía, democracia y paz, con la realidad que atraviesa el país en las zonas urbanas y rurales, y la incongruencia entre las prácticas internas en la escuela y los centros de formación, son las principales críticas que no solamente provienen de las evaluaciones internacionales sino de las reflexiones que de los mismos escolares y universitarios pueden escucharse. De nada sirve aprender sistemáticamente los conceptos y definiciones, estar en capacidad de mencionar los mecanismos de protección de los derechos o conocer la estructura de la Constitución política, si al interior de la escuela la comunicación sigue siendo verticalmente jerárquica, la

disciplina está impregnada por castigos y sanciones, y en la vida cotidiana de la calle, los niños, niñas, y jóvenes se ven confrontados con realidades que no se ajustan a las normas, las leyes o las disposiciones establecidas.

El presente trabajo busca fundamentalmente servir de base, en primera medida para comprender que la percepción de los derechos humanos, la ciudadanía y la paz, así como los valores que ellos implican, ha surgido en medio de un proceso histórico inacabado, en donde se hacen reiterativos elementos que pueden servir de punto de partida para la reflexión académica, y que permitirían el abordaje del estado del arte de la EDHCP en Colombia, sin limitarse tan solo a establecer los elementos que pueden encontrarse en el presente, sino que desglosando el entramado hilo que se oculta tras la percepción de los derechos humanos en el inconciente colectivo. Busca en la historia los protagonistas, los temas centrales, las preocupaciones y las reacciones tanto de la sociedad civil como las nacidas de las políticas de Estado, que sirven como fundamento para comprender lo que hoy en Colombia se describe y entiende por Derechos Humanos.

Para su realización se hizo uso del material bibliográfico referido a la definición de los derechos humanos, su historia y la implementación en el territorio colombiano. La historia y los análisis que desde esa disciplina han acompañado las reflexiones sociológicas permitieron complementar el texto con temas esencialmente sociopolíticos. Y finalmente, los datos cualitativos, en especial las memorias escritas y la información facilitada durante las entrevistas personales realizadas a los representantes de las organizaciones del Estado Colombiano y las organizaciones no gubernamentales, entre ellas el Ministerio de Educación, el Centro de Investigación y Educación Popular – CINEP-, Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano –IPAZUD-, Viva la Ciudadanía, Educación para una Cultura de Paz en Centroamérica y Colombia – EDUPAZ-, Fundación Escuelas de Paz; Alianza Educación para la Construcción de Culturas de Paz, y en Alemania, el Instituto Alemán de Derechos Humanos; el Instituto de Pedagogía para la Paz de Tubinga, la Cátedra UNESCO, sirvieron de base para establecer las prácticas pedagógicas que se desarrollan tanto en Colombia como en Alemania en lo relativo a la EDHCP.

La estructuración del contenido de la investigación es consecuente con la reflexión que la enmarca en torno a la necesidad universal, pero para nuestro interés, las necesidades de la sociedad colombiana, de fomentar el trabajo interdisciplinario y construir

conjuntamente las bases para darle fundamentación teórica y metodológica a todos los espacios sociales a la EDHCP. No puede limitarse el análisis solamente a los textos, o a los contenidos de los cursos o cátedras, currículos o temáticas, es necesario ampliar la perspectiva, reconocer los imaginarios que intervienen en el proceso, concepción y de realización práctica. Para lograrlo se tomó principalmente como referencia las ciencias sociales, especialmente en la historia y en la sociología y se involucró con los conceptos pedagógicos y las perspectivas que de esa fusión surgen, como la psicohistoria.

El análisis de textos y documentos, así como el contacto personal con las personas involucradas en los procesos pedagógicos de EDHCP, tanto en Colombia como en Alemania, fueron factores decisivos para el desarrollo de la investigación, pues no solamente permitieron contrarrestar diversas prácticas, sino también reflexionar sobre cómo que se conciben las experiencias individuales y colectivas, desde las diversas posiciones disciplinarias.

El texto está dividido en tres partes, la primera de ellas se concentra en los conceptos básicos de los derechos humanos y la forma como las reflexiones teóricas, filosóficas, teológicas y políticas se combinaron en Colombia con los imaginarios propios de la Nación apenas naciente. La segunda parte, hace referencia a la situación concreta de los derechos humanos y la percepción política y de Estado que sobre el tema se desarrolló en el marco de las relaciones internacionales. Y finalmente, la tercera parte, se concentra en los aspectos pedagógicos, lineamientos y principios pedagógicos que enmarcan los procesos de la educación en derechos humanos, así mismo se pretende comprender la forma como se desarrollan concretamente en la práctica, los lineamientos y principios e intenta dilucidar algunos puntos centrales que sirven como motivación para la generación de futuras investigaciones en ese sentido.

Para comenzar, el Capítulo I hace una relación de las concepciones filosóficas que dieron lugar a la definición de los derechos humanos y se describen los elementos más significativos para su comprensión en su división tripartita, y las nuevas perspectivas, que surgen de las necesidades coyunturales de resolver los problemas más inquietantes de la sociedad actual, dando lugar a las discusiones sobre la necesidad o no de ampliar la división y crear nuevas categorías que permitan abarcar todas las temáticas.

Si bien los derechos humanos, su concepción, aceptación y reconocimiento se realizó por casi todos los Estados pertenecientes a la ONU, casi de forma paralela, por lo menos

en la formalidad, cada Estado, y Colombia no es la excepción, posee desde su desarrollo histórico peculiaridades que influyen directamente en la manera como se entienden las relaciones entre los individuos y entre ellos y el Estado. En el capítulo II se ofrece una descripción general de la dinámica social, política, económica y cultural que enmarca los procesos históricos sobre la comprensión de los derechos humanos en Colombia. Desde la Conquista hasta mediados del siglo XX, pueden destacarse no solamente hechos históricos que se desarrollaron en torno a reivindicaciones de los derechos de los indígenas, de los esclavos de origen africano, de los criollos, las mujeres, los campesinos, los trabajadores, específicamente las poblaciones que hoy llamamos vulnerables, y a quienes históricamente les ha correspondido sufrir la dominación y la exclusión por parte de grupos de la sociedad, o por el Estado mismo. Dichas reivindicaciones no hubiesen sido posibles sin la participación decidida de individuos que sin pertenecer necesariamente o sufrir de manera directa las consecuencias de la discriminación y la vulneración de los derechos y las libertades, fueron lo suficientemente valientes para su tiempo, de cuestionar las relaciones de poder, las decisiones de carácter político, legal y religioso que irían en contradicción con la moral mínima del derecho natural. Dichas luchas por la reivindicación marcaron hitos importantes en la historia de Colombia y permiten dilucidar algunos elementos que permanecen constantes y que son fundamentales para la comprensión de las relaciones sociedad – Estado – sociedad en la actualidad.

La multiplicidad de violaciones de los derechos humanos y su falta de reconocimiento, reparación o ausencia de la Verdad, en últimas la ausencia de justicia y la impunidad consecuente, fueron la fuente que alimentó los diversos tipos de violencia que historiadores, sociólogos, y politólogos han intentado caracterizar, entender y diferenciar. La violencia como consecuencia y motor de la violencia sociopolítica, ha sido un factor repetitivo en la historia nacional. Tomando como fuente diferentes interpretaciones de la violencia, el capítulo III intenta destacar cuáles tipos de violencia existen en el país y la manera como ellas se interrelacionan, tanto histórica, como políticamente. Incluye en esa relación los efectos de la violencia en sector educativo, e intenta de esa manera conectar la realidad cotidiana y sociopolítica, con la realidad escolar.

El Estado y sus actores políticos tienen la responsabilidad implícita de ser consecuentes con las normativas internacionales y los compromisos adquiridos para mantener la paz

mundial y sus decisiones ejecutivas, legislativas y judiciales. Colombia se ha caracterizado por ser un Estado respetuoso de los acuerdos internacionales, sin embargo, su situación particular y problemas específicos como la lucha contra el narcotráfico, la presencia de grupos armados ilegales como guerrillas y paramilitares, bandas criminales, sumado a las amplias desigualdades dentro de la sociedad, hacen que no siempre la aplicabilidad de las normas se realice de la manera esperada.

En el Capítulo IV se recrea la participación de Colombia dentro del contexto de la promoción y el respeto de los derechos humanos a nivel internacional y las reacciones que hacia el interior y hacia el exterior han tomado los respectivos gobiernos y sus representaciones diplomáticas, así como la participación de la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales –ONG- como actores cada vez más representativos en las reivindicaciones de los derechos.

La segunda parte se concentra en los procesos que se desarrollan en torno a la EDHCP y sus especificidades pedagógicas, metodológicas y didácticas.

Para comprender la forma como se ha consolidado lo que hoy conocemos como EDHCP en Colombia, se hace necesario conocer los lineamientos internacionales, regionales y nacionales que enmarcan el proceso. Tanto los lineamientos de tipo pedagógico como los que implican la gestión que debe llevar a cabo el Estado son presentados al lector con el ánimo de ser comprendidos en un contexto general, el cual se ve influenciado en la práctica por los procesos históricos que se desarrollaron en la primera parte. El capítulo V se concentra entonces, en las campañas, directrices, programas, recomendaciones, convenciones, cartas e informes que competen al tema de la educación en derechos humanos directa o indirectamente. A nivel regional y nacional se destacan asimismo, los documentos que fueron resultado de la implementación y que se ajustan a las necesidades propias de la sociedad colombiana.

La forma como dichas disposiciones son llevadas al aula requieren igualmente una reflexión de tipo pedagógico que permita dilucidar, qué metodologías y didácticas, pero sobre todo qué principios pedagógicos son aplicables a la educación en derechos humanos y qué reflexiones surgidas precisamente de la realidad latinoamericana como las de Paulo Freire pueden servir de punto de partida para la implementación. El capítulo VI se concentra entonces en hacer una descripción concreta de los principios

pedagógicos que pueden servir de base para las reflexiones que conlleven a repensar la EDHCP.

Si bien Colombia presenta deficiencias en la contextualización de los contenidos con las realidades que aquejan al país, es de destacarse que existen esfuerzos e iniciativas, sobre todo las surgidas por parte de las comunidades educativas y las organizaciones no gubernamentales, que intentan tender un puente entre lo que se aprende y se vive en la escuela y en las universidades, con las necesidades y los problemas recurrentes a los que se ven enfrentados los individuos en la cotidianidad. El capítulo VII responde a una revisión por parte de la autora de proyectos pedagógicos en la educación formal y no formal (educación para el trabajo y el desarrollo humano) tanto a nivel Colombia, en los sectores urbanos y rurales, como en Alemania. Como anexo a este capítulo, se adjunta una lista de los proyectos y programas más significativos, intentando ser una compilación de las “mejores prácticas”, con el ánimo de ofrecer al lector la posibilidad de conocer más de cerca sus estrategias y en dado caso conformar una red de proyectos que permita desarrollar más ampliamente los temas y darle sostenibilidad a los proyectos.

En el capítulo VIII se presentan las reflexiones que a lo largo del capítulo se convirtieron en hilo conductor, especialmente destacando, cuáles elementos son reiterativos en la historia, y qué relaciones existen espacial y temporalmente entre los hechos, y las alternativas que hacia el futuro se presentan como posibles vías para comprender y realizar efectivamente los derechos, formar ciudadanos comprometidos y alcanzar la paz.

La presente investigación engloba la interdisciplinariedad de los temas junto con la reflexión de contenidos, teorías y prácticas, que permiten comprender la EDHCP, en sí misma como una fuente para futuras investigaciones que se destinen a analizar detalladamente alguno de los temas aquí mencionados o construir desde las bases de la misma la motivación necesaria para el establecimiento de nuevas prácticas pedagógicas, ciudadanas e incluso políticas. Es también una invitación a los educadores, pues en su labor cotidiana se ven siempre enfrentados a la pregunta del qué y para qué enseñar, y es ese el punto de partida para la investigación en el aula, que requiere más que de conocimientos estadísticos y científicos, la curiosidad y la inquietud como motores para la observación, para el reconocimiento de los fenómenos en sus escenarios y con sus protagonistas reales. Es un llamado a las personas encargadas de elaborar las políticas

educativas, para que concentren sus esfuerzos en canalizar dichas observaciones, las experiencias de los educadores, multiplicadores, directivas educativas, facilitadores, así como de los estudiantes de educación en todas las áreas y construir proyectos que no se vean limitados por las aulas de clase, que no tengan en cuenta tan solo los datos cuantitativos, sino que concentren sus esfuerzos en la consolidación de una educación de calidad, una educación en derechos humanos y la educación como un derecho humano, una ciudadanía activa y responsable, y la construcción concertada de una cultura de paz, donde los principios de tolerancia, respeto y solidaridad, estén implícitos en las prácticas cotidianas, no solamente en la escuela sino en el escenario social.

BIBLIOGRAFÍA

CONDORCET, Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat (Marqués de Condorcet). “Rapportet projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique”. [En línea] Presentado a la Asamblea Legislativa Francesa: 20-21 Abr. 1792. Consultado [10 Jul. 2011]. Disponible en <<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.aspnationale.fr/histoire/7ed.asp>>

DELORS, Jan. La educación encierra un tesoro : compendio / informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. [En línea] Paris : Ediciones UNESCO, 1996. Consultado [10 Ene. 2011]. Disponible en <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>

FAURE, Edgar; **HERRERA**, Felipe. Et al. Aprender a ser : la educación del futuro. [En línea] Madrid : Alianza; UNESCO, 1973. Consultado [10 Ago. 2011]. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>>

LENGRAND, Paul. Introducción a la educación permanente. Barcelona : Taide, 1973.

LENHART, Volker. Pädagogik der Menschenrechte. 2a. ed. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

LONGWORTH, Norman. El aprendizaje a lo largo de la vida : ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje. Barcelona : Paidós, 2003.

MAGENDZO, Abraham. “El Derecho a la Educación : una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos” En : Temática. [En línea]. (No. 9, jul.2001 p.77) Centro internacional de formación para la enseñanza de los derechos humanos y la paz (CIFEDHOP). Consultado [10 Ago. 2011]. Disponible en <<http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9/thematique9.pdf>>

RESTREPO, Gabriel. La educación cívica en Colombia: una comparación internacional. [En línea] Informe presentado al Servicio Nacional de Pruebas – Subdirección de Aseguramiento de la Calidad del ICFES – y al Ministerio de Educación con un análisis de los resultados de la Encuesta Internacional sobre Educación Cívica. Bogotá, marzo 14 de 2001. Consultado [10 Ene. 2011]. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Disponible en <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/educar3/indice.htm>>

UNESCO. “Aprender sin Fronteras” En : Fuentes UNESCO. No. 98 (Feb.1997,7) <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001112/111215s.pdf>>

1. DEFINICIÓN Y COMPONENTES DE LOS DERECHOS HUMANOS

Para el analizar el desarrollo histórico e ideológico del origen de la idea de los Derechos Humanos, deben ser estos contemplados como parte de una tradición. En el mundo occidental dicha tradición se fundamenta en las bases de la filosofía y la política, pero adquiere matices de acuerdo a las realidades de las diferentes sociedades, y su fundamentación teórica abarca diversas disciplinas que además de enriquecerla pretenden facilitar su comprensión e interpretación. Visto de esta manera, es preciso tener en cuenta que los procesos históricos desarrollados específicamente en América Latina se definen según elementos particulares, los cuales se evidencian fundamentalmente en la época del descubrimiento, pero sobre todo durante la conquista, colonización y los procesos subsiguientes. Sin embargo, estas peculiaridades de desarrollo histórico se enmarcan en la concepción del ser del hombre desde un punto de vista universal que comprende las explicaciones del individuo en un sentido ontológico.

En particular, y como marco del desarrollo específico de América Latina, pueden mencionarse como ejemplo las atrocidades cometidas durante la colonización por parte de los conquistadores y colonos españoles en nombre de la Corona bajo la controvertida legitimación de la potestad divina, las cuales afectaron en principio a los grupos indígenas y en ocasiones fueron parte de las estrategias que desarrollaron los mismos conquistadores contra sus iguales en la anhelada obtención del poder territorial, económico, político y social. Para contrarrestar dichas atrocidades y los abusos cometidos en tierras de ultramar, la Corona española diseñó mecanismos de control y castigo para enfrentarlas, que se denominarían Leyes de Indias. Adicional a estas medidas persiste la necesidad de conservar la tradición de los derechos humanos basados en el derecho natural ligado al principio de la igualdad entre los hombres ante Dios. Este argumento fundamenta dos procesos contrarios, pues sirvió tanto como excusa para la conquista religiosa y la imposición de la religión cristiana a los pueblos

indígenas americanos, como también para la reivindicación de sus derechos, puesta en marcha por representantes de la iglesia católica, como lo hicieron el padre Domingo de Soto (1494-1570), Francisco Vitoria (1483-1546) y Francisco Suárez (1548-1617), miembros de la llamada escuela de Salamanca¹, y quienes han sido considerados como precursores del Derecho Internacional. Bajo los mismos preceptos, pero puestos en la práctica, el fraile Antonio Montesinos (1480-1540) acompañado por otros como Fray Bartolomé de las Casas también dominico, iniciarían acciones por la lucha por la libertad y la dignidad de los pueblos conquistados.

Según Guzmán Moreno los derechos humanos pueden incluirse dentro de las formaciones históricas que serían entendidas como “el estado, etapa o grado de desarrollo, aptitud o habilidad, adquirido por las personas en general o por los miembros de una comunidad, sociedad, nación o pueblo, en particular, en un proceso histórico, especial y temporalmente determinado, en lo físico o en lo moral, respecto de personas o cosas, uniéndolas entre sí, para que se conforme entre aquellas un cuerpo moral, y estas constituyan un todo” (GUZMÁN MORENO, J. 2001, p.19)

Con relación a este punto existen además dos visiones en torno a la naturaleza de los derechos humanos: “El hombre en razón de la exigencia de su esencia, posee ciertos derechos fundamentales e inalienables anteriores, y superiores a la sociedad. Y en el segundo, el hombre en razón del desarrollo histórico de la sociedad, se ha revestido de derechos continuos variables y sometidos al influjo de devenir” (MARITAIN 1949, p.19 en : GONZÁLEZ HINOJOSA, R. 2002, p.171)

Teniendo en cuenta esta perspectiva es necesario comprender que los derechos humanos en Colombia hacen parte de un proceso social, político, cultural y económico que en Latinoamérica puede denominarse *Sui generis*. Las reacciones frente a la defensa de los derechos humanos por parte de las organizaciones internacionales, las instituciones estatales, la sociedad civil se han plasmado en diferentes planteamientos y reflexiones que se materializan en normas, leyes y medidas de carácter político, económico, cultural, e incluso pedagógico, las cuales caracterizan el desarrollo del contexto

¹ “(..) escuela de los teólogos-juristas salmantinos del siglo XVI, conocida como Escuela española de Derecho Natural o de la segunda Escolástica. A lo largo de tres generaciones --presididas por Francisco de Vitoria, Domingo de Soto y Melchor Cano-- la Escuela dará forma a lo que se denomina el “proyecto de reconversión colonial”. A partir de entonces, el Derecho Natural y el Derecho Común serán los fundamentos del nuevo ordenamiento jurídico que comenzará a regir en las Indias”. (MAYORGA GARCÍA, F. 2002)

colombiano en relación a la percepción, comprensión y protección de los derechos humanos a lo largo de su historia.

1.1. FUNDAMENTO FILOSÓFICO DE LA IDEA DE LOS DERECHOS HUMANOS

El pensamiento filosófico desde la antigua Grecia y Roma puso las bases de lo que se denomina el derecho natural llamado también Iusnaturalismo (del latín ius, «derecho», y natura, «naturaleza») concebido por los griegos Platón, Sócrates y Aristóteles, y retomado por los romanos Cicerón, Séneca, Gayo, Ulpiano y Justiniano. Esta doctrina evidencia la existencia de unos atributos intrínsecos al ser humano y que se revelan en su comportamiento individual y social. El derecho natural teniendo en cuenta este precepto, pone por encima de los contratos sociales o normatividad estatal, llamada también positiva, los atributos que regularían las relaciones y la convivencia.

Las relaciones trascendentes entre el ser humano y el ser absoluto servirían de fundamento para el desarrollo del derecho natural por parte la filosofía cristiana representados por diversos pensadores desde San Ireneo y los miembros de la escuela Patrística, hasta Santo Tomás de Aquino y San Agustín. Sin embargo, para el caso de la influencia del pensamiento cristiano en el desarrollo de los derechos humanos en América y específicamente en Colombia, es necesario exaltar la presencia de la llamada escuela de Salamanca de los siglos XVI y XVII, cuyos representantes Francisco de Vitoria, Domingo de Soto y Francisco Suárez junto con el jurista Hugo Grocio (Hugo Grotius) (1583-1645). Ellos además de transmitir las ideas de la Escuela por Europa, se basaron en los preceptos anunciados por Vitoria para sentar los fundamentos de lo que hoy conocemos como derecho internacional, y que puede constatarse en el libro Grocio *De iure belli ac pacis* (1625), a través del cual es contextualizado el derecho natural en una base racionalista y se amplía sistemáticamente al antiguo derecho de gentes. Según Grocio sería la «recta razón» la fuente del derecho natural procedente de la misma «naturaleza». Las normas jurídicas, según Grocio se conservarían aunque Dios no existiera o fuera ajeno a los asuntos humanos, lo que se contrapone con su idea de que en el derecho natural se manifiestan las huellas de Dios. (PARDO TOVAR, A. 1970) Este concepto marcaría el inicio además de la laicización del pensamiento renacentista.

“Por infinito que sea el poder de Dios, sin embargo, puede decirse que hay ciertas cosas sobre las cuales aquel poder no se extiende (...) Del mismo modo que ni siquiera Dios puede hacer que dos veces dos no sea igual a cuatro, así Él no puede hacer que lo que es intrínsecamente malo no sea malo.”(GROCIO, H. en: SERRANO GÓMEZ, E. 1994, p.126)

Posteriormente otros filósofos reflexionaron sobre esta apreciación, como lo fue Friedrich Hegel (1770-1831) al promulgar, que la voluntad sería la base del derecho, lo cual implica la presencia de deberes éticos. El pensamiento hegeliano hace parte del rompimiento con la idea absoluta de Dios como fuente de la moral remplazada por la naturaleza racional del hombre. El deber se convierte en limitación cuando es obligatorio, pero se convierte en liberación cuando es voluntario. Asimismo propone la correlación entre derechos y deberes que se visualizan a través de la ética. La libertad representa para Hegel no solamente la determinación para actuar sino su validación en la práctica a través de la autodeterminación y la discrepancia con lo reconocido por todos.

Durante el Renacimiento, siglos XV y XVI, surge un nuevo pensamiento que separaría la teología y la filosofía dándole paso a las ciencias naturales y al pensamiento racional, que comprende a la sociedad como el universo que posee una estructura racional la cual debe ser entendida precisamente desde la racionalidad. Estas ideas formarían parte del Contractualismo, que también edificaría las bases de lo que hoy conocemos como derechos humanos. El contractulismo distingue entre el hombre asocial y su posterior instancia el hombre social que se ratifica a través del Contrato Social, cuyo más reconocido exponente es Jean-Jacques Rousseau (1672-1747), quien durante el llamado siglo de las Luces, definió las bases de la libertad y la igualdad entre los hombres y estableció la nueva filosofía política comprendida por las relaciones entre los individuos y el Estado, fundamento también de la idea de los derechos humanos. Como antecedente de Rousseau el inglés Thomas Hobbes (1588-1679) y su materialismo mecanicista explica como el hombre está regido por leyes del universo y la sociedad está siempre en movimiento y que “las peores calamidades que sufre la humanidad se eliminarían, si se conocieran las reglas de las acciones humanas con la misma certeza con que se conocen las de las dimensiones de las figuras geométricas” (BOBBIO, N. 1998, p.25). Para Hobbes el hombre se mueve hacia las cosas que desea y se aleja de las cosas que amenazan su vida y el hombre se concibe como *homo hominis lupus* (PLAUTO en *Asinaria*) o *Lupus est homo homini non homo* «El hombre es un lobo para el hombre» en el concepto de Hobbes. Este movimiento sirve como base para

comprender la organización social y la presencia del Derecho y las formas de gobierno. En su libro *Leviatán* (1651) Hobbes expone además de su propia doctrina del derecho natural moderno, el origen de los gobiernos y las sociedades a través del Contrato Social, en donde se describe, cómo los acuerdos naturales entre los gobernantes y los gobernados permiten la convivencia enmarcada en la ley de la naturaleza, la cual impele al hombre a no atentar contra su vida o contra la de sus iguales, renuncia entonces a su derecho natural para asegurar la paz y la defensa común, el primer derecho a ser protegido, es entonces el de la vida. Con relación a la libertad, ésta fue relacionada con la propiedad y considerada un derecho que el Estado no podía restringir por ser éste un derecho absoluto, por otro lado la igualdad, era considerada un derecho político y por tanto podría ser restringido por el Estado (SZABO, I. comenta el capítulo 14 de *Leviatán* de HOBBS en: VASAK, K. 1991, p. 40)

John Locke (1632-1704) por su parte, en su obra *Dos ensayos sobre el gobierno civil* (1690) establece su teoría sobre el derecho natural argumentando que todos los hombres nacen con dichos derechos (especialmente la libertad, la propiedad y la vida), los que el Estado debe proteger. Para ello se hace necesaria la presencia de un Contrato social que sirva de base al Estado, aunque no en concordancia con lo planteado con Hobbes en relación al origen divino del poder, sino conducente a un gobierno moderado y limitado en sus actuaciones, en donde la autoridad surge de la voluntad de los ciudadanos con el derecho a modificar el poder legislativo y a derrocar a los gobernantes cuando estos sobrepasaran sus atribuciones a través de la deslegitimación. La categoría de ciudadanía se convierte en el eje central protegida y legitimada a través de la razón y el convenio social. Locke reconoce la existencia de un «estado de naturaleza» donde los hombres son iguales y libres, y son quienes convierten legítimamente los bienes entregados por Dios en propiedad individual. Es decir, el Derecho de Propiedad sería anterior a la Sociedad y al Estado, lo que significa que el derecho contiene un carácter absoluto e ilimitado. Al ser el hombre libre y señor absoluto de sí mismo y sus propiedades, no requiere del dominio y control de otro poder, sin embargo, la vulnerabilidad de los derechos y las propiedades lo llevan a reunirse en sociedad para preservarlos a través de la presencia de un gobierno. El contrato social es explicado por Locke, como una asociación civil, donde el acuerdo se realiza entre los individuos y la autoridad designada por ellos. Locke además de preservar y consolidar el derecho a la propiedad define tres problemas que tienen que ver con la intervención del Estado: la tiranía, la

disolución de la sociedad, y el origen del poder legislativo. La propiedad burguesa inspiró a Locke a denominar tiranía, para la época monárquica, a aquel régimen que estableciera obstáculos o no garantizara el derecho a la propiedad, elemento que fue controvertido y además utilizado por las clases burguesas también durante la conquista y formación de las primeras Repúblicas en América. Por otro lado, el poder legislativo tendría como facultad principal la defensa de las propiedades de los miembros que la designaron, ese sería entonces su compromiso. Las leyes legitiman y protegen los derechos de propiedad de quienes las respaldan, de actuar contrariamente, se ven enfrentados a la desobediencia de la sociedad. (LIÉVANO AGUIRRE, I. 1996 v.1)

Adicionalmente, propende Locke por el derecho a profesar cualquier religión basándose en la práctica de la tolerancia descrita en su Carta sobre la Tolerancia (1689-1690), es entonces como la libertad religiosa así presentada, se convierte en fundamento para la creación de los Estados Unidos de América y la formación de los Estados liberales en general. No debe olvidarse que la libertad religiosa es una de las primeras libertades reconocidas y reivindicadas en la época moderna.

Con referencia en la concepción rousseoniana de los derechos, estos no son inmutables ni naturales, sino que corresponderían a los acuerdos establecidos entre los individuos y los que se validan a través del Estado. Comparativamente con el derecho natural, el individuo pierde su libertad, la que le pertenecía como parte de su naturaleza, para acceder a derechos establecidos de manera contractual escolástico. El derecho para Kant es producto de la autodeterminación del hombre quien se encarga de producirlo. Es una forma de derecho Natural contractual que no se basa como las anteriores en fundamentos empíricos sino en la voluntad, la autodeterminación y la libertad. La autonomía del individuo y la responsabilidad sobre sus actos, es decir la autonomía ética, impregna al individuo de dignidad y lo coloca por encima de todo precio, reconociendo así la autonomía del sujeto y el carácter irrepetible de los hombres (RODA ALEXANDRI, R. 2003, pp.169- 172)

Por otro lado, los derechos humanos fueron influenciados por las ideas del Utilitarismo cuya filosofía se enmarca en el denominado sistema ético «teleológico» del griego *telos* significa 'fin' o 'meta' es decir determinada en el resultado final contrapuesto a la ética cristiana fundamentada en reglas. Jeremías Bentham (1748-1832) y John Stuart Mill (1773-1836) son los representantes por excelencia del utilitarismo. En su Introducción a los principios de la moral y legislación (1789) Bentham establece como prioridad

dentro de la actividad política la consecución de “la mayor felicidad para el mayor número como la medida de lo justo y de lo injusto” (BENTHAM, J. 1776, trad. LARIO RAMOS 1985, pp. 25-26) cuyo visionario fue el filósofo Francis Hutcheson (1694-1746). Es importante atribuirle al utilitarismo su distinción frente al Hedonismo, al preocuparse por lo social y la necesidad de extender a un mayor número de individuos el placer, es decir la maximización de lo útil *maxime utile est faciendum* «se ha de hacer lo máximamente útil» correspondiendo a la necesidad de general la máxima utilidad para el máximo número posible de miembros de la comunidad. Por otro lado, el utilitarismo negativista ofrece la alternativa de promover la menor cantidad de dolor o daño para el mayor número de personas, que sería más realizable en la práctica y que se lograría a través de políticas concretas. Lo que para (GUZMÁN MORENO, J. Op cit., p. 25) es una “concreción de los derechos humanos significa luchar por políticas de rehabilitación de las personas y de humanización de las penas y sobre todo en contra de la pena de muerte y darle un nuevo significado a los derechos humanos como medios para conseguir el fin supremo de la felicidad del mayor número posible.” (PAPACHINI, A. 1997, p.37)

El Historicismo referido a la filosofía del derecho y el Romanticismo que se manifiesta contra el racionalismo francés representado entre otros por Friedrich Karl von Savigny (1779-1861), pretende demostrar que el Derecho es producto del modo autónomo es decir del ser «natural» de cada pueblo al igual que el idioma. Estos dos elementos son asumidos como parte de la esencia de cada pueblo y que son consecuencia de una evolución histórica. Los aportes de Leopold Von Ranke (1795-1886)² al historicismo permitieron reconocer que la historia universal se construye desde el conocimiento de lo individual. Para lograr contar la historia „*wie es eigentlich gewesen ist*“ «tal como había acontecido» dejando de lado la especulación filosófica.

Dentro de ese historicismo es clave reconocer el papel del Marxismo como corriente filosófica e histórica. Los derechos humanos y las libertades de un pueblo son el resultado de los episodios históricos que transforman su estructura social, económica y de clases. Los derechos y libertades se derivan de las relaciones sociales dentro de un sistema económico y que se acompañan con luchas políticas que los transforman y les dan su carácter. Como única alternativa al dominio de las clases económicas se propone

² Véase de RANKE: “Pueblos y Estados: en la historia moderna” y la obra controvertida “Historia de los Papas: en la época moderna”.

el camino del comunismo, pues al transformar la existencia social del individuo, es decir eliminación de la propiedad privada del capital, el hombre se vuelve conciente de sí mismo y la solidaridad se convierte en eje de las relaciones de trabajo. (GUZMÁN MORENO, J. Op. cit., p.26)

La reivindicación de la visión cristiana se le ha atribuido a Søren Kierkegaard como representante de la filosofía de la existencia dentro de la corriente historicista que nos ocupa. Para Kierkegaard (1813-1855) el supuesto del pecado es la libertad y así lo expone en su obra *El concepto de la angustia*. El hombre como productor de su propia angustia se devuelve a sí mismo descubriéndose, y en ese proceso se hace libre. Como alternativa frente la angustia Kierkegaard propone dentro de los llamados “*estadios de la existencia*” el tercer estadio, el religioso que implica que la fe funciona como una relación privada entre el hombre y Dios, la que a su vez se da cuando la verdad divina de Dios se inserta súbitamente en el hombre. (Ibid., pp.28-31)

“La fe no es una mera subjetividad, está sustentada en la revelación y conlleva exigencias a las cuales se debe responder. Sin embargo, la respuesta a la fe no puede reducirse a un proceso racional, por el contrario, en muchas ocasiones debe enfrentarse a la paradoja y a la posibilidad del escándalo.” (GUERRERO MARTÍNEZ, L. 2004, p. 32)

Conjuntamente con los preceptos de Kierkegaard y Martin Heidegger (1889-1976), José Ortega y Gasset (1883-1955), Albert Camus (1913-1960) y Jean Paul Sartre (1905-1980) dejan un legado al concepto de los derechos humanos en la medida que se involucran con la manifestación cotidiana del reconocimiento de los derechos dentro de todos los ámbitos que comprenden la existencia del hombre, entendidos éstos como su esfera social, laboral, formativa, e incluso religiosa y que se manifiestan a través de diversas prácticas políticas directamente ligadas a ellas.

Con el modernismo, los derechos humanos se convirtieron en una meta que debía ser practicada en la vida del hombre racional, sus fuentes se encuentran en la independencia que el hombre adquiere de la imagen de Dios y su reconocimiento como ser autónomo. Contrariamente, el postmodernismo propende por el no reconocimiento del hombre como eje racional del pensamiento, sino como producto de la inestabilidad y la indeterminación que lo llevan a luchar permanentemente por sus derechos. Como representantes importantes de la idea posmodernista de los derechos humanos cabe resaltar las ideas expuestas por Jacques Derrida (1924-2004) en *La fuerza de la Ley*. *El fundamento místico de la autoridad* (1997), Jean-Francois Lyotard (1924-1998) *Los*

derechos de los otros (1996), Michel Foucault (1926-1984) en *El Discurso del Poder* (1999), Gilles Deleuze (1925-1995) y Félix Guattari (1930-1952) en su obra *Rizoma* (1977). (GUZMÁN MORENO, J. Op.cit., pp. 31-32)

A partir de las discusiones alrededor del Positivismo jurídico y sus diferencias con el Derecho Natural Hans Kelsen (1881-1973) en su obra *Teoría pura del derecho* (1925) expone la importancia de separar el derecho de otros elementos extraños provenientes de las teorías sociológicas, psicológicas y teológicas que distraen la atención de la pureza y validez de los mismos, lo que corresponde al supuesto Kantiano de lo *Puro*, entre el acto coactivo y la sanción intermedia la imputación (el deber ser). Las leyes y los derechos, según Kelsen, son producto de la aceptación previa de los mismos por parte de una comunidad, lo que niega la existencia de un Derecho Natural e implica la necesidad de un análisis comprensivo de los derechos y las expresiones jurídicas como las leyes y las normas desde la ética y la sociología. En su teoría sobre el derecho³ Kelsen diferencia entre el deber ser y el ser del derecho, en donde el sistema jurídico se establece a partir del deber ser y no del ser como sucedía en el derecho natural. Además, el ordenamiento jurídico es considerado por Kelsen como producto de una norma suprema o fundamental previa, ya sea una constitución o un conjunto de leyes aceptadas con anterioridad y que no pueden ser ignoradas en la elaboración de las nuevas. El derecho internacional pertenece, según Kelsen, a un orden superior dentro de la jerarquía que se ubica por encima de las ordenes del Estado y que conjuntamente forma con ellos la comunidad jurídica universal.

Bajo esta jerarquía es comprensible también que el derecho y la paz mundial deban basarse en el derecho internacional como garantía de un orden jurídico mundial. Existen dentro de esta jerarquía tres niveles: una norma fundamental, de cuyo supuesto depende la validez de las demás normas jurídicas, en segunda instancia, las Leyes o normas generales y consecutivamente, las sentencias o normas de carácter particular. Este mismo principio jerárquico es desglosado por Kelsen cuando lo aplica al orden jurídico nacional donde el lugar de la norma fundamental es ocupado por la Constitución de la cual surge la determinación de los organismos y personas responsables, así como los procedimientos para la creación de las normas generales o la prohibición de leyes,

³ “La Teoría pura del derecho” constituye una teoría sobre el derecho positivo; se trata de una teoría sobre el derecho positivo en general, y no de una teoría sobre un orden jurídico específico. Es una doctrina general sobre el derecho, y no la interpretación de normas jurídicas particulares, nacionales o internacionales. Ofrece, sin embargo, también una teoría de la interpretación” (KELSEN, H.1982, p.15)

lógica que no se aplica inversamente, pues una ley no podría derogar una Constitución. En segunda instancia, se encuentran las normas generales que determinan a su vez las responsabilidades y los procedimientos para la creación de las normas individuales, es decir estas serían originadas en las normas generales. Por último, las normas particulares que dan sentido a las normas generales y se ejecuta a través de las sentencias que determinan la coacción frente a un acto denominado ilícito por la norma general.

Kelsen expone el principio de causalidad para explicar su influencia en el sistema jurídico y su diferencia con el principio de imputabilidad. En el primero, se destaca una (causa- efecto) que se relaciona con el ser, es decir más cercana a la idea de los fenómenos naturales, y en el segundo, se aplica el principio del deber ser, porque la consecuencia no tiene carácter de ser. El derecho como elemento coactivo es respaldado y garantizado por el Estado, que no actúa como un tercero sino que es validado y aceptado por las personas a través de las transformaciones sociales colectivas e históricas, mientras que en la moral como ente normativo no existe una coacción, pero si el rechazo de una sociedad a un determinado comportamiento sin una imputación (la consecuencia se imputa a la condición, lo que es conduce a lo que debe ser).

En la teoría pura del derecho se diferencia entre el derecho subjetivo y objetivo. El primero, corresponde al deber jurídico que se sustenta en el segundo derecho, el objetivo que implica la norma y el comportamiento para los sujetos.

Las normas jurídicas son creadas por los actos y la norma es válida si existe en la realidad, no tiene carácter de falsa o verdadera sino de válida o no válida y permite regular los comportamientos humanos. El orden normativo pierde su eficacia cuando deja de estar de acuerdo con la realidad y por ello pierde su validez. Si la norma incluye una sanción ante dichos actos se convierte en una norma jurídica, de lo contrario no es aceptada por el derecho como tal. A su vez, dentro de las normas jurídicas se incluyen normas primarias y secundarias, las primeras establecen la coacción al determinar la relación entre el ilícito o conducta contraria a lo previsto en la norma jurídica y la sanción, y la segunda prescribe la conducta que evitaría la sanción. (GUZMÁN MORENO Op.cit., pp. 32-38).

1.2. Los Derechos Humanos a nivel internacional y Derecho Internacional Humanitario DIH

Los derechos humanos son normas de derecho positivo internacional a través del cual se comprometen los Estados a respetarlos mediante la legislación interna. Los antecedentes históricos directos de la aparición de los Derechos Humanos corresponden a circunstancias políticas, sociales, económicas y culturales específicas, que se enmarcan en procesos negativos para la humanidad como las medidas adoptadas por los gobiernos fascistas, la degradación del ser humano y la tensión de las relaciones entre los ciudadanos y los Estados.

El 15 de diciembre de 1791, entró en vigencia el Bill of Rights, la Carta de Derechos de los Estados Unidos, cuyo origen se remontan a 1215 con la Carta Magna elaborada por los Nobles y los parientes del Clero contra los abusos de poder del Rey Juan I forzándolo a través de la Carta Magna o la Carta de las Libertades a respetar la ley. El punto central de las peticiones se refiere al derecho que como ciudadanos libres se tiene para poseer propiedad privada y la posibilidad de dejarla como herencia liberándola de inadecuados impuestos. Este ejemplo fue seguido posteriormente por los Estados Unidos, en donde la mayoría de sus Estados habrían incluido en sus constituciones el Bill of Rights, constituyéndose en la más significativa la Declaración de Virginia de 1776. Sus preceptos fueron no solamente inspiración para la declaración de Independencia de los Estados Norteamericanos del Imperio Inglés sino que indirectamente desencadenaron la lucha internacional por las libertades y los derechos, respaldados por las ideas de Montesquieu y Locke y que cruzaría fronteras hasta alcanzar la Revolución Francesa y las sublevaciones contral el Régimen Español en Suramérica. (EUROPARAT et.al. 2005, pp. 283-284) La carta de los Derechos de 1791 basada en los Bill of Rights contiene inicialmente los siguientes puntos:

1. Libertad de religión, expresión, prensa, reunión y petición.
2. Derecho de poseer y portar armas.
3. No alojamiento forzoso de soldados.
4. Seguridad de personas, documentos y pertenencias contra incautaciones o cateos arbitrarios.
5. Garantía del debido proceso y de un juicio único por todo delito.
6. Juicio público y expedito en causas penales y en el lugar donde se haya cometido el delito.

7. Prevalencia del juicio por jurado.
8. Prohibición de fianzas excesivas, multas exageradas y castigos crueles o desusados.
9. La enumeración de derechos en la Constitución no supone negación de otros derechos del pueblo.
10. Los poderes no delegados a la Federación ni prohibidos a los Estados se reservan a los Estados y al pueblo, respectivamente. (GARCÍA, D. 1991)

Por su parte la Declaración Francesa sobre los Derechos humanos y del ciudadano de 1789 es el resultado del derrocamiento de la Monarquía francesa y el establecimiento de la primera República francesa. Los enciclopedistas, Montesquieu, Rousseau inspiraron a los ciudadanos franceses para establecer los derechos fundamentales a través de un sistema legal basado en la «libertad, la propiedad, la seguridad y el derecho a poner resistencia frente a la opresión». El principio de la igualdad determinaría no sólo el cambio de un sistema aristocrático sino el reconocimiento de la igualdad de los ciudadanos frente a la ley. Asimismo en 1791 la francesa Olympe de Gouges conocida como Marie Gouze (1748-1793) símbolo actual del liberalismo femenino, fundó la “Société populaire de femmes”, y en 1791 redactó, en respuesta a la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, la Declaración de la Mujer y de la Ciudadana. En ella defendió la igualdad entre los hombres y las mujeres como ciudadanos, lo cual abarcaba el reconocimiento de igualdad en todos los ámbitos, político a través del derecho a la participación con el voto, a hablar en público y participar en el ejército, en lo cultural el derecho a la educación y la expresión de las ideas, en lo social el derecho a participar en las decisiones dentro del hogar y en la iglesia específicamente en el derecho al divorcio, y en lo económico el derecho a poseer propiedades y a tener los mismos beneficios fiscales que los hombres, así como el acceso a la posibilidad del trabajo. El significado de ambas declaraciones servirían como telón de fondo para las subsiguientes Declaraciones y Convenios que garantizan los derechos del hombre, del ciudadano y de la mujer hasta nuestros días.

Las ideas iniciales acerca de los derechos y libertades de los individuos y de los Estados ha generado además de discusiones, la necesidad de dejar por escrito los acuerdos resultantes como garantía para darles validez y credibilidad. Con este transfondo se desarrollaron las preocupaciones que después de las guerras mundiales y a lo largo del siglo XX establecerían nuevas estrategias de carácter universal, que pretendían fundamentalmente restablecer el orden mundial y alcanzar la paz.

Dentro de las estrategias para alcanzar la paz es creada la Liga de Naciones reconocida por el tratado de Versalles en 1919, después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), se constituye en la primera generadora de espacios para la discusión acerca de la protección de los derechos, pero sin tener un impacto oficial.

Woodrow Wilson (1856-1924) entonces presidente de los Estados Unidos (1913-1921) fue el impulsor de la idea de la creación de la Liga al hacer un llamamiento a los Estados Europeos para contribuir a la solución del conflicto bélico y contribuir con el desarrollo integral del continente. En 1918, Wilson propone a través de un discurso llamado *Catorce Puntos*, entre otras cosas, la diplomacia abierta a través de convenios, la libertad de navegación, la desaparición de las barreras económicas, la reducción de los armamentos nacionales, el reconocimiento del derecho a la autodeterminación de los pueblos en especial de las colonias, la oportunidad del desarrollo de Rusia a través de su evacuación, el restablecimiento de la soberanía plena de Bélgica, la reparación a Francia por los perjuicios causados por Prusia en 1871, la oportunidad para el desarrollo autónomo del Imperio Austrohúngaro, la evacuación de Serbia y Montenegro, el desarrollo autónomo de las nacionalidades no turcas, el reconocimiento de Polonia como Estado independiente, y la más importante propuesta para nuestro fin, la creación de una asociación general de naciones, a constituir mediante pactos específicos con el propósito de garantizar mutuamente la independencia política y la integridad territorial, tanto de los Estados grandes como de los pequeños (COMELLAS, J.L. 1988, pp.255-258). Democracia, seguridad colectiva y autodeterminación serían la base de la propuesta realizada por Wilson.

Los principios de Wilson no fue tomados en cuenta en los textos de los tratados de paz, pues las potencias vencedoras de la guerra prefirieron expandirse colonialmente y excluir políticamente a los vencidos de la política mundial, hasta 1919 cuando se firma el Tratado de Versalles durante la Conferencia de Paz en Paris, la cual comprometería especialmente a Alemania en el cumplimiento de los acuerdos de paz.

El último punto expuesto por Wilson sobre la creación de una sociedad de naciones se hace realidad en 1945 con la fundación oficial de la Organización de Naciones Unidas ONU a través de la firma de la Carta de las Naciones Unidas. Esta remplazaría a la Liga de Naciones, cuyos objetivos de alcanzar la paz duradera habían fracasado.

Con el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial y las atrocidades cometidas durante los regímenes fascistas, los Estados presionaron para lograr la protección de los derechos humanos. El Presidente de los Estados Unidos (1936-1944) Franklin Delano Roosevelt (1882-1945) se refirió en 1941 a «*las cuatro libertades*»: libertad de opinión y expresión, libertad de culto, derecho a ser liberado de la miseria y garantía de vivir sin amenazas. Las mismas, junto con la necesidad del progreso económico y de la seguridad social, sería incluidas en la Carta del Atlántico en 1941 firmada por Roosevelt y Wiston Churchill (1874-1965) (Primer Ministro del Reino Unido (1940-1945 y 1951-1955)).

La Carta del Atlántico reúne los principios de Wilson y se incorpora a la Declaración de las Naciones Unidas en 1942, la cual aseguraba el cumplimiento de los compromisos de paz allí adquiridos. La Declaración fue firmada por 26 países⁴ inicialmente y ratificada con posterioridad por 21 Estados (ZSABO, I. en: VASAK, K. Op cit., p.53)

En 1945 la Organización de las Naciones Unidas firma la Carta de las Naciones Unidas en San Francisco (EE.UU). La Carta incluye siete artículos divididos en capítulos, que definen la constitución, organización y funciones de la ONU. Allí se hace referencia a los derechos humanos, aunque una de las críticas se dirige a este punto pues se requeriría una expresión más clara y enfática en este sentido.

Tras las críticas y recomendaciones, en 1948 se adopta la Declaración Universal de los Derechos del Hombre por parte de la ONU, cuyo texto fue redactado por el francés merecedor del Premio Nobel de la Paz en 1968, René Cassin (1887-1976). A pesar de ser un documento que no implica obligatoriedad, pues se apoya en un carácter moral de «recomendación», sus componentes son incluidos en el preámbulo de algunas constituciones y son base para la redacción de documentos internacionales suscritos por los países miembro. La Declaración está compuesta por un preámbulo y 30 artículos dentro de los que se incluyen los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos los hombres y mujeres del mundo sin discriminación, así como los derechos económicos, políticos, civiles, sociales y culturales. Es 1966 surgen el Pacto

⁴ Estados Unidos, Reino Unido, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, República de China, Australia, Bélgica, Canadá, Costa Rica, Cuba, Checoslovaquia, República Dominicana, El Salvador, Grecia, Guatemala, Haití, Honduras, India, Luxemburgo, los Países Bajos, Nueva Zelanda, Nicaragua, Noruega, Panamá, Polonia, Sudáfrica y Yugoslavia. Con posterioridad y cronológicamente ordenados: México, Filipinas, y Etiopía (1942), Brasil, Bolivia, Colombia, Iraq e Irán (1943), Francia y Liberia (1944) y, Arabia Saudita, Chile, Ecuador, Egipto, Líbano, Paraguay, Perú, Uruguay, Turquía, Siria y Venezuela (1945).

Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ICCPR) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESCR). Ambos se constituyen en los instrumentos internacionales más reconocidos internacionalmente y conjuntamente con la Declaración Universal de los Derechos Humanos conforman el denominado «*International Bill of Rights*» (EUROPARAT et. al. Op.cit., p. 295)

Para el caso colombiano, es de especial interés en el campo del derecho internacional el reconocimiento de sus orígenes basado en el denominado «*Ius ad bellum*» o derecho a la guerra perteneciente a la coyuntura de la formación de los Estados en el siglo XIX, y su posterior transformación en «*Ius in bello*» o derecho de la guerra, cuya transformación abarca el concepto de soberanía. El derecho internacional evoluciona en este sentido convirtiéndose en Derecho Internacional Humanitario DIH, que en teoría puede implicar la defensa de los mismos principios de igualdad, libertad y dignidad, pero que se hace perceptible en diferente forma dependiendo de las coyunturas internas y de los procesos y conflictos sociales, económicos, culturales y políticos de cada Estado. Entonces, el Derecho Internacional (DI) sirve para regular los derechos de los individuos en tiempos de paz, mientras que el Derecho Internacional Humanitario protege los mismos derechos pero bajo circunstancias de guerra. El conocimiento del DI permite prevenir los posibles conflictos y participar en los períodos posguerra o conflicto en la consolidación de los derechos humanos. Paralelo a este antecedente se encuentra la aparición de la Cruz Roja en Ginebra Suiza (1863) y su posterior ampliación a través del Comité Internacional de la Cruz Roja CICR (1864)⁵ la que presta ayuda a las víctimas de la guerra en el mundo y ha hecho presencia en los grandes conflictos durante los últimos 140 años. (CICR 2008a)

El 22 de agosto de 1964 es firmado por 12 Estados el «Convenio de Ginebra para el mejoramiento de la suerte de los militares heridos en los ejércitos en campaña». A través de este instrumento se pretendía establecer la protección necesaria para los militares heridos en campaña, el carácter neutral y protección al personal de los hospitales, de las ambulancias, los servicios de sanidad, de administración y de transporte de heridos.

Si bien no es la primera vez en la historia que se habla, discute y establecen reglas al interior de las sociedades y la culturas con relación a los comportamientos de guerra, la

⁵ Premio Nobel de la Paz en tres ocasiones. La última vez fue en 1963, cuando compartió el premio con la Liga de Sociedades de la Cruz Roja.

historia le reconoce al Convenio de 1864 su importancia en la ratificación universal de normas multilaterales que protegen la vida de las partes que se ven afectadas en los conflictos (CRUZ ROJA COLOMBIANA s.f.) En 1991 el CICR es reconocido en calidad de observador por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Dentro de sus principales funciones se encuentra la observación del derecho internacional humanitario y el auspicio de los instrumentos que lo consolidan entre las naciones.

Tomando como base los anteriores preceptos es firmado el 27 de agosto de 1928 en París el Tratado General de renuncia a la guerra conocido como Pacto Briand-Kellogg. Los Estados firmantes condenan la guerra como medio de solución de conflictos y controversias internacionales, manifestando su intención de rechazarla como instrumentos de política nacional en las relaciones (MÉNDEZ SILVA, R. 2001, p. 2).

« (...) persuadidos de que ha llegado el momento de proceder a una sincera renuncia a la guerra como instrumento de política nacional, a fin de que las relaciones pacíficas y amistosas que actualmente existen entre sus pueblos puedan ser perpetuadas(...);

Artículo 1º. Las altas partes contratantes declaran solemnemente, en nombre de sus pueblos respectivos, que condenan el recurso a la guerra para la resolución de los desacuerdos internacionales, y que renuncian a ella, en tanto que instrumento de política nacional, en sus relaciones recíprocas.

Artículo 2º. Las altas contratantes reconocen que el arreglo o la solución de todos los desacuerdos o conflictos, cualesquiera que puedan ser su naturaleza o su origen, que puedan surgir entre las mismas, no deberán jamás intentarse resolver sino por medios pacíficos» (HISTORIASSIGLO20 s.f)

La iniciativa presentada por Aristide Briand (Premio Nobel de la Paz en 1926) Ministro de asuntos exteriores francés Frank Billings Kellogg (Premio Nobel de la Paz 1929) secretario de los Estados Unidos, fue firmado por 15 países: Alemania, Australia, Bélgica, Canadá, Checoslovaquia, Francia, Estados Unidos, India, Italia, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda, Polonia, Reino Unido y Sudáfrica, y posteriormente ratificado por otros 57 países. A pesar de su buena acogida y altruistas intenciones, el Pacto no poseía un método que le permitiera el cumplimiento de los compromisos, por lo cual no tuvo los efectos deseados y resultó inútil en lo práctico, pues no evitó la aparición de nuevos conflictos bélicos entre los pueblos. Sin embargo, su principal logro fue servir como fundamento argumentativo en los juicios de Núremberg, sobre los crímenes contra la paz. (RAMÓN CHORNET, C. 2001, p.12) Además sirvió como inspiración para la elaboración de Tratado Antibélico de No-Agresión y de Conciliación (Pacto Saavedra-Lamas) suscrito en Río de Janeiro el 10 de Octubre de 1933 y propuesto por Carlos Saavedra Lamas (Nobel de la Paz 1936), ministro de Relaciones Exteriores de

Argentina, quien logró una notable participación en la paz en la guerra del Chaco (Bolivia y Paraguay). El texto esencialmente propende por alcanzar la paz y así:

«(...) Con el propósito de condenar las guerras de agresión y las adquisiciones territoriales que sean obtenidas mediante la conquista por la fuerza de las armas, haciéndolas imposibles y sancionando su invalidez por las disposiciones positivas de este Tratado, para sustituirlas por soluciones pacíficas fundadas en elevados conceptos de justicia y de equidad;(...) ART. I. Las Altas Partes Contratantes declaran solemnemente que condenan las guerras de agresión en sus relaciones mutuas o con otros Estados, y que el arreglo de los conflictos o divergencias de cualquier clase que se susciten entre ellas, no deberá realizarse sino por los medios pacíficos que consagra el Derecho Internacional(...)» (OEA. ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS s.f.)

El Tratado no fue firmado solamente por Estados Americanos, sino que además contó con la participación de Estados europeos como Italia, Bulgaria, España, Grecia y Portugal.

Los dos tratados tienen en común, su imposibilidad de impedir la emergencia de conflictos a nivel internacional y nacional, de tipo cultural, económico, político y social. Actualmente y a partir de la Carta de las Naciones Unidas es prohibido iniciar una guerra a no ser que se presenten las siguientes causas: medidas comprometidas por las Naciones Unidas para restablecer la paz, las operaciones que corresponden a la legítima defensa y las guerras de liberación nacional. (COLECTIVO DE ABOGADOS JOSÉ ALVEAR RESTREPO 2001, Tít. 1. Cap. 1 : Reseña histórica de la resistencia y la rebelión de los pueblos)

Las Convenciones de Ginebra sirvieron como escenario para la promulgación de diferentes Convenios que ratificarían el deseo inicial de Henry Dunant (1828-1910) quien planteó la neutralidad del personal sanitario, en su obra “Recuerdo de Solferino”. Su materialización son las Convenciones de Ginebra : I. Convención para Aliviar la Suerte que Corren los Heridos y Enfermos de las Fuerzas Armadas en Campaña (1864), II Convención para Aliviar la Suerte que Corren los Heridos, los Enfermos y los Náufragos de las Fuerzas Armadas en el Mar (1906), III Convención relativa al trato debido a los prisioneros de guerra (1929) y la IV Convención de Ginebra, de 1949, (CICR 2008b) que comprende a su vez cuatro Convenios aprobados por la Conferencia Diplomática para Elaborar Convenios Internacionales a proteger a las víctimas de la guerra del 12 de agosto de 1949 con sus Protocolos adicionales de 1977 relativos a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales, y que cuentan con más de 600 artículos, constituyéndose en los principales instrumentos del derecho

internacional humanitario (DIH) relativos a la protección de las víctimas de los conflictos armados. (COLOMBIA. DEFENSORIA DEL PUEBLO 2002, p.5s)

Otros Convenios⁶ de relevante importancia para la protección del DIH son:

- la Convención de la Haya de 1954 para la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado y sus dos Protocolos;
- la Convención de 1972 sobre Armas Bacteriológicas;
- la Convención de 1980 sobre Ciertas Armas Convencionales y sus cinco Protocolos;
- la Convención de 1993 sobre Armas Químicas;
- el Tratado de Ottawa de 1997 sobre las Minas Antipersonal;
- el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados. (ARMADA NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA)

El Derecho Internacional Humanitario tiene como fundamento además de la regulación de los conflictos, el concepto del moderno derecho interestatal «*Iustus Hostos*» o enemigo justo, como reconocimiento de la autodeterminación, igualdad y defensa que caracteriza a cada Estado, proveniente de la tradición del Derecho Romano y que permitiría también la búsqueda de soluciones pacíficas y la paz negociada. Hoy en día este aspecto provoca constantes debates debido a la presencia de actores del conflicto que son considerados combatientes irregulares.

⁶ En Colombia, son aplicables para los conflictos armados internacionales y no internacionales los siguientes instrumentos:

- El Protocolo relativo a la prohibición del empleo en la guerra de gases asfixiantes tóxicos o similares y medios bacteriológicos, aprobado por la Ley 10 de 1980.
- Los Cuatro Convenios de Ginebra, aprobados por el Congreso de la República, por medio de la Ley 5 de 1960 y promulgados mediante el Decreto 1016 del 14 de mayo de 1990.
- La Convención de la Haya de 1954, sobre la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado, aprobada mediante la Ley 340 de 1996.
- Los Protocolos Adicionales I y II, el primero aprobado mediante la Ley 11 de 1992 y en vigencia desde el primero de marzo de 1994. El segundo fue aprobado por medio de la Ley 171 de 1994 y entró a regir el 15 de febrero de 1996.
- La Convención de Ginebra sobre prohibición o restricciones del empleo de ciertas armas convencionales que puedan considerarse excesivamente nocivas o de efectos indiscriminados, del 10 de octubre de 1980, con su Protocolo I, “sobre fragmentos no localizables”, adoptado el 10 de octubre de 1980 con la Convención. El Protocolo II, “sobre prohibiciones o restricciones del empleo de minas, armas trampa y otros artefactos”, enmendado el 3 de mayo de 1996 en Ginebra. El Protocolo III, “sobre prohibiciones o restricciones del empleo de armas incendiarias”, adoptado el 10 de octubre con la Convención. Y el Protocolo Adicional, considerado como IV, “sobre armas láser cegadoras”, aprobado en Viena el 13 de octubre de 1995. Los anteriores instrumentos fueron aprobados por el Congreso por medio de la Ley 469 del 5 de agosto de 1998.
- La Convención de Ottawa de 1997, sobre prohibición del empleo, almacenamiento, producción y transferencia de las minas antipersonal y sobre su destrucción, aprobada por el Congreso mediante la Ley 554 del 14 de enero de 2000. (COLOMBIA. DEFENSORÍA DEL PUEBLO Op.cit., pp. 3-4)

Con relación a este punto el DIH otorga la calidad de delincuentes a los combatientes irregulares, pero dejan de ser enemigos justos cuando incurren en el terrorismo. (GUZMÁN MORENO, J. 2001, pp. 44-45)

El terrorismo cobra particular importancia como concepto jurídico a partir del 11 de Septiembre de 2001, frente a los ataques perpetrados a las Torres Gemelas y el Pentágono en los Estados Unidos de América. Muchas han sido las reflexiones intelectuales, jurídicas, políticas frente a este tema, en Colombia autores como Eduardo Umaña han afirmado a este respecto: “Sabido es que el terrorismo, en relación con posible motivación política, no es un fin, sino un medio. Sin lugar a dudas, es una doctrina política que funda en el terror sus procedimientos para alcanzar fines determinados. Es decir, que el delincuente político puede o no, apelar a estos fines, según sea su posición moral ante el uso del terrorismo como medio de lucha subversiva” (UMAÑA LUNA, E. En: COLECTIVO DE ABOGADOS JOSÉ ALVEAR RESTREPO 2001). Por otro lado, se considera el terrorismo como violatorio del DIH pues: “Es terrorista todo acto de violencia armada que, empleado dentro de un fin político, social, filosófico, ideológico o religioso, viola entre las prescripciones del derecho humanitario, aquellas que prohíben emplear medios crueles y bárbaros, el ataque de objetivos inocentes o el ataque de objetivos sin interés militar. (DAVID, E. sobre “El terrorismo en el derecho internacional“ En : COLECTIVO DE ABOGADOS JOSÉ ALVEAR RESTREPO Op cit.)

En éste marco de discusiones puede describirse también la posición asumida oficialmente por Colombia como respuesta legal. Desde el año 1945 Colombia participa en las Conferencias diplomáticas que dieron lugar al acta final de 1949 y ratificó los textos de los cuatro Convenios de Ginebra, pero tendría que pasar una década para que finalmente después de la aprobación del Congreso en 1960, a través de la Ley 5, fuera introducida como parte del ordenamiento jurídico colombiano.

Es imprescindible para el reconocimiento del impacto de las ratificaciones de los Pactos y Convenciones hechas por Colombia con relación a los Derechos Humanos, pero específicamente con el Derecho Internacional Humanitario los principios que los rigen y que determinan los parámetros éticos y morales que sirven para las discusiones sobre su implementación en la legislación nacional y como parte del trabajo para la restitución de la paz en Colombia.

Los usos, costumbres, valores y normas de los pueblos han determinado a través de la historia de las civilizaciones y sus conflictos, unas prácticas humanitarias específicas que incluyen por ejemplo, la ilegitimidad que constituye el hecho de torturar o maltratar a los heridos o rendidos en combate, la violación de personas, los exterminios discriminados contra pueblos por motivos religiosos o étnicos, o la utilización de armas de destrucción masiva. Este derecho consuetudinario es identificable en la Cláusula de Martens presente en el Preámbulo del II Convenio de La Haya relativo a las leyes y costumbres de la guerra terrestres⁷. La Cláusula de Martens posee una importancia en el contexto del derecho consuetudinario y la solución de conflictos, y allí se mencionan «los principios de humanidad» y «los dictados de la conciencia pública», donde los principios son referidos a «las leyes de la humanidad» (Preámbulo, II Convenio de La Haya de 1899) y «principios de humanidad» (Protocolo adicional I) (KWAKWA 1992, p.36 En : TICEHURST, R. 1997). En conclusión, se hace una referencia a la prohibición de los medios y métodos de hacer la guerra que no sean necesarios para obtener una ventaja militar definitiva. La humanidad según Jean Pictet “(...) exige que se prefiera la captura a la herida, la herida a la muerte, que, en la medida de lo posible, no se ataque a los no combatientes, que se hiera de la manera menos grave —a fin de que el herido pueda ser operado y después curado— y de la manera menos dolorosa, y que la cautividad resulte tan soportable como sea posible” (PICTET, J. 1986, p. 74 En : TICEHURST, R. Op cit.). El vínculo entre las normas positivas de DI relativo a los conflictos armados y el derecho natural, es notable en la Cláusula de Martens. El derecho natural es interpretado a través de los dictados de la conciencia pública, la que permite participar a todos los Estados en el desarrollo del derecho de los conflictos armados (TICEHURST, R. 1997)

1.2.1. Principios que rigen el Derecho Internacional Humanitario

Los principios que rigen los derechos humanos dentro del contexto internacional incluyen las garantías para la humanidad en tiempos de paz y de guerra. A continuación

⁷ La Cláusula de Martens fue una declaración que el profesor Martens, delegado de Rusia en la Conferencia de la Paz de la Haya de 1899, leyera frente a la imposibilidad de llegar a un acuerdo por parte de los delegados en relación al estatuto de las personas civiles que portan armas contra una fuerza ocupante. (PUSTOGAROV V., F. 1996, pp. 324-339 En: TICEHURST, R. 1997)

se hace referencia a los principios mencionados por el COLECTIVO DE ABOGADOS JOSÉ ALVEAR RESTREPO 2001 y los expuestos por Jena Pictet (PICTET, J. 1986 en TICEHURST, R. 1997):

- **Principio del derecho humano:** las experiencias militares y el mantenimiento del orden público deben ser compatibles con el respeto a las personas.
- **Principio del derecho humanitario (o derecho de los conflictos armados):** El objetivo de la guerra no debe realizarse a través de la violencia desproporcionada, por el contrario deben emplearse mecanismos que destruyan o debiliten el potencial bélico del enemigo especialmente recursos en hombre y recursos en material. La captura y la herida leve de los combatientes son consideradas como alternativas humanitarias.
- **El principio del derecho de Ginebra:** implica el respeto, la protección y el trato humanitario a las personas fuera del combate o de las hostilidades. Tres elementos que permiten al individuo la garantía de sus derechos en medio de la guerra.
- **El principio del derecho de la guerra:** se refiere a la limitación de las partes del conflicto para escoger los medios o métodos de la guerra. La Haya en su artículo 22 y el Protocolo I se concentra en la elección para causar daños a su enemigo.

Principios Comunes:

- **Principio de inviolabilidad:** Se basa en el respeto a la vida, a la integridad física y moral de los individuos.
 1. El hombre que cae en el combate es inviolable; el enemigo que se rinde salvará su vida. (Protocolo I art. 40-42)
 2. Nadie será sometido a la tortura física o mental, ni a castigos corporales o tratos degradantes o humillantes, la prostitución forzada u otro atentado al pudor. (Convenio de Ginebra y de Derechos Humanos. Protocolo I art. 75)
 3. Se reconocerá a todos su personalidad jurídica para garantizar el ejercicio de los derechos civiles, promover acción de justicia y la firma de contratos. (Sin restricciones en la Declaración de los Derechos Humanos y con reservas en el Convenio de Ginebra)
 4. Todos tienen derecho al respeto de su honor, de sus derechos familiares, de sus convicciones, de sus costumbres y prácticas religiosas. (Protocolo I art. 75)
 5. Toda persona que sufra será recogida y recibirá la asistencia que requiera su estado de salud. Es válido para personas civiles y para el tiempo de paz. Es un principio *a fortiori* (por un motivo más fuerte) e incluye el mantenimiento de la salud y la prevención de enfermedades (1er. Convenio de Ginebra de 1864)
 6. Todos tienen derecho a conocer la suerte que corren los miembros de sus familia y a recibir envíos de socorro incluidos alimentos, vestido y medicinas para curar enfermedades. (Protocolo I art. 32-34 y Protocolo II art. 5)
 7. Nadie podrá ser privado arbitrariamente de su propiedad, en relación a

una vida digna, por lo tanto, la vida está por encima del valor de la propiedad.

- **Principio de no discriminación:** Raza, sexo, nacionalidad, idioma, clase social, fortuna, opiniones políticas, filosóficas o religiosas, u otro criterios análogos no son causales para la discriminación. Sin embargo, la distinción, por su parte permite favorecer a heridos, enfermos, mujeres y la niñez como víctimas de desamparo, sufrimiento y debilidad natural (Protocolos I y II Preámbulo; Protocolo I art. 10 y 75, Protocolo II art. 2)

- **Principio de seguridad:**

Nadie será considerado responsable de un acto que no haya cometido

Se prohíben las represalias, los castigos colectivos, la toma de rehenes y las deportaciones. (Protocolo I art. 75)

Todos se beneficiarán de las garantías judiciales usuales. (Protocolo I art. 75)

Nadie puede renunciar a los derechos que en los convenios humanitarios se les reconocen.

1.2.1.1. Principios aplicables a las Víctimas de los Conflictos (GINEBRA)

- **Principio de la neutralidad humanitaria:** los miembros de personal sanitario Cruz Roja y militar (médicos y enfermeros) tienen inmunidad y no serán obligados a la delación, ni castigados por asistir a heridos o enfermos. A su vez deben abstenerse de participar en actos hostiles. (I Convenio de 1949 Art. 18 Párrafo 3, Art. 27 Párrafo 3, Protocolo I Art. 16 Párr. 3, Art. 64 Párr. 1, Art. 70, Protocolo II Art. 10 párr. 4)
- **Principio de normalidad:** en la eventualidad de un conflicto debe garantizarse la vida normal de las personas protegidas. La cautividad por razones de guerra no implica la esclavitud y no implica *capitis diminutivo*, solamente se entenderá como medio para evitar que el adversario cause daños. Al finalizar las hostilidades los cautivos deben ser liberados y repatriados.
- **Principio de Protección:** Las víctimas de los conflictos serán proveídas de un protector internacional y potencia protectora cuando no tengan un protector natural, cuyo papel es asumido por el Estado. El Estado adversario debe garantizar la guarda y manutención de los prisioneros que guarda. Los delegados de los órganos de Control del CICR tienen la facultad para establecer contacto con los cautivos y visitar los campamentos, así como la recepción de sus quejas y denuncias.

Principios del derecho de la guerra:

- **Principio de limitación “ratione personae”** Sobre la protección a los civiles durante las operaciones militares. La inmunidad de la población civil hace parte de la tradición del derecho y está parcialmente formulado en el Protocolo Adicional I de 1997 Art. 51).

Principios de aplicación:

- Distinción entre población civil y combatientes, así como protección de los bienes civiles.

- La población civil no será víctima ni de represalias ni objeto de ataques.
- Prohibición de actos o amenazas de violencia contra la población civil.
- Reducción del número de pérdidas y daños de la población civil a través de las precauciones de las partes del conflicto.
- Restricción para atacar al enemigo solo por parte de las fuerzas armadas.
- **Principio de limitación “ratione loci”**: los ataques deben limitarse a los objetivos militares que contribuyan a menguar la fuerza de la acción militar del enemigo. (Protocolo 1966 Art. 2 Párrafo 2)

Principios de aplicación:

- Prohibición de atacar localidades que carezcan de defensa
- Las edificaciones que representen un patrimonio histórico, cultural o religioso de los pueblos no serán objetivos militares.
- Prohibición de atacar obras que puedan representar peligro inminente para la población.
- Prohibición de usar a los civiles para porteger objetivos militares contra los ataques.
- Prohibición de atacar los bienes indispensables para la supervivencia de la población
- Prohibición del pillaje.
- **Principio de limitación “ratione conditionis”**: La prohibición de armas y métodos que sobrepasan el límite tolerable de sufrimiento como las armas arpadas o envenenadas, las balas explosivas, es decir las armas indiscriminadas y los métodos de guerra total. (La Haya Art. 23, Protocolo III del Convenio de 1980 Convención sobre Prohibiciones o Restricciones del Empleo de Ciertas Armas Convencionales que puedan considerarse excesivamente nocivas o de efectos indiscriminados)

Principios de aplicación:

- Prohibición de ataques indiscriminados
- Prohibición de armas y métodos que provoquen daños excesivos a las personas civiles y a sus propiedades.
- Respeto al medio ambiente natural.
- Prohibición de utilizar el hambre como método de guerra.
- Prohibición de la traición o la perfidia como base para los actos de guerra.
- **Principio de no utilización del DIH como arma para desprestigiar al enemigo**: es necesario que los medios de comunicación masiva asuman la responsabilidad de informar con imparcialidad y objetividad evitando la utilización de términos descalificantes para alguna de las partes y que se alejen de lo previsto en el DIH.

1.3. TRES GENERACIONES DE DERECHOS HUMANOS. LIBERTAD, IGUALDAD Y FRATERNIDAD

“El problema que se nos presenta, en efecto, no es filosófico, sino jurídico y en sentido más amplio político. No se trata de saber cuáles y cuántos son estos derechos, cuál es su naturaleza y su fundamento, sino cuál es el modo más seguro para garantizarlos, para impedir que, a pesar de las declaraciones solemnes, sean continuamente violados.”

(BOBBIO, N. 1981, p.10)

La división de los derechos humanos en tres generaciones⁸ surge de la propuesta elaborada en 1979 por el exchecoslovaco nacionalizado francés Karel Vasak (Véase VASAK , K. Op cit.) quien durante una conferencia para el Instituto Internacional de Derechos Humanos en Estrasburgo, expusiera su idea de división tripartita inspirada en los ideales de libertad, igualdad y fraternidad⁹ ejes de la Revolución Francesa. En correspondencia con los valores antes mencionados pueden analizarse los contenidos referidos a cada generación.

Así, los derechos de primera generación o Derechos Fundamentales corresponderían al valor de la LIBERTAD, esta entendida en sus orígenes como una noción relacionada con el derecho a la propiedad de la que surgió con posterioridad la libertad de empresa entre otras libertades que se comprenden dentro de un ámbito netamente económico. La libertad en este sentido, es un derecho que el Estado no está en capacidad de restringir por ser absoluto. La libertad además incluye los derechos civiles y políticos. Los derechos de segunda generación corresponden al valor de la IGUALDAD, entendida como parte del desarrollo de la política de Estado que

⁸ Sobre la discusión acerca de la división de los derechos humanos en cinco generaciones se ha escrito que existen a saber: “(...) fundamentales y cívicos o políticos, económico/sociales y culturales, de los pueblos y sectores „diferentes“, de las futuras generaciones (ambientales) y de control sobre el propio cuerpo y la organización genética de cada cual” (GALLARDO, H. (Jul.-Dic. 2003), p.260) y que correspondería a la propuesta de la llamada cuarta generación: “(...)tendrían cabida, por un lado, aquellos derechos que no pueden ser encuadrados en el clásico contenido de la tercera generación (v. gr. la manipulación genética, el derecho a visitar el patrimonio histórico y cultural de la humanidad); y, por otro, las reivindicaciones futuras de nuevos derechos”. (VALLESPIN 2002, p.31) Si bien es cierto, la discusión permanece abierta acerca de las generaciones, su conformación y origen, también puede contemplarse los derechos humanos como parte de un sistema unitario.

⁹ El valor de la Fraternidad fue sustituido por Vasak por el de la Solidaridad coincidiendo con la evolución del concepto de las generaciones que comprende una línea de desarrollo histórico desde la primera generación basada en lo individual hasta alcanzar la generación donde se realza la importancia de la solidaridad internacional, lo que determina un principio de titularidad de los derechos como elemento para la división tripartita e incluso para la contemplación de los derechos de cuarta generación cuya titularidad está puesta en “los derechos de las futuras generaciones”. Cabe destacar que este mismo esquema es utilizado en la Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea cuyo Preámbulo anuncia que la misma “Consciente de su patrimonio espiritual y moral, la Unión está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y se basa en los principios de la democracia y del Estado de Derecho. Al instituir la ciudadanía de la Unión y crear un espacio de libertad, seguridad y justicia, sitúa a la persona en el centro de su actuación”.

abarca la totalidad de facultades y derechos del hombre, constituyéndose en un derecho que puede ser restringido, mantenido y actualizado por el Estado (SZABO, I. en: POLO G., L.F. 1998, p. 293). Esta generación incluye los derechos económicos, sociales y culturales. Finalmente, los derechos de tercera generación, que corresponden al valor de la SOLIDARIDAD conformados por los denominados derechos de los pueblos.

Es importante sobre todo, reconocer la diferencia entre las categorías derechos humanos y derechos del ciudadano. Pues los primeros se caracterizan por su carácter natural e inalienable, y los segundos por ser positivos. Los derechos humanos anteceden la existencia del Estado y por lo tanto son considerados fundamentales, mientras que los derechos del ciudadano son subordinados y dependen explícitamente de la existencia del Estado quien los protege a través del derecho positivo. Históricamente esta división ha desaparecido paulatinamente, y entran a relacionarse directamente con el derecho. Así los derechos humanos se enmarcan en el derecho internacional y el derecho constitucional abarca los derechos del ciudadano. Es precisamente en la ley constitucional donde se entremezclan los derechos humanos y los del ciudadano. Por supuesto, este desarrollo ha sido acompañado por transformaciones políticas, sociales y económicas que determinan la consolidación no solamente de los derechos individuales sino también de los colectivos. (SZABO, I. Op. Cit., pp. 44-48)

1.3.1. Derechos de Primera generación o derechos fundamentales

Los derechos de Primera Generación o Fundamentales están consagrados en los siguientes documentos:

- *Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU* del 10 diciembre de 1948 en Nueva York especialmente art. 3 al 21.
- *Convención Europea para la Protección de los Derechos y Libertades Fundamentales* del 4 de Noviembre de 1950 en Roma.
- *Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos* de 1966 en Nueva York.
- *Convención Americana sobre Derechos Humanos* del 22 de noviembre de 1969 en San José de Costa Rica.
- *Constitución Política de Colombia* de 1991 art. 11 al 41.

Los derechos de primera generación tiene su origen en el siglo XVIII y XIX y surgen como respuesta a los procesos históricos desarrollados en las guerras de independencia que se dieron en diferentes espacios geográficos y que implicaban la lucha por los derechos civiles y políticos, como fue el caso de la Independencia de los Estados Unidos (Declaración de Derechos del Buen Pueblo de Virginia, de 1776), la Revolución Francesa (Declaración francesa de Derechos del

Hombre y del Ciudadano de 1789), y en otros lugares de Europa, así como en Hispanoamérica. Los derechos de primera generación son también denominados, de acuerdo a este desarrollo espacial y temporal, «derechos individuales, derechos innatos, derechos esenciales y derechos del hombre y del ciudadano». Los derechos innatos o derechos esenciales, pertenecen al desarrollo de la humanidad en su carácter natural y primitivo, proceso previo a los Pactos sociales que se desarrollaría posteriormente y que se positivizarían y reconocerían a través de los llamados Derechos individuales, los que corresponden en primera instancia al raciocinio del derecho y no a la complejidad de la tradición ni a ideales metafísicos.

Los derechos de la primera generación corresponden en su titularidad a las personas como tales o en su ejercicio de ciudadanía al pertenecer a un Estado. Los derechos allí contenidos permiten establecer los límites del poder del Estado frente a la persona y las facultades que la persona tiene frente al Estado en relación a su actuar, lo que incluye el derecho al sufragio como forma de participación activa en las decisiones del Estado, el cual debe respetar y garantizar la autonomía de la persona en sus relaciones sociales y económicas. La ley se convierte en la legitimación de los derechos innatos y reguladora de los poderes y las divisiones del poder del Estado. Es precisamente este hecho el que garantiza y consolida la existencia y evolución de un Estado de Derecho, Estado Social de Derecho hasta alcanzar el denominado Estado Democrático de derecho¹⁰.

Se distinguen los **Derechos Civiles** que constituyen las garantías mínimas, entre ellos el derechos a la vida, a la integridad personal psico-física y moral, el derecho a la seguridad personal, la libertad religiosa, la libertad de expresión y la prohibición de tortura, y por otro lado, los **Derechos Políticos**, que incluyen todos aquellos referentes al derecho de los individuos frente al sistema político, por ejemplo las detenciones arbitrarias, y el derecho al debido proceso, así como a la participación política a través del derecho al voto, a la participación en los partidos políticos y la conformación y participación en reuniones, con el ánimo de tener acceso a informaciones y dar a conocerlas con libertad de opinión. El sujeto de estos derechos es el individuo, por eso se les denominan también derechos individuales en contraste con los derechos pasivos, que son aquellos que incluyen los poderes del Estado. Son derechos de carácter obligatorio y sometidos a la justicia lo que determina su carácter de aplicación inmediata. (EUROPART 2005, pp. 289-290)

Derechos de Primera Generación o Derechos Civiles y Políticos:

¹⁰ Con relación al Estado Democrático de Derecho y teniendo en cuenta la idea de contractualismo se afirma que “(...) en la modernidad el Estado democrático de derecho se ha cristalizado como la única forma de organización política que garantiza la defensa de los derechos de cada persona y de los diferentes grupos que lo componen; al mismo tiempo que hace posible la creación de las condiciones económicas y sociales necesarias para satisfacer las necesidades básicas (...)” (SILVA ROJAS, A. 2003, p. 93 con referencia a la obra de RAWLS J. 1996)

1. *Toda persona tiene los derechos y libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, color, idioma, posición social o económica.*
2. *Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad jurídica.*
3. *Nadie estará sometido a esclavitud o servidumbre.*
4. *Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, ni se le podrá ocasionar daño físico, psíquico o moral.*
5. *Nadie puede ser molestado arbitrariamente en su vida privada, familiar, domicilio o correspondencia, ni sufrir ataques a su honra o reputación.*
6. *Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia.*
7. *Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.*
8. *En caso de persecución política, toda persona tiene derecho a buscar asilo y a disfrutar de él, en cualquier país.*
9. *Los hombres y las mujeres tienen derecho a casarse y a decidir el número de hijos que desean.*
10. *Todo individuo tiene derecho a la libertad de pensamiento y de religión.*
11. *Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y expresión de ideas.*
12. *Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacífica.*

1.3.2. Derechos de segunda generación

Los derechos de Segunda Generación están consagrados en los siguientes documentos:

- *Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU en los art. 22-27.*
- *Pacto Internacional de los derechos Sociales, Económicos y culturales.*
- *Constitución Política de Colombia de 1991 en los art. 42 al 77.*

Los derechos de segunda generación están comprendidos por los derechos económicos, sociales y culturales. A diferencia de los derechos *contra* el Estado que constituyen los de primera generación, los de la segunda son derechos *sobre* el Estado con un carácter activo y no pasivo por parte del mismo, es decir, son derechos prestacionales o el conjunto de servicios públicos bajo la tutela del Estado a los cuales la persona tiene derecho en consecuencia con sus libertades. Como objetivo central de estos derechos se incluye la necesidad por parte del Estado de garantizar el bienestar en los tres campos: económico, social y cultural a través del acceso de los individuos sin distinción, es decir

bajo el principio de IGUALDAD, a servicios como la educación, el trabajo y la cultura para garantizar así el desarrollo de las personas en su dignidad de ser humano y de los pueblos como parte de las aspiraciones de la democracia.

Históricamente su origen puede remontarse a la revolución de octubre socialista y la consecuente aparición de la Unión Soviética. Este tipo de derechos fueron formulados en forma de Constitución en Latinoamérica en la Constitución Mexicana de 1917 y en Europa, a través de la Constitución Soviética de 1918 y la de Weimer (Alemania) de 1919. Los derechos de segunda generación consagrados en las Constituciones, establecen la relación entre la garantía de los derechos del ciudadano y la situación social, económica y cultural del hombre (SZABO, I. Op.Cit., pp. 49-51)

Esta generación de derechos surgen entonces, como consecuencia de las transformaciones políticas y sociales de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX caracterizadas por la lucha por la reivindicación de los derechos económicos, sociales y culturales por parte de los obreros y campesinos, quienes para la época empezaban a desarrollar una conciencia de clase.

Históricamente el Estado Liberal o Gendarme, que es denominado también Estado Sereno o Estado Policía, se caracterizaba por cumplir funciones militares, policiales, y judiciales que tenían que ver directamente con la seguridad exterior, la seguridad interior y la justicia respectivamente, con una economía dirigida por un mercado libre que era en realidad controlado por empresarios privados tanto extranjeros como nacionales que se organizaban en sociedades anónimas o sociedades de tipo mercantil y un Estado que no debía comprometerse en los asuntos sociales y económicos, es remplazado por el Estado Socialdemócrata de bienestar o Nodriza, que a su vez tiene como antecedente histórico las llamadas “Leyes de los Pobres” (*Poor Laws*) o Ley de Isabel que ya en 1601 instauraba en Inglaterra un sistema de ayuda legal a los pobres de ese país a través de subsidios y financiaciones el cual se sostenía a través de impuestos, cuya responsabilidad directa recaía en las parroquias y cuyos principios con algunas modificaciones a lo largo del siglo XX¹¹ (GUZMÁN MORENO, J. 2001, p.39)

Se pueden tomar dos elementos como promotores de dichas transformaciones históricas y políticas, entre ellas: la influencia de la Iglesia Católica y de los pensadores humanistas de finales del siglo XIX y principios del XX.

11 Ver sobre el tema (HOLLEN LEES, L. 1998)

Como estrategia para recuperar la adhesión de la clase trabajadora a la Iglesia Católica debido a la crisis económica que atravesaba especialmente Europa, se dio la necesidad de hacer una declaración que llegara a todos los rincones cristianizados de la época. En 1891 bajo el nombre de *Rerum Novarum* (latín: «de las cosas nuevas») la Iglesia Católica promulga una Encíclica¹² que intentaría bajo la batuta del Papa León XIII expresar su postura sobre los temas que competían a las clases trabajadoras. A pesar de mantenerse firme en su convicción sobre la necesidad de la propiedad privada

“Pero el hecho de que Dios haya dado la tierra a todo el linaje humano, para usarla y disfrutarla, no se opone en modo alguno al derecho de la propiedad privada. Al decir que Dios concedió en común la tierra al linaje humano, no se quiere significar que todos los hombres tengan indistintamente dicho dominio, sino que, al no haber señalado a ninguno, en particular, su parte propia, dejó dicha delimitación a la propia actividad de los hombres y a la legislación de cada pueblo. Por lo demás, la tierra, aunque esté dividida entre particulares, continúa sirviendo al beneficio de todos, pues nadie hay en el mundo que de aquella no reciba su sustento” Punto No. 6 de la Encíclica *Rerum Novarum*.

y el rechazo a las ideas del socialismo marxista

“Para remedio de este mal los Socialistas, después de excitar en los pobres el odio a los ricos, pretenden que es preciso acabar con la propiedad privada y sustituirla por la colectiva, en la que los bienes de cada uno sean comunes a todos, atendiendo a su conservación y distribución los que rigen el municipio o tienen el gobierno general del Estado. Pasados así los bienes de manos de los particulares a los de la comunidad y repartidos, por igual, los bienes y sus productos, entre todos los ciudadanos, creen ellos que pueden curar radicalmente el mal hoy día existente. Pero este su método para resolver la cuestión es tan poco a propósito para ello, que más bien no hace sino dañar a los mismos obreros; es, además, injusto por muchos títulos, pues conculca los derechos de los propietarios legítimos, altera la competencia y misión del Estado y trastorna por completo el orden social”. Punto No. 2 de la Encíclica *Rerum Novarum*.

La Encíclica convocaba a los Estados, las empresas, los trabajadores y a la iglesia a trabajar conjuntamente bajo el modelo que más adelante se convertiría en Corporativismo, el cual permitiría consolidar la justicia social dentro de las relaciones económicas y sociales, y promover valores como la solidaridad, la participación, la igualdad y la libertad, permitiendo la armonización de los intereses humanos al recibir ayuda y colaborar paralelamente con los demás bajo un sentido de reciprocidad. Históricamente surge como parte de las luchas de los trabajadores frente a las problemáticas que se desencadenaron por la Revolución Industrial, aunque este proceso se desarrolló anacrónicamente, pues mientras en Inglaterra se fundaban y organizaban

¹² Otras encíclicas de la Iglesia Católica que encierran un perfil social y que buscan ante todo la justicia en este campo son: en 1931 por el Papa Pío XI *Quadragesimo Anno*, en 1961 por el Papa Juan XXIII la *Mater et Magistra* y recientemente en 1991 por el Papa Juan Pablo II el *Centesimus Annus*.

las primeras cooperativas, los trabajadores en Colombia intentaban organizarse en gremios para contener las importaciones de mercancías por parte del Estado, lo cual constituía una amenaza para la producción de mercancías que ya eran producidas en el país (SENA 1985).

Paralelamente, la Iglesia Católica denunció el maltrato al que se veían sometidos los trabajadores, aunque sin insistir en las diferencias de clase e invitando a los trabajadores a participar en uniones sociales obreras, que les permitieran propender por la garantía de sus derechos¹³.

“(…) los obreros cristianos no tienen sino dos recursos: O inscribirse en sociedades peligrosas para la religión, o formar otras propias, uniéndose a ellas, a fin de liberarse valientemente de opresión tan injusta como intolerable. ¿Quién dudará en escoger la segunda solución, a no ser que quiera poner en sumo peligro el último fin del hombre” Punto No. 37 de la Encíclica *Rerum Novarum*.

Posteriormente el Papa Pío XI promulga el 14 de marzo de 1937 la encíclica *Mit brennender Sorge*¹⁴, «*Con Anxiedad Profundo*» a través de la cual manifiesta la posición de la iglesia frente al nazismo y la situación de la iglesia católica en el *Reich* alemán. La Encíclica en el capítulo 2 sobre la GENUINA FE EN DIOS en el punto 15 afirma:

“Solamente espíritus superficiales pueden caer en el error de hablar de un Dios nacional, de una religión nacional, y emprender la loca tarea de aprisionar en los límites de un pueblo solo, en la estrechez étnica de una sola raza, a Dios, creador del mundo, rey y legislador de los pueblos, ante cuya grandeza las naciones son como gotas de agua en el caldero (Is 40, 5)”

Y en el punto 11 enfatiza:

“Ni tampoco lo es quien, siguiendo una pretendida concepción precristiana del antiguo germanismo, pone en lugar del Dios personal el hado sombrío e impersonal, negando la sabiduría divina y su providencia, la cual se extiende poderosa del uno al otro extremo (Sab. 8,1) y lo dirige a buen fin. Ese hombre no puede pretender que sea contado entre los verdaderos creyentes”

anticipándose así, a la problemática que se desarrollaría años más tarde en la II Guerra Mundial, haciendo un llamado a rechazar las ideologías totalitarias.

¹³ A pesar del apoyo de la iglesia Católica a los grupos de trabajadores es importante recordar que también una encíclica la *Graves de Communi* de 1901 promulgada por el Papa León XIII sentó la posición de rechazo frente al sindicalismo por propender por la lucha de clases y entrar en directa confrontación con el catolicismo tradicional y las ideas de las uniones sociales obreras.

¹⁴ A diferencia de otras encíclicas que toman su nombre del Latín esta corresponde a la frase en el idioma alemán «Con viva preocupación».

La segunda influencia marcada, fue la protagonizada por los humanistas François Mauriac (1885-1970), André Maurois (1885-1967), Jacques Maritain (1882-1973), André Malraux (1901-1976) y el jesuita Teilhard De Chardin (1881-1955), quienes aportaron sus ideas entre las dos últimas décadas del siglo XIX y la década de los 70 de siglo XX.

Los derechos de segunda generación se originaron en las transformaciones históricas de las sociedades, su proceso se sigue desarrollando y los derechos humanos se amplían correspondiendo a la dinámica de la vida social y del individuo. Para garantizar el progreso y desarrollo las sociedades están implicadas al establecimiento de nuevos compromisos para la adecuada integración económica y social, y el desarrollo cultural del individuo (SZABO, I. Op.Cit., p.50). Los derechos económicos, sociales y culturales poseen a diferencia de los derechos civiles y políticos un carácter de implantación progresiva.

Los derechos de segunda generación permiten garantizar el acceso al bienestar social y las oportunidades que de él se derivan.

Los derechos sociales, permiten la participación en la vida social, por ejemplo el derecho a la educación, a formar una familia, y otros derechos de carácter civil, como el derecho al descanso, el suministro de medicamentos, el derecho a la vida privada y la protección frente a actos discriminatorios.

Los derechos económicos, corresponden a la garantía de la seguridad de un determinado estándar material que corresponda a la dignidad humana en contraposición a un trabajo humillante, la carencia de trabajo o el hecho de no poseer un techo. En general, el derecho al trabajo garantiza en consecuencia el derecho a la vivienda y una pensión en particular para las personas de la tercera edad o discapacitadas.

Los derechos culturales, se relacionan con el estilo de vida de una comunidad, por ejemplo el derecho a la participación en actividades culturales de carácter comunitario, y sobre todo el derecho a la educación. Estos derechos se aplican en particular a las culturas amenazadas que dentro de las sociedades son consideradas vulnerables frente a las leyes. (EUROPART Op cit, p. 290)

A pesar de que los derechos denominados de segunda generación han sido atendidos por los Estados como imprescindibles, se ha considerado su garantía como poco realista e

irrealizable, por lo menos a corto plazo. Por tal motivo el Pacto Internacional de derecho sociales, económicos y culturales añade:

«(...) Así pues, si bien la plena realización de los derechos pertinentes puede lograrse de manera paulatina, las medidas tendientes a lograr este objetivo deben adoptarse dentro de un plazo razonablemente breve tras la entrada en vigor del Pacto para los Estados interesados. Tales medidas deben ser deliberadas, concretas y orientadas lo más claramente posible hacia la satisfacción de las obligaciones reconocidas en el Pacto» (OHCHR 1990 E/1991/23)

Derechos de Segunda generación o Derechos Económicos, Sociales y Culturales

- *Toda persona tiene derecho a la seguridad social y a obtener la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales.*
- *Toda persona tiene derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias.*
- *Toda persona tiene derecho a formar sindicatos para la defensa de sus intereses.*
- *Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure a ella y a su familia la salud, alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y los servicios sociales necesarios.*
- *Toda persona tiene derecho a la salud física y mental.*
- *Durante la maternidad y la infancia toda persona tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.*
- *Toda persona tiene derecho a la educación en sus diversas modalidades.*
- *La educación primaria y secundaria es obligatoria y gratuita.*

1.3.3. Derechos de Tercera Generación

Los derechos de Tercera Generación están consagrados en:

- *Constitución Política de Colombia de 1991 en los art. 78 al 92*

Llamados también «Derechos de los Pueblos» o «Derechos de Solidaridad», pues corresponden, como se dijo antes, al principio de Fraternidad remplazado por Vasak por el de SOLIDARIDAD. Estos derechos surgen de las discusiones que el mundo moderno plantea con relación a las nuevas problemáticas que afectaban directa o indirectamente la dignidad humana, como es el caso de los fenómenos ambientales, el calentamiento

global, la deforestación, el agotamiento de los recursos naturales y la extinción de especies de la flora y la fauna a nivel mundial. Asimismo, se funda en la necesidad de alcanzar una paz mundial y duradera entre los pueblos.

Como titular de estos derechos y sujeto activo aparece la persona como individuo, los grupos sociales, los pueblos y las comunidades nacionales, el Estado y la comunidad Internacional, lo que comprueba la necesidad de abarcar escenarios más complejos dando paso a la consolidación del Derecho Internacional. En este sentido se consideran derechos colectivos, de los pueblos o de las sociedades.

Guzmán Moreno (Op. Cit., p.40) añade otra posibilidad de reconocimiento a los derechos de Tercera Generación como «Derechos Colectivos y del Medio Ambiente». Se justifica esta denominación en la medida que las relaciones sociales entre los seres humanos afectan también su entorno y su relación con la naturaleza. Los acontecimientos en la historia reciente de la humanidad da cuenta de los desastres que se han provocado a causa del inadecuado manejo de los recursos naturales o la introducción de tecnologías inapropiadas que afectan la sostenibilidad del ser humano y de la naturaleza. Se pretende ante todo un desarrollo sostenible en la búsqueda de la preservación no solamente del ambiente natural sino del patrimonio cultural de la humanidad donde la principal herramienta sea la tolerancia frente a las minorías religiosas, étnicas y lingüísticas. Como ejemplos de estos hechos pueden contarse: la catástrofe nuclear de Chernovil, y más recientemente la de Fukushima, la deforestación de la Selva Amazónica, los experimentos genéticos, la prolongación artificial de la vida, la violación del derecho a la intimidad debido al uso de nuevas tecnologías de la información, la producción de armas letales y de destrucción masiva, los riesgos profesionales a los que se enfrentan trabajadores que participan en procesos de producción peligrosos como las centrales atómicas, los procesos migratorios y las condiciones de las personas que los llevan a cabo, entre otras muchas discusiones del mundo moderno.

Debido a la falta de garantías en la protección de los derechos humanos se hace necesario crear figuras que universalicen el deseo de reivindicación de los derechos para todos los pueblos. En 1809 surge en Suecia la figura del «Ombudsman» como representante de los derechos humanos frente a las arbitrariedades cometidas por el Estado frente a los ciudadanos. La figura se convierte en una necesidad de los pueblos del mundo y su nombre permanece, aunque para el caso de Latinoamérica se ha

convertido en Defensor del Pueblo¹⁵. Su presencia es muestra de la necesidad de generar mecanismos de protección debido a la insuficiencia en las garantías frente a los derechos de primera y segunda generación. Asimismo las iniciativas No Gubernamentales (ONGs) y decisiones de la población como la resistencia civil y la objeción de conciencia se convierten en herramientas constantes en los diferentes países como forma de garantizar los derechos de los grupos sociales.

La Sociedad Civil¹⁶ se fortalece y se consolidan los partidos políticos, que se fundan en las preocupaciones modernas antes expuestas, como por ejemplo las crisis ambientales. Estos elementos pueden tomarse como antecedentes para la universalización de los derechos Humanos y la necesidad de buscar estrategias comunes que garanticen los derechos a nivel mundial incluyendo los países que tienen un desarrollo socioeconómico y tecnológico comparativamente inferior. Por lo tanto, se incluyen derechos que permiten consolidar la Solidaridad entre los pueblos como el Derecho a la Autodeterminación de los Pueblos, el Derecho al Desarrollo, Derecho al Medio Ambiente Sano y el Derecho a la Paz.

Derechos de Tercera Generación o Derechos de los Pueblos:

- *Derecho a la autodeterminación.*
- *Derecho a la independencia económica y política.*
- *Derecho a la identidad nacional y cultural.*
- *Derecho a la paz.*
- *Derecho a la coexistencia pacífica.*
- *Derecho al entendimiento y la confianza.*
- *La cooperación internacional y regional.*
- *La justicia internacional.*
- *El uso de los avances de las ciencias y la tecnología.*

¹⁵ Las funciones del Defensor del Pueblo aparecen consagradas en la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 281 y la Ley 24 de 1992 establece la organización y funcionamiento de la Defensoría del Pueblo. Fundamentalmente es responsable de impulsar la efectividad de los derechos humanos en el marco de un Estado social de Derecho, democrático, participativo y pluralista, promoviendo y divulgando los derechos humanos y el derecho Internacional Humanitario.

¹⁶ El Banco Mundial utiliza el término sociedad civil para referirse a «una amplia gama de organizaciones no gubernamentales y sin fines de lucro que están presentes en la vida pública, expresan los intereses y valores de sus miembros y de otros, según consideraciones éticas, culturales, políticas, científicas, religiosas o filantrópicas. Por lo tanto, el término organizaciones de la sociedad civil abarca una gran variedad de organizaciones: grupos comunitarios, organizaciones no gubernamentales, sindicatos, grupos indígenas, organizaciones de caridad, organizaciones religiosas, asociaciones profesionales y fundaciones» Ver también <http://web.worldbank.org>.

- *La solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos.*
- *El medio ambiente.*
- *El patrimonio común de la humanidad.*
- *El desarrollo que permita una vida digna.*

1.3.4. Sobre los Derechos de Cuarta y Quinta Generación

Roberto González Álvarez expone en su artículo “Aproximaciones a los Derechos Humanos de Cuarta Generación”, las motivaciones que han llevado a que diferentes autores fundamenten su no concordancia con la tesis clasificatoria tripartida de los derechos humanos y a establecer su punto de vista con relación a las mismas:

- “a) que el propio derecho fundamental a la vida pertenece a todas las generaciones y es civil, político, económico, social, cultural, prácticamente universal, como lo es la libertad y sus diferentes expresiones;
- b) que no tiene precisión histórica del surgimiento de los derechos de cada una de sus generaciones;
- c) que la visión generacional implica el surgimiento de una generación y la extinción de otra, porque está referida a la vida de un período y esta llega en un momento a extinguirse; y,
- d) que es propensa a la atomización de derechos y padece vacíos”(GONZÁLEZ ÁLVAREZ, R. s.f., p.2).

Los autores a pesar de no tener una propuesta unificada con relación a los derechos de la llamada Cuarta Generación toman en cuenta algunos elementos que les son comunes y se enmarcan en cuatro hitos fundamentales: el del patrimonio cultural, los derechos ambientales (generaciones futuras), los derechos cibernéticos y la democracia.

Entre las propuestas destacadas por González Álvarez se encuentran las expresadas por David Vallespín Pérez (Op. cit., pp. 31-32), Franz Macher (1988, p. 12), Antonio Pérez Luño (1991, pp. 96-97), Augusto Mario Morello (1994, pp. 88s; 1998, pp. 943-951), y Javier Bustamente Donas (2001).

Los temas centrales son las preocupaciones y discusiones modernas con relación a la manipulación genética, el derecho a visitar el patrimonio histórico y cultural de la Humanidad y han sido asumidos por Vallespín Pérez, Macher y Pérez Luño como aquellos que no tendrían cabida en el marco de los derechos de Tercera Generación y que por tanto pertenecerían a los derechos de Cuarta Generación.

Por sí mismos, estos elementos no son asumidos como derechos sino como amenazas a los derechos consagrados en la Primera Generación de los Derechos Humanos especialmente en lo referente al principio de la libertad allí consagrada (por ejemplo, la manipulación genética). Otros aspectos a tener en cuenta son el derecho a beneficiarse del patrimonio común de la humanidad (GROS ESPIELL, H. 1978) que al parecer pertenece a los derechos de Tercera Generación pero cuya reivindicación se hace necesaria. (MORELLO, A. cit. en GONZÁLEZ ÁLVAREZ, R. Op cit., p.4) Asume una posición que beneficia a las futuras generaciones, pues en la protección presente de los derechos, estaría la garantía de que ellas puedan disfrutarlos. A este particular se adiciona la necesidad de contribuir al cuidado del medio ambiente, pues a pesar de ser una preocupación de los derechos de Tercera Generación (también llamados ambientales) abarcan una responsabilidad amplia y precisa con respecto a los avances tecnológicos y de comunicaciones, y el aprovechamiento de los recursos naturales. González Álvarez menciona como antecedentes la Conferencia de Estocolmo de 1792 y más recientemente la Conferencia de Río de 1992 cuyos principios se hayan consagrados en la **Carta de la Tierra**¹⁷: Respeto y cuidado de la comunidad de la vida; la integridad ecológica, la justicia social y económica; democracia, no violencia y paz”. Trascendental en este documento es la necesidad de responsabilizarse por las generaciones venideras y generar un desarrollo sostenible y así lo destaca:

“Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras.

a. Reconocer que la libertad de acción de cada generación se encuentra condicionada por las necesidades de las generaciones futuras.

b. Transmitir a las futuras generaciones valores, tradiciones e instituciones, que apoyen la prosperidad a largo plazo, de las comunidades humanas y ecológicas de la Tierra” (CARTA DE LA TIERRA 1992, Princ. 1. Respeto y cuidado de la comunidad de la vida. Punto No. 4)

Si bien los derechos ambientales se incluyen en los de tercera generación y no necesariamente conformaría una cuarta generación, es imperioso establecer unas prioridades de acuerdo a las coyunturas que atraviesa la humanidad para corresponder a estos principios universales y urgentes.

Por otra parte, el desarrollo tecnológico y de comunicaciones, es también centro de las discusiones sobre lo que se llamarían Derechos de Cuarta Generación (BUSTAMANTE

¹⁷ Aprobada por aclamación el 5 de abril de 1992 por las Naciones Unidas y firmada en Río de Janeiro el 14 de junio del mismo año.

DONAS, J. Sep-Dic 2001) enmarcados en el principio de Libertad de los Derechos de Primera Generación. Dentro de las amenazas a la libertad en este contexto se incluyen la privacidad y accesibilidad en el espacio cibernético (Internet especialmente).

Por último González Álvarez esboza la propuesta de Paulo Bonavides (1985)¹⁸ quien se identifica con la necesidad de darle un valor excelso a la ciudadanía y a la libertad de los pueblos, consolidando así los valores propios de la democracia, cuyos principios se esbozan en los derechos Humanos durante sus tres generaciones, pero que él prefiere llamar Dimensiones de los derechos humanos.

Finalmente, la pregunta sobre la legitimidad de la división tripartita de los Derechos humanos, la aparición de una nueva generación (cuarta generación), y los indicadores que señalan el rumbo sobre el desglose y estudio de los derechos humanos se convierte en una discusión que contiene muchos matices y a la cual vale la pena hacerle un seguimiento teniendo en cuenta la base de la declaración de 1948 y sobre todo contextualizada en el mundo actual y en la problemáticas que del desarrollo y evolución de la humanidad en el ámbito, económico, político, social, tecnológico, axiológico y cultural se deriven.

Más allá de encontrar un adecuado método de análisis o categorización de los Derechos humanos se requiere analizar los principios que los inspiraron y entenderlos como parte de un proceso complejo del cual hacen parte las generaciones anteriores, las presentes y las futuras, y descubrir si la universalidad que su estudio pretende sirve para su comprensión, aplicación y garantía en todos los lugares de la tierra.

Además de las discusiones alrededor de la validez de la división tripartita de los derechos humanos, existen otros factores que son fuente de interpretaciones diversas y que se han modificado a través de la historia y el desarrollo de la humanidad. Un ejemplo de ello, es la discusión acerca del papel del Estado como promotor y protector de los derechos humanos, en especial en lo concerniente al bienestar económico y social en la búsqueda permanente del bienestar de todas las personas en donde se posibilite el desarrollo de la facultades individuales y colectivas, en una interpretación moderna, que se alejaría de las pasadas en las que el Estado se limitaba a vigilar, proteger y mantener el orden y la seguridad de la sociedad. Teniendo en cuenta estas nuevas funciones del

¹⁸ El Profesor Paulo Bonavides autor de varias obras de Teoría General del Estado, de Derecho Constitucional y de Ciencia Política.

Estado, se afirma que la diferencia entre derechos sociales y civiles tiende a desaparecer, sin desconocer con ello la importancia de la existencia de la personalidad humana en lo individual y colectivo (BOVEN VAN, T. en VASAK, K. Op Cit., p.91)

Por otro lado, el carácter de aplicabilidad inmediata y progresiva de los derechos civiles y políticos los primeros, y económicos sociales y culturales los segundos, ha sido origen de controversias específicamente en la creación de Convenciones que propenden por su protección y aplicación.

Por su parte la Declaración de Teherán de 1968 enfatiza en la unidad de los derechos civiles y los derechos sociales, y se concentra en su protección pero en el marco de la cooperación económica y social a nivel internacional.¹⁹

Dadas las características desiguales entre los Estados se hace necesario asimismo tener en cuenta un grado de progreso que permitiría a los Estados en vías de desarrollo implementar medidas tendientes a proteger y promover los derechos de acuerdo a sus capacidades reales y sobre todo contar para ello con la cooperación internacional. De esta forma, el incumplimiento de los acuerdos y convenios no sería interpretado siempre como una muestra de mala voluntad por parte de los Estados.

“Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos” Pacto Internacional sobre derechos económicos, sociales y culturales, Parte 2 art. 2 Parágrafo 1.

Otro interesante aspecto, es el referente a la distinción entre los derechos del individuo y los del grupo o comunidad. No se trata de comprenderlos en contraposición sino en su naturaleza, así son considerados por Van Boben derechos de carácter individual y los derechos de carácter colectivo. A los primeros corresponden entre otros el derecho a la intimidad, a la libertad de pensamiento y de conciencia, a la libertad y a la seguridad de la persona. Y a los segundos, la mayor parte de los derechos económicos y sociales. Sin embargo, es claro que algunos derechos pueden caracterizarse dentro de ambos aspectos por ejemplo, la libertad de religión y de expresión (BOVEN VAN T. Op. cit., p.98). Además existen otros derechos que sólo podrían ejercerse colectivamente como el

¹⁹ Véase el Acta final de la conferencia sobre derechos humanos. Teherán, UN Sales número E. 68.XIV.2 y la Resolución XVII sobre “Desarrollo económico y derechos humanos” (cit. en: BOVEN VAN, T. 1991 en: VASAK 1990, p. 93)

derecho a la libertad de asociación y el derecho a afiliarse a un sindicato pues poseen un carácter individual en la medida que se basan en la autodeterminación o decisión de asociarse o afiliarse que tiene el individuo (PARTSCH en VASAK, K. Op. Cit., p.116).

El carácter individual de los derechos es indiscutible y se deja entrever en las disposiciones que consagran los derechos humanos, por otro lado, el carácter colectivo se sujeta a las condiciones raciales, etnológicas, nacionales, lingüísticas o religiosas, es decir afectan en particular los derechos de las denominadas minorías, especialmente de grupos que pertenecen a países en vías de desarrollo y que por su condición permanecen por debajo de los niveles de bienestar en relación a todos los derechos, pero especialmente enfrentados por conflictos sociales, políticos, económicos y culturales que se contraponen en esencia al derecho a la paz y al desarrollo, considerados ambos como derechos de los pueblos. La autodeterminación de los pueblos es tomada como bandera por parte de la ONU para preservar y promover los derechos de estos pueblos, en especial de aquellos que han sufrido las colonizaciones europeas. Dicha autodeterminación se refiere no sólo a las decisiones políticas, económicas y sociales sino al respeto por los Estados y sus pueblos, así como la necesidad de generar compromisos entre los países desarrollados y los en vía de desarrollo con el ánimo de eliminar las desigualdades que son en principio el origen de las violaciones de los derechos humanos tanto en el pasado como en el presente de la humanidad (BOVEN VAN, 1991, pp. 98-104)

1.4. Conclusiones

El presente capítulo ha permitido hacer un reconocimiento de los orígenes de la definición de los derechos humanos, observando una línea que se desarrolla a lo largo de las reflexiones filosóficas, que corresponden a tiempos históricos determinados y a coyunturas políticas, económicas, sociales y culturales particulares. Las instituciones académicas, religiosas y políticas han participado de manera constante en las deliberaciones alrededor de los elementos que determinan las definiciones de derechos, deberes y libertades. La concepción misma del individuo, el reconocimiento de sus

derechos y libertades, implica también una reflexión encaminada a dilucidar las formas de interrelación con otros individuos, y con el Estado.

Si bien la evolución de la definición se ha plasmado en los diferentes instrumentos internacionales, la forma de asumirlas a nivel nacional ha tenido mucho que ver con las necesidades particulares y el papel de los Estados en el escenario mundial. Los conflictos mundiales y sus consecuencias han servido como punto de partida para la elaboración de reglas que permiten defender los principios básicos de armonía entre los pueblos y mantenimiento de la paz. En términos generales podría decirse, que la mayoría de los componentes que hoy en día conocemos con relación, especialmente al derecho internacional humanitario, corresponden a reacciones asumidas por los Estados y sus representantes, como una manera de evitar repetir los mismos errores del pasado. La existencia sin embargo de los principios, no ha sido garante para que se eviten caer en las confrontaciones militares, ni para que los participantes de las guerras asuman como viables las restricciones y las limitaciones de carácter humanitario.

A pesar de esta discrepancia, se hace inevitable que como parte fundamental de la reflexión pedagógica, se reconozcan los elementos constitutivos de los derechos humanos y derecho internacional humanitario, no solamente como información, sino como posibilidad para comprender los paradigmas que se han generado históricamente alrededor de ellos. Probablemente la discrepancia existente entre el deber ser y la práctica cotidiana, la cual es la esencia del presente trabajo, tenga sus orígenes precisamente en la forma como se han concebido y estructurado las definiciones, los principios y los compromisos entre los individuos y las naciones.

Por otro lado, la división de los derechos humanos teniendo en cuenta los valores de la libertad, la igualdad y la fraternidad, y su respectiva correspondencia con los derechos fundamentales, sociales, políticos, económicos, culturales e incluso ambientales, proponiendo una alternativa para el análisis de las violaciones de los mismos, pero también como forma de interpretación que podría, por su estructura, facilitar la comprensión en la práctica pedagógica. Las discusiones alrededor de la congruencia de estas divisiones no es un obstáculo para comprender que la misma es una alternativa que permite la asociación de la presencia de conflictos y la vulnerabilidad de derechos dentro de una macroestructura, que no actúa como camisa de fuerza pero que proporciona los elementos para la mejor comprensión por parte de los individuos.

Un factor representativo del presente capítulo es la responsabilidad generacional que adquiere la defensa de los derechos humanos. No se trata solamente de entender las necesidades del presente y evitar caer en las confrontaciones del pasado, el compromiso consiste precisamente en generar las condiciones que permitan que las futuras generaciones puedan disfrutar de sociedades que respeten las libertades, sean solidarias y que tengan como prioridad el mantenimiento de la paz y la adecuada negociación de los conflictos.

Si bien la vulneración de un derecho por lo general implica la violación de otros, la discusión no se centra solamente en las consecuencias tangibles y presentes, sino en reconocer que de las decisiones que se tome en el presente con relación a temas como el patrimonio cultural, y el medio ambiente, particularmente, tienen una incidencia en el bienestar de las generaciones futuras.

Ya se ha afirmado que las coyunturas establecen las pautas que determinan los lineamientos en materia de derechos humanos y derecho internacional humanitario. En la época contemporánea la amenaza del terrorismo y las luchas que se llevan a cabo para combatirlo a nivel mundial, establecen otros paradigmas que indudablemente afectan la manera como son entendidos los derechos y las libertades dentro de las sociedades. Del mismo modo la búsqueda de la paz y el combate contra el terrorismo han llevado a cometer otras violaciones de derechos que sin lugar a duda abren un debate sobre la legitimidad y la concordancia de los acuerdos internacionales, los medios y la práctica.

En el siguiente capítulo se abordará con más especificidad la manera como las discusiones sobre las definiciones de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario se han desarrollado en el contexto colombiano y así poder identificar elementos que más adelante servirán de estructura para realizar un reconocimiento histórico y una pedagogía de la memoria en el país.

1.5. BIBLIOGRAFÍA

ARMADA NACIONAL REPÚBLICA DE COLOMBIA. ¿Qué es el Derecho Internacional Humanitario? En : Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. s.f. [En línea] Armada Nacional República de Colombia. [Consultado 10 dic. 2007]. Disponible en <<http://www.armada.mil.co/index.php?idcategoria=74239>>

BENTHAM, Jeremy. An Introduction to the Principles of Morals an Legislation (Impreso en 1780 y publicado por primera vez en 1789)

_____ Fragmento sobre el Gobierno. (Trad. Julián Larios Ramos) Madrid : Sarpe, 1985 (Los Grandes Pensadores, 72)

BOBBIO, Norberto y BOVERO, Michelangelo. Sociedad y Estado en la filosofía moderna. México : F.C.E., 1998.

_____ Presente y porvenir de los derechos humanos. En: Anuario de Derechos Humanos. No. 1 (Ene. 1981); Madrid : Universidad Complutense, Facultad de Derecho, Instituto de Derechos Humanos.

BUSTAMENTE DONAS, Javier. Hacia la cuarta generación de Derechos Humanos : repensando la condición humana en la sociedad tecnológica. En : *La Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. [En línea] Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI. La Sociedad de la Información No. 1 (Sep-Dic. 2001) [Consultado 01. Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.campus-oei.org/revistactsi/numero1/bustamante.htm>>

CARTA DE LA TIERRA. 1992 [En línea] [consultado 3. Nov. 2007]. Disponible en <http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf>

CICR. Comité Internacional Cruz Roja. Historia del Comité Internacional de la Cruz Roja. (2008a) [En línea] [consultado 13. Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.icrc.org/WEB/SPA/sitespa0.nsf/htmlall/history?OpenDocument>>

_____ Convenios de Ginebra (1949) y Protocolos adicionales. (2008b). En : Base de Datos del CICR sobre derecho internacional humanitario [Español] Recursos Informativos CICR [En línea] [Consultado 01 Nov. 2007]. Disponible en <http://www.icrc.org/web/spa/sitespa0.nsf/iwpList2/Info_resources:IHL_databases?OpenDocument#También%20en%20esta%20sección>

COLECTIVO DE ABOGADOS JOSÉ ALVEAR RESTREPO. ¿Terrorismo o Rebelión? : Propuesta de regulación del conflicto armado. [En línea] Biblioteca Digital Equipo Nizkor y Derechos humanos Rights. 2001 [Consultado 11 dic. 2007] Disponible en <<http://www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/dih/>>

COLOMBIA. DEFENSORIA DEL PUEBLO. Resolución Defensorial Humanitaria No. 014 Bogotá, Jul. 5 de 2002 [En línea] Defensoría del Pueblo Colombia. [consultado 11 nov. 2007]. Disponible en <<http://www.defensoria.org.co/pdf/resoluciones/humanitaria/humanitaria14.pdf>>

COMELLAS, José Luis. Historia breve del mundo Contemporáneo : 1776-1946. Madrid : Rialp, 1998.

CRUZ ROJA COLOMBIANA. ¿Cuál es el origen del Derecho Internacional Humanitario? s.f. [En línea] Dirección General de Doctrina y protección. Cruz Roja Colombiana. [Consultado 01 dic. 2007]. Disponible en <http://www.cruzrojacolombiana.org/faq_dih02.html>

DELEUZE, Gilles y **GUATTARI**, Félix. *Rizoma*. Introducción. México : Ediciones Coayoacán, 1994 (original 1977)

EUROPARAT et. al. *KOMPASS : Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*. Berlin : Deutsches Institut für Menschenrechte. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung; Budapest : Europarat – europäisches Jugendzentrum, 2005.

FOUCAULT, Michel. *El Discurso del Poder*. México : Folios Ediciones, 1984. [Compilación de Oscar Terán]

_____ *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Traducción Miguel Morey. Madrid: Editorial, 1984.

GALLARDO, Helio. “Nuevo Orden Internacional, Derechos Humanos y Estado de Derecho en América Latina” En: *Revista Crítica Jurídica*. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de México UNAM [En línea] (Jul-dic 2003) No. 22; p. 260, nota al pie nº6. [Consultado 01 jul. 2011]. Disponible en <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/critica/cont/22/pr/pr18.pdf>>

GARCÍA, Daniel. “El consenso hizo posible la Carta de Derechos en Estados Unidos 200 Años del Bill Of Right” En : *Revista Credencial Historia*. Ed. 23 (Nov. 1991)(Bogotá - Colombia) [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 11 dic. 2007]. Disponible en <<http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/revistas/credencial/noviembre1991/noviembre1.htm>>

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Roberto. *Aproximaciones a los Derechos Humanos de Cuarta Generación*. s.f. [En línea] Sociedad Peruana de Ciencias Jurídicas [consultado 13 nov. 2007]. Disponible en < www.tendencias21.net/derecho/attachment/113651/ >

GONZÁLEZ HINOJOSA, Rush. *Hacia una fundamentación ontológica de los derechos humanos a través del iusnaturalismo*. En : *Revista Ciencia Ergo Sum*. [En línea] Vol. 9 No. 2 (Jul. 2002); pp.169-176. Toluca, México : Universidad Autónoma del Estado de México. [consultado 13 nov. 2007]. Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10402406>>

GROCIO, Hugo. *Del derecho de presa ; Del derecho de la guerra y de la paz*. Trad. Marino Gómez. Madrid : Centro de Estudios Constitucionales, 1987.

_____ *“De jure belli ac pacis”* [Sobre el derecho de guerra y de paz] - París, 1625 (segunda edición en Ámsterdam, 1631)

GROS ESPIELL, Héctor. *El Derecho de todos los Seres Humanos a Beneficiarse del Patrimonio Común de la Humanidad*. Coloquio de México. México : UNESCO, 1978.

GUERRERO MARTÍNEZ, Luis. *La verdad subjetiva Soren Kierkegaard como escritor*. México, D.F. : Universidad Iberoamericana, 2004.

GUZMÁN MORENO, Jorge. *Breve historia de los derechos humanos*. Bogotá : Academia de historia de Bogotá, 2001.

HISTORIASSIGLO20.org. *El Pacto Briand-Kellogg 1928* En : *Historia del las Relaciones Internacionales durante el siglo XX*. [En línea] [consultado 11 nov. 2007]. Disponible en <<http://www.historiasiglo20.org/TEXT/pactobriand-kellogg.htm>>

HOLLEN LEES, Lynn. *The Solidarities of Strangers: The English Poor Laws and the People, 1700- 1948*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.

HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. *Derechos humanos, ética y moral*. Bogotá : Universidad Nacional (Corporación Viva la Ciudadanía), 1995.

HURLEY, Susan et. al. *Die Idee der Menschenrechte*. Frankfurt am Main : Fischer, 1996. pp. 171-182.

KELSEN, Hans. Teoría pura del derecho. México: Universidad Nacional Autónoma de México. (Instituto de investigaciones jurídicas), 1982.

KIERKEGAARD, Søren. El concepto de la angustia : una sencilla investigación psicológica orientada hacia el problema dogmático del pecado original. 8ª ed. Madrid : Espasa-Calpe, 1972.

KWAKWA, E. *The International Law of Armed Conflict : Personal and Material Fields of Application*. Dordrecht : Kluwer Academic, 1992.

LIÉVANO AGUIRRE, Indalecio. Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia. Bogotá : Imprenta Nacional de Colombia, 1996. 2 v. (Biblioteca familiar Presidencia de la República)

LYOTARD, Jean-François. *Die Rechte des Anderen*. En : SHUTE, Stephen y MARITAIN, Jacques. Los Derechos del hombre. México : FCE. 1949.

MATCHER, Franz. *La protection judiciaire des droits de l'homme*. Bolonia : Informe General presentado en el Congreso Internacional Extraordinario de Derecho Procesal, 1988. 1. v. Sobre la Tutela giurisdizionale dei diritti dell'uomo a livello nazionale ed internazionale.

MAYORGA GARCÍA, Fernando. Derechos Humanos de los Indígenas : Las instituciones coloniales fallaron en su defensa. En : *Revista Credencial Historia*. [En línea] Los Derechos Humanos en Colombia. Vol. 156 (Dic. 2002). Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [consultado 11. dic. 20007]. Disponible en <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/diciembre2002/derechos.htm> >

MÉNDEZ SILVA, Ricardo. El uso de la fuerza y el derecho internacional humanitario. En : MÉNDEZ SILVA, Ricardo y FRAIDENRAIJ, Susana. Elementos de derecho internacional humanitario. México, D.F. : Universidad Nacional Autónoma de México, 2001 [En línea] Biblioteca Jurídica Virtual. Instituto de investigaciones jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México. [consultado 11. dic. 20007]. Disponible en <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/20/8.pdf>

MORELLO, Augusto Mario. Los derechos del hombre de las tercera y cuarta generaciones. En: Estudios de derecho procesal - nuevas demandas - nuevas respuestas. Buenos Aires : Platense/Abeledo-Perrot, 1998. pp. 943-951 v. 2.

_____ El proceso justo. Del garantismo formal a la tutela judicial efectiva de los derechos. La Plata : Platense/Abeledo-Perrot, 1994.

OHCHR. OFFICE OF THE UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS. Observación General 3. La índole de las obligaciones de los Estados Partes (párr. 1 del art. 2 del Pacto Internacional de derechos sociales, económicos y culturales) (Quinto período de sesiones, 1990) Documento : E/1991/23 Génova, Suiza [En línea] En : Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos [consultado 11. dic. 20007]. Disponible en [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/CESCR+Observacion+general+3.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/CESCR+Observacion+general+3.Sp?OpenDocument)

OEA. ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Tratado Antibélico de No-Agresión y de Conciliación (Pacto Saavedra-Lamas). s.f. [En línea] Oficina de los Estados Americanos, Washington D.C. [consultado 01. dic. 20007]. Disponible en <http://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/b-9.html>

PAPACHINI, Angelo. Los Derechos Humanos un Desafío a la Violencia. Bogotá : Altamira, 1997.

PARDO TOVAR, Andrés. Historia de la filosofía y la filosofía de la historia. Bogotá : Ediciones Tercer Mundo, 1970.

PÉREZ LUÑO, Antonio. La evolución del Estado social y la transformación de los derechos fundamentales. En : *AA. VV.*, Problemas de legitimación en el Estado Social. Madrid : Trotta, 1991. pp. 96-97.

PICTET, Jean. Desarrollo y Principios del Derecho Internacional Humanitario. Ginebra : Instituto Henry Dunant, 1986.

PUSTOGAROV V. Fiódor Fiódorovich Martens (1845-1909) humanista de los tiempos modernos. En : *Revista Internacional de la Cruz Roja* (RICR), No. 135, (may.-jun.1996) pp. 324-339.

RAMÓN CHORNET, Consuelo. Problemas actuales del derecho internacional humanitario : V jornadas. Valencia : Publicacions de la Universita de Valencia, 2001.

RANKE, Leopold von. Historia de los Papas: en la época moderna. Trad. Eugenio Imaz. México : F.C.E. 1963. (Obra original publicada en 1834-1836).

_____ Pueblos y Estados en la historia moderna. Con un estudio de G. P. Gooch, Trad. Wenceslao Roces. México : F. C. E., 1948.

RAWLS, John. El liberalismo político. Barcelona/España : Ed. Grijalbo Mondadori, 1996.

RODA AIXENDRI, Robert. La Fundamentación de los derechos humanos. Tarragona : s.n. 9 de Mayo 2003. 7p. [En línea] Observatori Euromed de la Interculturalitat i Drets Humans. [consultado 01. dic. 2007]. Disponible en <http://www.humanrights-observatory.net/ulisses/declaracio_angles/roda2.pdf>

SERRANO GÓMEZ, Enrique. Legitimación y racionalización : Weber y Habermas, la dimensión normativa de un orden secularizado. Barcelona : Anthropos, 1994.

SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE (SENA). Generalidades del Cooperativismo. Cartilla No. 1. Pasto, 1985. (Programa de promoción profesional popular rural, capacitación y organización para la comercialización) [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [consultado 01. dic. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/ciencias/sena/cooperativismo/generalidades-del-cooperativismo/generali1.htm>>.

SILVA ROJAS, Alonso. Estado Democrático de Derecho e Inclusión de la Diferencia. En : *Revista Reflexión Política*. Bucaramanga : Universidad Autónoma de Bucaramanga. Vol. 5, No. 010 (Dic. 2003). pp. 92-100.

SZABO, Imre. Fundamentos históricos de los derechos humanos y desarrollos posteriores. En : POLO G., Luis Felipe. Guatemala : s.n., 1998. pp. 291-300

_____ Fundamentos históricos de los derechos humanos. En : VASAK, Karel. Ensayos sobre los derechos humanos. Las dimensiones Internacionales de los derechos humanos. Lima : Comisión Andina de juristas, 1991. pp. 37-79. v.1.

TICEHURST, Rupert. La cláusula de Martens y el derecho de los conflictos armados. En : *Revista Internacional de la Cruz Roja*. No. 140, (Mar- 1997) p. 131-141 En : Recursos Informativos del CICR Comité Internacional de la Cruz Roja [En línea] [consultado 12. dic. 2007]. Disponible en <<http://www.icrc.org/web/spa/sitespa0.nsf/html/5TDLCY>>

VALLESPÍN PÉREZ, David. El modelo constitucional de juicio justo en el ámbito del proceso civil. Barcelona : Atelier, 2002.

VASAK, Karel. Ensayos sobre los derechos humanos. Las dimensiones Internacionales de los derechos humanos. Lima : Comisión Andina de juristas, 1991. v.1.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LOS DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA

Para comprender el concepto actual sobre derechos humanos en Colombia, es necesario remontarse a los orígenes de los sistemas legales y judiciales que permitieron organizar las sociedades precolombinas y que fundamentan las hoy existentes.

Ejemplos de estas formas de organización social pueden hallarse en los relatos de los cronistas de Indias, especialmente referencias a la sociedad conformada por los Chibchas. Este grupo ha sido considerado como el más numeroso y civilizado que ocupara el Nuevo Reino de Granada, sin embargo no abarcaba la mayoría del territorio, pues existían otros grupos con quienes los Chibchas tenían contacto, pero frente a los cuales también protagonizaban enfrentamientos.

Los Chibchas como familia lingüística ocupó el territorio de la hoy Colombia y se subdividió en grupos gobernados cada uno por un cacique. Estos pueblos fueron denominados por los españoles como Muisca²⁰ y más adelante fueron denominados Chibchas. Ellos desarrollaron un sistema jurídico y legal basado fundamentalmente en los preceptos éticos y religiosos. Para entender este proceso es necesario conocer la mitología chibcha que hace parte de la cosmovisión de este pueblo, y de las prácticas cotidianas, algunas de las cuales serían fuente del conflicto con los preceptos europeos que fueron impuestos por los españoles en la época del descubrimiento y la conquista.

Habría que empezar destacando que la religión politeísta de los Chibchas contiene mucho matices que darían origen a comportamientos y aspectos normativos del grupo. La creación del mundo está colmada según los historiadores de una mística relación entre las comunidades y la naturaleza, estableciendo una cosmogonía propia.

²⁰ La palabra Muisca fue tomada por los españoles debido al reiterado uso que hacía de ella la población. La palabra *muisca cha* significa varón, y *muisca fucha* significa hembra y que en términos generales significa persona.

“[los Chibchas dan] noticia de la creación del mundo, y la declaran diciendo que cuando era noche, esto es, según ellos interpretan, antes que hubiera nada de este mundo, estaba la luz metida allá en un cosa grande, para significarla le llamaban **Chiminigagua** de donde después salió y que aquella cosa o este Chiminigagua en que estaba metida esta luz y según el modo que tienen de darse a entender en esto quieren decir que es lo mismo que lo que nosotros llamamos Dios, comenzó a amanecer y mostrar la luz que en sí tenía y dando luego principio a criar cosas en aquella primera luz, las primeras que crió fueron unas aves negras grandes (Cóncores)* a las cuales mandó al punto que tuvieron ser, fuesen por todo el mundo echando aliento o aire por los picos, el cual aire todo era lúcido y resplandeciente, con que habiendo como está ahora, sin advertir cómo no tienen fundamento en lo que dicen que es el sol el que da esta luz. A este dios reconocen por omnipotente señor universal de todas las cosas y siempre bueno y que crió también todo lo demás que hay en este mundo, con que quedó tan lleno y hermoso: pero como entre las demás criaturas veían la mas hermosa al sol, decían que a él se debía adorar y a la luna como a su mujer y compañera, de donde les vino que aún en los ídolos que adoran, jamás es un solo sino macho y hembra. No se persuaden que entre las demás cosas crió Dios hombres y mujeres sino que estando el mundo de las demás, faltaban estas dos, y así se remedió esta falta de esta manera.” (COLMENARES G.y MELO, J.O. 1967 – 1970 Cap. 24)

El politeísmo de los Chichas implicaba una adoración al dios Sol (*Sua*) y a la diosa Luna (*Chía*), así como otros elementos que hacen parte de la naturaleza como el arco iris (*Cuchabiba*), quien tomaba presencia corpórea para avisar la muerte y era especialmente respetado por mujeres en gestación y personas enfermas. En principio, los españoles fueron recibidos por los Chibchas como enviados del Sol (*Sua*) para castigar la desobediencia del pueblo, eran llamados los hijos del Sol (*sue o suagagua*) o *suachia* hijos de la luna.

La presencia de Chiminigagua es importante dentro de la religiosidad Chibcha pues determina también, al igual que en otras religiones de occidente, la existencia de un Dios creador omnipotente, que a pesar de no tener como otros dioses una presencia corpórea, determina la organización social, el control sobre la tierra, y especialmente el derecho a la vida, la esencia jurídica y fuente del derecho natural. Específicamente la relación de los indígenas Chibchas con la tierra coincide con otras manifestaciones en América, en la medida que no existía una real propiedad sobre la tierra como la contemplaban los españoles que participaron en la conquista, sino en una forma de control y organización del trabajo por parte de los Caciques y que se convertiría con el tiempo en uno de los principales conflictos entre conquistadores e indígenas basado en el fundamento de la concepción jurídica, ética y religiosa de los indígenas que es el

hombre y el occidental europeo basado en la propiedad y las relaciones de producción (GUZMÁN MORENO, J. 2001, pp. 50-57).

También otras dos deidades, Bochica y Chibchachum eran adorados por los Chibchas, y sus preceptos alrededor de los comportamientos fueron atendidos juiciosamente por la población; los caciques y capitanes seguían particularmente los preceptos de Bochica mientras que los labradores, orífices y mercaderes las de Chibchachum, sin embargo, ninguno de los dos tenía una presencia corpórea. La adoración a ambos se realizaba con oro y su poder se desequilibra cuando Bochica castigaba a Chibchachum por anegar las tierras de la Sabana de Bacatá y le da la responsabilidad a éste de cargar sobre sus hombros la tierra (de ahí que los terremotos fueran entendidos como los movimientos que se producían de hombro a hombro por parte de Chibchachum). En contraste, existía un temor hacia los demonios que estaban presentes y originaban, según las creencias, los comportamientos indeseados y contrarios a las leyes naturales, sin embargo, eran destinatarios de sacrificios para evitar los supuestos males que ocasionarían de no rendirseles tributo.

Bochica “(...) constituye un interesante misterio en el proceso de formación de la sociedad Chibcha, pero además tiene el interés este fenómeno, de ser equiparable al caso de Viracocha para los peruanos o Quetzalcoatl para los mexicanos y centroamericanos. Un mito, un personaje histórico, un pueblo en marcha, de todas maneras constituye uno de los grandes retos para la arqueología, la paleontología, la antropología, la historia y la imaginación, como explicación de un paso decisivo en la evolución social y la identificación y organización de aquellos pueblos primitivos(...)” (Ibid., p.54)

Adicionalmente, cabe agregar la importancia de la diosa Bachúe, quien era considerada como la madre de los Chibchas, la madre tierra y la madre agua, por tal motivo era considerada también la protectora de la fertilidad de los cultivos, y de quien se sabe dio productivas enseñanzas a la comunidad. Su importancia radica también en la posición marcada de poder de la mujer, que se manifestó en la estructura social cuyo fundamento era el matriarcado que determinaba la sucesión del poder donde no los hijos, sino los sobrinos, eran quienes podían ostentar el poder del Zipa, Zaque y Cacique (gobernantes). El papel de la mujer en correspondencia con esta mentalidad matriarcal se evidenciaba en la organización social y en la participación y autoridad en los asuntos domésticos y políticos. Su participación era notable en el trabajo manual característico

de los Chibchas especialmente el trabajo orfebre, textil, la agricultura, así como otros asuntos propios del hogar (Véase OCAMPO LÓPEZ, J. 2006).

Eran los Chibchas muy religiosos en su idolatría, sumisos y respetuosos para con sus Caciques y peleaban con valor en defensa de sus tierras. La jerarquía de poder estaba organizada en orden de obediencia el Zipa, Zaque, Cacique (con funciones gubernamentales) y el Uzaque (quienes cumplían la función de jueces). La obediencia y respeto ante estos gobernantes se ejercía entre ellos y desde los vasallos y guerreros hacia ellos. Esta forma de organización estaba mezclada con comportamientos despóticos y se basaban en la pureza de la sangre de quienes ostentaban el poder y que se fortalecía por el control de territorios.

Las leyes eran transmitidas oralmente de generación en generación y se cree que las primeras expresiones de fundamentos legales de los Chibchas se originaron en las enseñanzas de Bachué y que se combinaban con las leyes que cada cacique considerara convenientes en su cacicazgo o grupo. Sin embargo, sólo hasta la instauración de sanciones por parte del sucesor de Bachué, el cacique Nompanén, fue posible otorgarle el sentido de leyes a las enseñanzas. Los adelantos jurídicos de los Chibchas fueron considerados como de los más avanzados en la América Prehispánica. Entre los códigos en general pueden mencionarse, además de las sabias enseñanzas de Bochica (Nemqueteba), los de Nemequeme (Nemequén), Nompanén (Nompanín) y Gorachacha (quienes cumplían funciones de legisladores históricos) (OCAMPO LÓPEZ, J. 1977).

Un ejemplo significativo de las formas legislativas es la llamada “ley de la guayabita”, entendida también como la ley de sangre, ejecutable a través de la pena de muerte, recurso recurrente para sancionar el incumplimiento de las leyes, aunque se distinguía un proceso por reincidencia; en primera instancia se castigaba con azotes, después con la pena de infamia, y después el castigo consistía en la difamación del castigado y sus parientes. Este tipo de condena se aplicaban a los embusteros, ladrones y quien quitaran la mujer del prójimo. Torturas, castigos corporales, y el escarmiento público fueron entre los Chibchas las costumbres más arraigadas para reprender por el incumplimiento de las leyes. (RESTREPO, V. 1895)

Posteriormente como sucesor de Zuguamachica aparece el Zipa Nemequene o Nemequén²¹ a finales del siglo XV, quien a su vez antecedió a Tisquesusa y Zagiga,

²¹ Su nombre significa „Hueso de León“ (GUZMÁN MORENO, J. 2001, p. 55)

constituyó un nuevo cuerpo de leyes que retomaban las existentes en el pasado y les daban nuevas connotaciones de acuerdo con la realidad que en esta época atravesaba la sociedad Chibcha. Su Código Legal se fundamentaba en la Ley del Tali3n²² (ojo por ojo, diente por diente) Lo que significa, que las penas equivalen y son id3nticas al delito o falta cometida.

“En lo social se establecían los castigos para el homicidio, el hurto y varios delitos sexuales; entre ellos la violaci3n, el incesto y la sodomía. Igualmente, reguló las contraprestaciones que debía dar el marido a los familiares de su esposa, en caso de que ésta muriera durante el parto; este mecanismo refleja la responsabilidad indirecta que se le atribuía en la muerte de su c3nyuge y las estructuras de parentesco matrilineales que regían entre los muiscas. En lo pol3tico, las reformas de Nemequene fortalecían el fisco, al establecer al zipazgo como dueño de los bienes de quienes morían sin tener herederos. Tambi3n limitaban los privilegios de los señores y caciques, llamados entre ellos uzaques y psihipqua, y acentuaban la diferenciación social de la poblaci3n, al restringir el uso de ciertas prendas y joyas a los estratos más altos dentro de la jerarquía pol3tica. En lo militar, estableció sanciones que castigaban la cobardía y la huida del campo de batalla. Para asegurar el cumplimiento de estas reformas, designó al cacique (uzaque) de Suba para que presidiera su Consejo Supremo, el cual fallaría sin apelaci3n los casos relativos a estos delitos que fueran sometidos a su consideraci3n”(HERRERA ÁNGEL, M. 2004a)

Se reconoce en el sistema legal ideado por Nemequene la necesidad de fortalecer un sistema social y castigar a los responsables de infracciones que atentaban con la armonía de la comunidad. Aunque los castigos pueden ser considerados violentos en nuestros días, debe entenderse este tipo de prácticas en una sociedad marcada por el orden y las jerarquías pol3ticas y de poder. El carácter oral de las prácticas legales le otorga a este sistema una característica consuetudinaria, pues al pasar el tiempo, algunos de sus preceptos permanecerían en el imaginario de la sociedad colombiana.

²² Aunque este tipo de justicia retributiva ha sido una constante en casi todas las civilizaciones euroasiáticas, es en Roma cuando estas reciben el nombre de Ley del Tali3n del latín: *lex talionis*, que significa “tal como”: “así como me hiciste, tal te hago”. Este código es mencionado en el libro Levítico 24, 20 del Antiguo Testamento de la Biblia: “fractura por fractura, ojo por ojo, diente por diente. Según sea la lesi3n que habrá causado a otro así se le hará a él”, y tiene una manifestaci3n clara en el Código de Hammurabi Ley 196: “Si un hombre libre vació el ojo de un hijo de hombre libre, se vaciará su ojo” y Ley 197: “Si quebró un hueso de un hombre, se quebrará su hueso”. Cabe anotar que “la vilipendiada Ley del Tali3n fue un considerable avance de la civilizaci3n y marcó un hito para la teoría del Derecho de trascendencia comparable al descubrimiento de la rueda para el desarrollo tecnol3gico”. (MEDINA PABÓN, J.E. 2005, p.80)

2.1. EL ENCUENTRO DE DOS MUNDOS. LAS REIVINDICACIONES INDÍGENAS

La llegada de los españoles a América desde el siglo XVI iniciando lo que la historia llamaría época de la Conquista, representó un momento trascendental para ambas culturas, pues su disímil mentalidad y comportamientos generaría los primeros conflictos entre unos y otros.

La posición de los españoles se mostraba favorable pues contaban con el apoyo y la justificación otorgada por las leyes consagradas en las Bulas Alejandrinas²³ de 1493, las cuales fueron concedidas por el Papa Alejandro VI (de origen español) a los Reyes Católicos españoles Isabel I y Fernando II, incluyendo la donación de las tierras descubiertas por poseer la facultad papal de determinar y decidir los destinos de los pueblos cristianos y de los que no lo eran, bajo el argumento de la necesidad evangelizadora. Precisamente, este argumento evangelizador permitía a la Corona Española en la primera Bula, además de dominar los territorios conquistados contribuir al adoctrinamiento de los pueblos que allí habitaran.²⁴ La transformación de las costumbres de los indígenas en lo social, económico, político y cultural, se justificó por la necesidad de evangelizar a los pueblos primitivos y salvajes y que practicaban actos infieles desde el punto de vista de los principios católicos. Para que la evangelización fuera un hecho se requería ante todo reorganizar a los grupos indígenas de manera voluntaria u obligada para facilitar la tareas. Esta organización permitió la aparición de la Encomienda y el Repartimiento (MAYORGA GARCÍA, F. 2002). El Repartimiento, consistía en la distribución de indígenas como mano de obra para la prestación de servicios personales. Por otro lado, la Encomienda como institución, pretendía que el Encomendero se hiciera responsable del cuidado y protección de sus sus encomendados y a cambio él tenía el derecho de recibir los tributos que los indígenas estaba compelidos a pagar como vasallos de la Corona, los cuales estaban representados en productos agrícolas, textiles o mineros y eran entregados por el correspondiente

²³ Las Bulas Alejandrinas comprenden cuatro partes, dos llamadas *Inter Caetera*, la tercera *Eximiae Devotionis*, y la cuarta *Dudum Siquidem*. El original de este documento se conserva en el Archivo General de Indias, y una copia en el Vaticano.

²⁴ Las Bulas concedidas después de 1493 la *Inter Caetera* y la *Eximiae Devotionis* permitieron aclarar y puntualizar lo expuesto en la primera con relación al deber de evangelizar a los pueblos conquistados.

Cacique, quien lo recogía de las llamadas «Doctrinas», donde se agrupaban para recibir el adoctrinamiento católico por parte de los religiosos encargados y quienes a su vez, debían ser atendidos y mantenidos por los encomendados. Una de las necesidades primordiales de la Corona era tener la mano de obra suficiente para explotar los nuevos territorios. Ya estas relaciones de prestación de servicios mutuos, bajo el cual se habían concebido la Encomienda, denotaba la explotación a la que eran expuestos los indígenas encomendados, justificados por los Encomenderos por la falta de conciencia e incapacidad de trabajo de los indígenas.

La primera denuncia que históricamente se conoce sobre los abusos hacia los indígenas es el sermón que el padre dominico Fray Antonio de Montesinos (1480-1540) pronunció en diciembre de 1511 en Santo Domingo:

“(…) Esta voz, dijo él, que todos estáis en pecado mortal y en él vivís y morís, por la crueldad y tiranía que usáis con estas inocentes gentes. Decid, ¿con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan cruel y horrible servidumbre a estos indios? ¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas de ellas, con muertes y estragos nunca oídos, habéis consumido? ¿Cómo los tenéis tan opresos y fatigados, sin darles de comer ni curarlos en sus enfermedades, que de los excesivos trabajos que les dáis incurren y se os mueren, y por mejor decir, los matáis, por sacar y adquirir oro cada día? ¿Y qué cuidado tenéis de quien los doctrine, y conozcan a su Dios y creador, sean bautizados, oigan misa, guarden las fiestas y domingos? ¿Estos, no son hombres? ¿No tienen almas racionales? ¿No estáis obligados a amarlos como a vosotros mismos? ¿Esto no entendéis? ¿Esto no sentís? ¿Cómo estáis en tanta profundidad de sueño tan letárgico dormidos? Tened por cierto, que en el estado [en] que estáis no os podéis más salvar que los moros o turcos que carecen y no quieren la fe de Jesucristo.” (BERNAT, G. 2002).²⁵

El sermón se convirtió en la primera reflexión que se hiciera sobre el comportamiento de los españoles en las tierra conquistadas y el eje del pensamiento de los dominicos que más tarde también jugarían un papel decisivo en las transformaciones jurídicas, religiosas y éticas durante la Conquista.

A raíz de este hecho el mismo Fernando II Católico convoca para la época una Junta donde asistieron, además de juristas, teólogos que se encargarían de resolver el problema que había surgido, al considerar que los indígenas o naturales de América

²⁵ Texto tomado de la página del Sr. Gabriel Bernat quien cuenta con una selección de los textos originales más importantes durante el proceso de legitimación de la Conquista por parte de la Corona Española así como de aquellos que se consideraron una respuesta a las denuncias de la explotación de los indígenas en América. <http://www.gabrielbernat.es>.

eran Vasallos de la Corona, y tendrían por tanto, los mismos derechos de sus iguales en España. En atención a la problemática de explotación que había deteriorado la imagen de la Encomienda como institución de la conquista, surgen las Leyes de Burgos²⁶ en 1512 que constituían las “Ordenanzas Reales para el buen regimiento y tratamiento de los Indios” (COLMENARES, G. y MELO, J.O. 1967-1970 Cap. 7)

“Estas Leyes de Burgos —que marcan el lado ético del Estado de Derecho indiano y las normas de convivencia social entre españoles e indios— constituyen la declaración más completa sobre la concepción de cuál debía ser la relación ideal entre indios y españoles. Supusieron el arranque de una línea crítica doctrinal, de enorme entidad jurídica y política (...)” (HERNÁNDEZ SÁNCHEZ-BARBA, M. 1986)

En total las Leyes de Burgos eran treinta y cinco, con una adición de cuatro en 1513, redactadas por la Reina Isabel I la Católica en la Junta de Valladolid y más tarde complementadas por la Junta de Madrid de 1516.

Las Ordenanzas permitían a la Corona establecer, autorizar y legalizar las prácticas que garantizarían el funcionamiento adecuado de la Encomienda. Para alcanzar su objetivo se enfocó por ejemplo, en la distribución de los indígenas para evitar el hacinamiento. Determinaba asimismo la dieta adecuada para los indígenas, la prohibición de los castigos corporales, eximía a las mujeres embarazadas de más de cuatro meses y a los niños y mujeres menores de 14 años de los trabajos forzados. Los Caciques no realizarían trabajos ordinarios y oponían a los servidores indígenas personales. Estableció las temporadas de trabajo de 9 meses de los indígenas para los españoles y 3 para su propio sustento. En materia religiosa rechazó las prácticas bigámicas y consolidó la catequesis. De esta manera se dio una solución jurídica a la cuestión sobre el papel del trabajo y la evangelización en los territorios ultramarinos.

Aparece entonces otro cuestionamiento sobre el origen de la resistencia de los indígenas frente a los procesos de la Conquista y la legitimidad de la guerra contra los indígenas. Así se determina elaborar el llamado «Requerimiento» redactado por Juan López de Palacios Rubios (1450-1524), quien se ocupaba como jurista de la legitimidad de la soberanía de la Corona sobre los territorios descubiertos. A través de este documento de nueve puntos se recuerda a los indígenas su condición de Vasallos de los Reyes de Castilla y de súbditos del Papa.

²⁶ Las leyes de Burgos intentaban además resolver el problema jurídico de la incompatibilidad del Derecho Común e inaplicabilidad en el territorio de ultramar.

En primer lugar, se recordaba el poder que detentaban los Reyes Católicos sobre los territorios descubiertos, pues los habrían recibido legítimamente por parte del Papa representante de Dios en la tierra:

“De parte del rey, Don Fernando, y de su hija, Doña Juana, reina de Castilla y León, domadores de pueblos bárbaros, nosotros sus siervos, os notificamos y os hacemos saber, como mejor podemos, que Dios nuestro Señor, uno y eterno, creó el cielo y la tierra, y un hombre y una mujer, de quien nos y vosotros y todos los hombres del mundo fueron y son descendientes y procreados, y todos los que después de nosotros vinieran.

De todas estas gentes Dios nuestro Señor dio cargo a uno, que fue llamado San Pedro, para que de todos los hombres del mundo fuese señor y superior a quien todos obedeciesen, y fue cabeza de todo el linaje humano, dondequiera que los hombres viniesen en cualquier ley, secta o creencia; y dióle todo el mundo por su Reino y jurisdicción, y como quiera que él mandó poner su silla en Roma, como en lugar más aparejado para regir el mundo, y juzgar y gobernar a todas las gentes, cristianos, moros, judíos, gentiles o de cualquier otra secta o creencia que fueren. A este llamaron Papa, porque quiere decir, admirable, padre mayor y gobernador de todos los hombres(...)Uno de los Pontífices pasados que en lugar de éste sucedió en aquella dignidad y silla que he dicho, como señor del mundo hizo donación de estas islas y tierra firme del mar Océano a los dichos Rey y Reina y sus sucesores en estos Reinos, con todo lo que en ella hay, según se contiene en ciertas escrituras que sobre ello pasaron, según se ha dicho, que podréis ver si quisieseis(...)”

Posteriormente el «Requerimiento» invitaba a los indígenas a escuchar, acatar y comprender las razones que tenían para entrar y dominar sobre sus territorios, haciendo énfasis en la necesidad de evangelizarlos:

“(...)Por ende, como mejor podemos, os rogamus y requerimos que entendáis bien esto que os hemos dicho, y toméis para entenderlo y deliberar sobre ello el tiempo que fuere justo, y reconozcáis a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo, y al Sumo Pontífice, llamado Papa, en su nombre, y al Rey y Reina doña Juana, nuestros señores, en su lugar, como a superiores y Reyes de esas islas y tierra firme, por virtud de la dicha donación y consintáis y deis lugar que estos padres religiosos os declaren y prediquen lo susodicho(...)”

De no cumplirse el «Requerimiento», los indígenas serían los responsables de las consecuencias que ello tuviera, entendiéndose como el desarrollo de una guerra y una serie de medidas que afectarían a las gentes del lugar.

“(...) Y si así no lo hicieseis o en ello maliciosamente pusieseis dilación, os certifico que con la ayuda de Dios, nosotros entraremos poderosamente contra vosotros, y os haremos guerra por todas las partes y maneras que pudiéramos, y os sujetaremos al yugo y obediencia de la Iglesia y de sus Majestades, y tomaremos vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haremos esclavos, y como tales los venderemos y dispondremos de ellos como sus Majestades mandaren, y os tomaremos vuestros bienes, y os haremos todos los males y daños que pudiéramos, como a vasallos que no obedecen ni quieren recibir a su señor y le resisten y contradicen;(...)”

Finalmente libraba oficialmente a la Corona española y sus representantes los Conquistadores de la culpa sobre los excesos cometidos.

“(…) y protestamos que las muertes y daños que de ello se siguiesen sea a vuestra culpa y no de sus Majestades, ni nuestra, ni de estos caballeros que con nosotros vienen (...)”(BERNAT, G. Op cit.).

El «Requerimiento» era leído en castellano por parte de los Conquistadores antes de entrar a tierras de los indígenas, pero sin traducción, por lo cual se carecía de la efectividad para el cual fue creado, que era entrar en conciencia a los naturales sobre las intenciones de la Conquista. A pesar del «Requerimiento» y a falta de su comprensión, los indígenas se enfrentaron contra los españoles por la defensa de sus territorios y efectivamente tuvieron que asumir las consecuencias que se habían previsto en el documento. Sin embargo, es de resaltar que por otro lado los conquistadores y la Corona se vieron absueltos de su responsabilidad religiosa por los actos cometidos.

El «Requerimiento» debido a los constantes cuestionamientos acerca de la legitimación de los actos de la Conquista desaparece en 1542 cuando entran en rigor las Leyes Nuevas “Leyes y ordenanzas nuevamente hechas por su magestad (sic) para la gobernación de las Indias y buen tratamiento y conservación de los indios” promulgadas en Barcelona y aprobadas por Carlos V. Su intención era fundamentalmente la de discutir y clarificar la posición de la Corona sobre el funcionamiento y organización de los territorios descubiertos y conquistados. Tres puntos centrales constituían la discusión: La encomienda, la esclavitud de los indígenas y las guerras de conquista. En relación a la encomienda, se da por terminada esta institución y se le quita su carácter de hereditaria, además se otorgaba la libertad a los indígenas de los encomenderos que los tenían bajo dicha condición. A pesar de contener más puntos, los mencionados fueron rechazados por los Conquistadores encomenderos por afectar directamente su bienestar económico y su estatus basado en el trabajo forzado de los indígenas.

Como antecedente fundamental para la aparición de las Leyes Nuevas es importante resaltar dos elementos: la influencia intelectual de la Escuela de Salamanca en 1525 y la reacción de la iglesia católica a través de la Bula *Sublimis Deus* en 1537.

Desde 1525 se escuchaban las voces de juristas y teólogos que conformaron la conocida Escuela de Salamanca.

“Los principios generales podrían enunciarse de la siguiente forma: Indios y españoles son fundamentalmente iguales en cuanto hombres. Son capaces de salvarse o pasibles de condenarse. Tienen derecho a la vida y a la integridad

física y psíquica. Tienen derecho a la verdad, al honor y a la dignidad personal, a la educación, a todo lo que se oriente a su promoción cultural y espiritual. Son libres, y en uso de su libertad los indios pueden organizarse en comunidades y elegir a sus propios gobernantes. Al igual que los cristianos, los indios son los verdaderos dueños de sus bienes y no pueden ser desposeídos de ellos ni en razón de su infidelidad, ni en razón de su incultura. Por tanto, sus tierras no pueden serles expropiadas ni ocupadas si no es sobre la base del derecho común a cristianos e infieles. No pueden ser condenados sin haber sido oídos por la autoridad pública competente de acuerdo con la ley. El retraso de los pueblos originarios se debe, en gran parte, a **la falta de educación que degenera sus costumbres**²⁷. La intervención y la ocupación de España se justifica solo temporalmente para que, como depositaria del mandato misional, ejerza una suerte de tutela en tanto el indio consienta convertirse a la fe, y para velar por su promoción cultural y humana a fin de sacarlos de la situación de subdesarrollo y para capacitarlos políticamente. Esto sin olvidar que el consentimiento mutuo y la elección libre de los indios constituye, en última instancia, el título prioritario de intervención y de gobierno” (MAYORGA GARCÍA, F. Op Cit)

Además de discutir y replantear el sentido del Derecho Natural y Derecho Común con relación a la libertad de los individuos y sus derechos, se involucraba el derecho de los indígenas como seres humanos, y se unía a la discusión alrededor de la legitimidad de la Conquista de América, las cuales configuraron el escenario para la deliberación sobre los derechos de los indígenas no solamente a nivel legal e individual sino también a nivel económico y sobre el aprovechamiento de los recursos. Las opiniones aunque divididas, tuvieron una gran relevancia en la constitución de las leyes que regirían las actuaciones durante la Conquista de América. Dominicanos y jesuitas fueron los representantes más importantes en dicha Escuela, entre ellos se destacan Fray Pedro de Córdoba (1482?-1525) (considerado protector de los indios), Fray Bartolomé de Las Casas (1484-1566), Francisco de Vitoria (1483-1546) y Domingo de Soto (1494-1560), quienes contraponían sus argumentos a los expuestos por Juan Palacios Rubio, Martín Fernández de Enciso y Juan Solórzano de Pereira (1575-1655) (jurista defensor del derecho indiano) quienes justificaban la Conquista bajo la óptica religiosa y jurídica.

Entre los detractores de las las Leyes Nuevas de 1542 no solamente se encontraban los encomenderos, quienes utilizaron su influencia frente a los Virreyes para evitar su desmonte, también reconocidos personajes, como Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573) en su labor de humanista, jurista, historiador y filósofo justificó el proceso de conquista, colonización y evangelización realizada por los españoles en América.

En la Junta de Valladolid 1550- 1551 (Valladolid- España) se desarrolló lo que la historia conoce como «la polémica de los naturales o de los justos». Juan Sepúlveda

²⁷ Negrilla fuera del original.

expuso sus argumentos a través de su obra *Demócrates Secundus* (1545) subtítulo “de las justas causas de la guerra contra los indios - *De justis belli causis apud indio*”, por su parte, Fray Bartolomé de las Casas presentó sus contratesis en la obra *Treinta proposiciones muy jurídicas*

“Los Reyes de Castilla son obligados de Derecho divino a poner tal gobernación y regimineto en aquellas gentes naturales de Indias, conservadas sus justas leyes y buenas costumbres, que tenían algunas, y quitadas las malas, que no eran muchas, y suplidos los derechos que tuvieran en su policía(...)”(CASAS, B, 1958b, p. 225)

La Junta de Valladolid convocó a los dominicos Bartolomé Carranza, Melchor Cano²⁸ y Domingo Soto y al representante de la opinión contraria defendida por Sepúlveda, a la discusión entre los iusnaturalistas²⁹ y los partidarios del consuetudinarismo aristotélico, siguiendo la legitimidad de las Razones de Estado planteadas en la tesis Maquiavelica³⁰. Bajo esta perspectiva Sepúlveda consideraba que la guerra contra los indios era justificada por su condición de incivilizados y la necesidad de la existencia de una civilización superior que los sometiera para evangelizarlos, y si el sometimiento no era posible debía recurrirse a la guerra. Los argumentos de Sepúlveda se fundamentan en las teorías aristotélicas³¹ sobre la naturaleza humana y las causas de la «Guerra Justa» que Tomás de Aquino tomara como base para la construcción de su filosofía (tomista) en la cual la justicia y la igualdad como parte esencial del hombre se proyectan en todas sus actuaciones dentro de la sociedad, incluyendo la guerra. (AQUINO, T. *La Summa Teológica*, 1225?-1273. “*Ultrum Bellare semper sit peccar*” (¿es siempre pecado combatir?).Cap. 2-2 q.40.1 ad.3)

²⁸ Fue remplazado por Pedro de Lagasca, debido a que Cano fue invitado a Participar en el Concilio de Trento.

²⁹ El dominico Francisco de Vitoria fue el mayor exponente del Iusnaturalismo y fue el impulsor de la Escuela de Salamanca.

³⁰ “La tratadística de la razón del Estado significa, en sus comienzos, la adaptación de un pensamiento político genuinamente italiano, tal como fue formulado por Maquiavelo y Guicciardini, a la forma católica“ (GARCÍA PELAYO 1968, p.280). “Hay un tema clave en todo esto: el de las relaciones entre la religión y la política. Por eso para los tratadistas de la razón de Estado las conexiones entre religión y política en el marco del Estado son inexcusables (...). La religión es el principal sustento teórico del Estado y una y otro se necesitan. La razón del Estado no puede enfrentarse a los dogmas y normas de la fe católica; sin embargo, sí se puede autorizar en situaciones concretas y excepcionales que la razón de Estado se distancie de sus mandatos, si está de por medio la conservación del Estado, puesto que éste es la garantía de la vigencia de la religión.” (FERNÁNDEZ GARCÍA, E. 1997, p.16)

³¹ Aristóteles denomina al conflicto armado como “*Bellus Empres*” que deben ser regulados a través de normas legales pues aún originándose en causas honorables puede desembocar en vicios humanos como el egoísmo, la soberbia y la intolerancia. (HAWA ARELLANO, S. 2000, pp.2-3)

La Junta de Valladolid tenía como responsabilidad dar la razón a alguna de las dos partes, sin embargo, no arrojó resultados concluyentes lo que derivó en que ambos polos aludieran un triunfo de sus argumentos. La división quedó expuesta, y es así como ambas posiciones arrastraron consigo defensores y detractores. Del lado de Sepúlveda se ubicaron sobre todo los miembros de la Corona, del alto clero y los nobles, y de lado de De Las Casas se posicionaron especialmente miembros de Universidades, teólogos, misioneros y frailes predicadores. En 1551 De Las Casas pronuncia una frase como respuesta a reconocimiento lícito de la Junta de Valladolid de la Conquista de América por parte de España que sería la base para las actuales luchas por los derechos humanos: “¡Todos los pueblos del mundo son hombres!” (ARIZA, A. 1974, p.191)

Las Casas representó un hito para la historia de los derechos humanos durante la conquista, y ello queda demostrado en las tesis expuestas en la redacción de “La Brevísima relación de la destrucción de las Indias” (1542- 1552)³², “Memorial de remedios” (1542) y “Representación al Emperador” (1543). Su visión frente a la Conquista puede definirse entonces así:

“Este término o nombre conquista para todas las tierras y reinos de las Indias descubiertas y por descubrir, es término y vocablo tiránico, mahoméico, abusivo, impropio e infernal. Porque en todas las Indias no ha de haber conquistas contra moros de África o turcos o herejes que tienen nuestras tierras, persiguen los cristianos y trabajan de destruir nuestra sancta fe, sino predicación del Evangelio de Cristo, dilatación de la religión cristiana y conversión de ánimas, para lo cual no es menester conquista de armas, sino persuasión de palabras dulces y divinas, y ejemplos y obras de sancta vida. Y, por tanto, no son menester los condenados requerimientos que hasta agora (ahora) (5) se han hecho, ni esta negociación no se ha de llamar conquista, sino predicación de la fe y conversión y salvación de aquellos infieles que están aparejados sin tardanza alguna para recibir a Jesucristo por universal Criador, y a Su Majestad por católico y bienaventurado Rey; y este es su propio y cristiano nombre deste negocio de las Indias. (...)” (CASAS, B. s.f.)³³

En la “Brevísima” realiza Casas una exhortación a la Corona en especial al entonces príncipe Felipe II para terminar con los atropellos de la Conquista:

“(…)Considerando, pues, yo (muy poderoso señor), los males e daños, perdición e jactura (perdidas) (de los cuales nunca otros iguales ni semejantes se imaginaron poderse por hombres hacer) de aquellos tantos y tan grandes e tales

³² En su título original “Destrucción de las Indias” De las Casas escribe desde 1539 en México los argumentos que darían lugar a los cambios jurídicos consolidados en las Leyes Nuevas en 1542. Posteriormente complementó el escrito con nuevas formulaciones frente al fracaso de las mismas y una década después del inicio de sus relatos fue publicada en 1552 bajo el título de **Brevísima relación de la destrucción de las Indias** la cual es considerada como una versión autocensurada y reducida en su extensión con relación a la original.

reinos, y, por mejor decir, de aquel vastísimo e nuevo mundo de las Indias, concedidos y encomendados por Dios y por su Iglesia a los reyes de Castilla para que se los rigiesen e gobernasen, convirtiesen e prosperasen temporal y espiritualmente, como hombre que por cincuenta años y más de experiencia, siendo en aquellas tierras presente los he visto cometer; que, constándole a Vuestra Alteza algunas particulares hazañas de ellos, no podría contenerse de suplicar a Su Majestad con instancia importuna que no conceda ni permita las que los tiranos inventaron, prosiguieron y han cometido [que] llaman conquistas, en las cuales, si se permitiesen, han de tornarse a hacer, pues de sí mismas (hechas contra aquellas indianas gentes, pacíficas, humildes y mansas que a nadie ofenden), son inicuas, tiránicas y por toda ley natural, divina y humana, condenadas, detestadas e malditas(...).” (CASAS, B. 2005)

El Memorial de Remedios continua con la denuncia sobre lo sucedido en la Conquista de América, allí pretendía Las Casas el desarrollo de las comunidades indígenas acorde con las ideas de Tomas Moro (1478-1535) consagradas en su obra Utopía (1516).

“En el Memorial de Remedios fray Bartolomé de Las Casas sugiere 14 remedios donde abarca aspectos de carácter religioso, moral, jurídico, económico y social con la finalidad de crear en las islas caribeñas de Cuba, Española (Santo Domingo), San Juan (Puerto Rico) y Jamaica, las condiciones ideales para remediar la destrucción provocada por los españoles. Detalla la aplicación de medidas a seguir, entre ellas, la suspensión de los repartimientos y de las encomiendas para evitar la esclavitud de los indios; que la colonización fuera hecha por familias enteras de españoles y no por aventureros en busca de oro; que se diera un trato igual a indios y españoles; no permitir que conquistadores y gobernantes anteriores vivieran en dichas islas por considerarlos causantes de los males presentes así como reformar la totalidad de la legislación para las Indias. Asimismo, incluye horas de trabajo, de recreo y de alimentos; especifica detalladamente las funciones de médicos, enfermeros, carniceros, carpinteros, y de otros oficios (CRO (1983); MARAVALL, (1974); HANKE, (1949). El objetivo de los 14 remedios era hacer de esas islas “la mejor y más rica tierra del mundo; todo esto viviendo los indios” (CRO 1983, p. 52) ya que la forma en que se estaba desarrollando la conquista ponía en peligro la supervivencia de los indios, hacía más factible su extinción y ponía en peligro la posibilidad de edificar una sociedad más justa y más cristiana en el Nuevo Mundo, es decir ponía en peligro la realización de la utopía europea en América” (AGOSTONI, C. 1995, p. 42)

y finalmente en la «Representación al Emperador» escrito dirigido al Rey Carlos V (1542) donde se sugiere la eliminación de la encomienda y la esclavitud de los indígenas, así como la devolución de las tierras a los indígenas, lo que no pudo ser desconocido por la Corona, pues su reacción no podría hacerse esperar; fue entonces cuando surgieron las llamadas Leyes Nuevas en 1542, de lo cual ya hemos dado cuenta.

En 1555 Fray Bartolomé de las Casas en carta escrita al dominico Bartolomé Carranza denominada «Carta Grande» advierte cuatro tesis en contra del posible restablecimiento de las Encomiendas en las tierras conquistadas a causa de la presión ejercida por los poderosos encomenderos frente al Rey Felipe II y sobre todo, la necesidad de recordar

los principios éticos de Aristóteles y la inspiración divina para cumplir con la misión cristiana, lo que ratificó en su Memorial al Rey Felipe II en 1556.

En segundo lugar, como antecedente de las Leyes Nuevas se encuentra la reacción de la Iglesia Católica específicamente del Papa Pablo III quien en su Bula del 2 de junio de 1537 llamada *Sublimis Deus* presentaba su reconocimiento del pueblo indígena como parte de la obra de Dios, lo que significa su participación en los derechos igualitarios entre los hombres. Libertad y propiedad³⁴ se convierten entonces en eje de la discusión alrededor de la legitimidad de la Conquista y el reconocimiento de los indígenas como seres humanos en igualdad de condiciones que sus congéneres europeos:

“El Dios sublime amó tanto la raza humana, que creó al hombre de tal manera que pudiera participar, no solamente del bien de que gozan otras criaturas, sino que lo dotó de la capacidad de alcanzar al Dios Supremo, invisible e inaccesible, y mirarlo cara a cara; y por cuanto el hombre, de acuerdo con el testimonio de las Sagradas Escrituras, fue creado para gozar de la felicidad de la vida eterna, que nadie puede conseguir sino por medio de la fe en Nuestro Señor Jesucristo, es necesario que posea la naturaleza y las capacidades para recibir esa fe; por lo cual, quienquiera que esté así dotado, debe ser capaz de recibir la misma fe (...) Nos pues, que aunque indignos hacemos en la tierra las veces de Nuestro Señor, y que con todo el esfuerzo procuramos llevar a su redil las ovejas de su grey que nos han sido encomendadas y que están fuera de su rebaño, prestando atención a los mismos indios **que como verdaderos hombres que son**, no sólo son capaces de recibir la fe cristiana, sino que según se nos ha informado corren con prontitud hacia la misma; y queriendo proveer sobre esto con remedios oportunos, haciendo uso de la Autoridad apostólica, **determinamos y declaramos** por las presentes letras **que dichos Indios**, y todas las gentes que en el futuro llegasen al conocimiento de los cristianos, aunque vivan fuera de la fe cristiana, **pueden usar, poseer y gozar libre y lícitamente de su libertad y del dominio de sus propiedades, que no deben ser reducidos a servidumbre** y que todo lo que se hubiese hecho de otro modo es nulo y sin valor, [asimismo declaramos] que dichos indios y demás gentes **deben ser invitados a abrazar la fe de Cristo a través de la predicación de la Palabra de Dios y con el ejemplo de una vida buena**, no obstante nada en contrario.”(METZLER, J. 1991, pp. 364-366)³⁵

³⁴ El origen de la noción de libertad e igualdad se remonta a las reflexiones de Grocio, “pues la idea de la libertad era la de la libre propiedad, la libre posesión de la propiedad, y de ella surgiría posteriormente la idea de la libre empresa, con todos los demás corolarios de la libertad (...) y la idea de igualdad también debió su origen (...) a la aparición de un nuevo tipo de propiedad. Significaba igualdad de todos respecto al derecho de adquirir propiedades (...) su verdadero origen resulta estar relacionado con la idea política del Estado en el sentido moderno del término (...) la igualdad era, digamos una idea política y un derecho político, mientras que la libertad poseía un carácter económico(...)” Veáse : (SZABO, I. en VASAK, K. 1991, p.40)

³⁵ Toda la negrilla fuera del texto original.

Pablo IV ratificaría a su vez la prohibición de la esclavitud³⁶ en 1537 y Pío V en 1568; el Papa Urbano VIII en una carta a su nuncio en Portugal del 1639 condena absolutamente la esclavitud y la considera como un “abominable comercio de hombres”, la prohíbe en Brasil, Paraguay y las Antillas y todas las Indias occidentales, y propone la excomunión para quienes retuvieran a indios en calidad de esclavos.

El Consejo de Indias en 1549 suspendería los descubrimientos y las conquistas a pesar de que ya se había, para la época, conquistado casi la totalidad del territorio que representaba un interés económico para la Corona, y en 1573 es remplazado el término Conquista por Pacificación, por recomendación hecha por Juan de Obando reconocido en su labor como jurista.

Mientras se desarrollaban las discusiones intelectuales en España, y los estamentos de la Corona y la Iglesia pretendiendo mantener la legalidad de la Conquista e implementar las medidas necesarias para mantener sus súbditos y el poder no sólo en el continente europeo sino en las tierra de ultramar, allí, en América, las discusiones y la ejecución de las leyes tomarían otro sentido, pues el escenario desprestigiado de los enfrentamientos, de las opresiones y abusos cometidos hacia los indígenas, habían generado también la perdida o el riesgo de perdida de los privilegios adquiridos por los conquistadores especialmente a través de la Encomienda y el Repartimiento. En 1718 llega a América el decreto que extinguía oficialmente la existencia de las Encomiendas y los Repartimientos, sin embargo, en las práctica, su presencia siguió firme y se mantuvo hasta entrado el siglo XIX e incluso hasta la época de la independencia de América (GUZMÁN MORENO, J. Op cit., p.63) A pesar de ser por excelencia la Encomienda y el Repartimiento los ejes centrales de las discusiones existieron otros tipos de organización económica: la Mita³⁷ (Mita Minera y Mita Agraria) y los Resguardos

³⁶ La fundamentación filosófica de la esclavitud tiene sus raíces en la legitimidad que le fue otorgada por Aristóteles, pues para la época, la esclavitud era considerada natural y correspondía a la ley natural, en una sociedad marcada por las diferencias sociales radicales (...) es evidente que los unos son naturalmente libres y los otros naturalmente esclavos; y que para estos últimos es la esclavitud tan útil como justa”. Veáse: ARISTÓTELES. Política. Libro 1 Cap. 2 “De la esclavitud”.

³⁷ La **mita minera** fue organizada por el virrey del Perú Francisco de Toledo en 1574 en la principal explotación minera de América, los yacimientos de plata del Potosí. Sobre el tema ver: (FERNÁNDEZ HERRERO, B. 1994, p.195) “El antecedente de la mita se encuentra en la “mita” o entrega periódica de energía de las étnias al Estado Inca en un marco institucional regido por las relaciones de reciprocidad y redistribución.”(MURRA, J.V. 1975 , pp.77-94) “Esta idea fue utilizada por el Estado español para instituir una relación nueva. Las mitas pasaron a ser turnos de trabajo o “servicios personales” obligatorios al que debían acudir un número o proporción determinada de varones indígenas de la comunidad o étnia afecta al servicio. Obviamente la relación de parentesco ficticia que se trato de

indígenas, que igualmente iban en detrimento de los derechos de los indígenas y posteriormente de los negros esclavos traídos del África

2.2. EL CACIQUE TURMEQUÉ: EL MEMORIAL DE AGRAVIOS Y LA REIVINDICACIÓN DE LOS DERECHOS INDÍGENAS

El derecho precolombino tuvo como antecedente válido en la discusión actual sobre derechos humanos la reivindicación sobre los derechos de los indígenas y el llamado derecho de gentes que fue redactado y pronunciado por Diego de Torres y Moyachoque o Rumerqueteba (1549-1590) (Rumerqué era el verdadero nombre de Turmequé y, Teba significaba Capitán), quien bajo el nombre de Cacique de Turmeque³⁸ se pronunció a favor de los derechos indígenas a través del llamado “Memorial de agravios”(COLOMBIA. ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN 1584). Las investigaciones realizadas por los historiadores que se ocupan del tema dan cuenta de la participación activa de Diego de Torres y Moyachoque³⁹ en las lucha por los derechos indígenas y de los mestizos. Él mismo como mestizo, hijo de un conquistador español y una indígena, disfrutó de las garantías que su procedencia le concedía especialmente en el tipo de educación que recibió, pues cursó sus estudios en el Convento de Santo Domingo en Tunja (Boyacá) bajo la tutela de destacados educadores de la época. De Torres llegó a ser Cacique de Turmequé⁴⁰ por la dinastía que provenía de la línea matriarcal, a pesar de que los encomenderos de la época no se mostraron conformes con

imponer en el incario desapareció en el período hispano. La legislación en cambio ordenaba a los usuarios de estos beneficios pagar un salario a los mitaios”. Sobre el tema ver: (SAVALA, S. 1978, pp.30-39)

³⁸ Sobre una historia detallada de la vida y obra del Cacique Turmequé y el texto completo del Memorial es posible encontrar valiosa información en las obras del historiador (ROJAS, U. 1965), obra biográfica detallada sobre la lucha que emprendió el Cacique Turmequé contra la Real Audiencia y los encomenderos quienes se negaban a aceptar los derechos de los indígenas. Asimismo: (ABRIL ROJAS, G. 1996) escrita en forma de novela histórica involucra al Cacique de Turmequé considerándolo el “precursor de los derechos humanos” en Hispanoamérica. Otras obras recomendadas son: (OCAMPO LÓPEZ, J. 1990, pp.97-105) y (RIVADENEIRA VARGAS, A.J. 1962), así como el aporte de (PALACIOS PRECIADO, J. 1991)

³⁹ Hijo de la Princesa Catalina Moyachoque, (de la Encomienda de Turmequé, en la Provincia de Tunja) con el noble español, el adelantado español Don Juan de Torres, servidor del Rey Carlos V, quien tiempo antes había recibido un repartimiento de Encomienda por parte de la Corona Española.

⁴⁰ En la región de la vereda de Chiramita, perteneciente al Municipio de Turmequé, ubicado al suroeste de la Ciudad de Santiago de Tunja (Colombia).

este hecho. Precisamente sus detractores promovieron que fuese desposeído de su cacicazgo en 1575 y así surgió la iniciativa de dar a conocer la situación de los habitantes de la América conquistada, los abusos cometidos por la Real Audiencia de Santafé, y de paso defenderse contra las acusaciones que sus detractores habrían hecho llegar a oídos de la Corona. En su primera visita el Rey Felipe II escuchó sus reclamos y ordenó la devolución de su Investidura como Cacique y la revisión por parte de un Visitador de las denuncias hechas por Don Diego. El Rey además de acogerlo y escucharlo le profesaba una profunda admiración que se manifestó durante su visita cuando le ayudo económicamente. A su regreso el Cacique Turmequé fue víctima de agradecimientos, pero también de una persecución que se extendió a su familia, asunto que lo llevó a prisión. Como única salida decide viajar nuevamente a España en 1583 con la esperanza de contar con el apoyo de la Corona, en especial del Rey. Aquel encuentro significó históricamente un encuentro inigualable entre los representantes de dos mundos y dos realidades hasta ahora si no ignoradas, por lo menos no reconocidas. En esta segunda visita entrega Don Diego el Memorial de Agravios con sus 22 puntos. En él el Cacique de Turmequé describe la situación de los indígenas desde el punto de vista de la justicia a ella la relaciona con todos los aspectos de la organización social, política y económica, para evidenciar las falencias que se presentan entre las leyes existentes y su cumplimiento en la vida cotidiana. Denunciaba la incompetencia y escasa preparación de los funcionarios que administraban la justicia, lo que degeneraba en abusos y ambivalencia en las decisiones, y sobre todo la incoherencia entre lo legislado y la aplicación, aspecto que habría deteriorado notablemente el respeto por parte de los indígenas al aparato judicial, considerando la justicia como cuestión de privilegios. Un ejemplo de la situación lo denunciaba de Torres al dar cuenta de la falta de garantía en los procesos judiciales, es decir un debido proceso:

“(…) el desventurado indio llegando ante vuestros Jueces, como no saben hablar sino por intérpretes y por señas que hacen, descubren sus espaldas que llevan bien señaladas de llagas y azotes y las manos y pies ni más ni menos lisiadas de los tormentos que padecen, en el mismo instante que la pura fuerza de la justicia y razón ayuda al celo de vuestro Juez, por lo que el miserable indio les muestra y significa, entiende lo que quiere y pide y con gran ira se indigna el dicho vuestro Juez contra los que aquel agravio hacen y con intento de remediarlo hace llegar luego intérpretes para que el miserable diga quién lo agravia y como la información de esto ha de pasar ante los Secretarios y oficiales de aquella Audiencia, luego saben de qué Provincia es y muestran las cartas y dicen que porque no le consentía idolatrías y hacer otras cosas contra la fe católica y que sobre ello les habían castigado y perseverar en sus malas inclinaciones, se quejaban sus amos, y con estas inteligencias claro se ve que

han de dar más crédito a los que se llaman cristianos y no a aquel que es idólatra y de mala inclinación, y así con la misma furia que el dicho Juez se movió a querer remediarlo, con la misma manda que luego le echen con el diablo y le digan que vuelva a su natural a oír la doctrina evangélica y que si otra vez vuelve con aquellas novedades lo harán colgar de un palo. El desventurado indio al cabo de su jornada se ve con este consuelo y muchos de ellos no osan volver a su naturaleza, quejándose de los que le enviaron a la justicia y desesperan con esto y se ahorcan, y así entienden que la justicia no es para ellos sino para los españoles(...)"(punto 12. del Memorial de Agravios: **"De cómo son oídos los indios por la Real Justicia cuando se van a quejar a la Real Audiencia"**).

Del mismo modo se denuncia la situación precaria de las prisiones en donde eran mantenidos los indígenas junto con los negros esclavos y otros peligrosos detenidos, hecho que les provocaba enfermedades e incluso la muerte:

"(...) traen a los caciques y les tienen en las cárceles públicas entre los negros esclavos y otras gentes que por delitos graves están allí presos y con la hediondez y molestia que allí padecen, muchos de ellos afligidos de verse así tratados, siendo como son nobles y regalados, los más dellos enferman y mueren (...)"(Punto 13. del Memorial de Agravios: **"De un agravio que particularmente se hace a los caciques sobre los tributos que han de pagar sus naturales"**).

El Memorial llama la atención sobre las fallas administrativas que incluían la apropiación de dineros por parte de los funcionarios públicos, pero sobre todo, hacia énfasis en los genocidios provocados por los abusos en las encomiendas:

"(...) que así les ha sido forzoso para cumplir con estas dos cosas que es el oro y algodón en que están casados y para su vestir y necesidades tener granjerías de sus tierras labrándolas y cultivándolas porque de otra manera no lo pueden haber ni alcanzar, han usado en esto con los miserables indios la mayor crueldad é inhumanidad que se puede imaginar que en lugar de conservarlos y ampararlos en sus tierras y labranzas para lo que está dicho, les han repartido las mejores tierras y labranzas que tenían y dádolas a españoles por estancias y reparticiones que tan sin consideración han hecho tan gran crueldad(...)" (Punto 3. del Memorial de Agravios: **"Sobre que no se han tasado los indios conforme a la voluntad de S. M. y el agravio que se les ha hecho"**) "han inventado en aquellas tierras, cargas, trapiches y otros excesivos servicios personales en que los consumen y acaban, se hallará y verá hacer y usarse con estos míseros naturales las mayores crueldades del mundo, sin ser poderosos vuestros Jueces y Gobernadores para lo haber remediado" (Punto 9. del Memorial de Agravios: **"De cómo han inventado mil géneros y de servicios personales los encomenderos en que consumen y acaban los indios y cuenta el Cacique sobre esto lo que sucedió en el primer viaje que hizo a estos Reinos"**).

Otro hecho evidente era el uso indebido de las armas y el trabajo forzado que deterioraba los derechos de los indígenas, niños y mujeres:

"(...)cada mujer de encomendero de indios tiene en sus casas muchas mujeres que sacan de los pueblos que tienen en su encomienda para que les hilen hilo, tejan y labren y hagan otros servicios y granjerías que han usado tener dentro de

sus casas y estas mujeres las más son hijas de indios principales que es una cosa que los pobres naturales sienten mucho, ver a sus hijas, sobrinas y deudas en un cautiverio tan perpetuo y servicio tan ingrato, que toda la vida viven debajo de llave, que no ven sol ni luna, haciéndoles padecer extrema y miserable vida, solo por el interés que se les sigue de sus granjerías que aún no se acuerdan de que estas mujeres han de recibir el santo bautismo y enseñadas en policía cristiana, porque consideran en la crueldad y cautiverio que las tienen(...)" **(Punto 5. del Memorial de Agravios: "De cómo los indios no son tratados como personas libres como lo son y como S. M. Manda")** "(...) se usa, es que ninguna mujer española de las que tienen y poseen indios por encomienda, se precia de criar el hijo que pare, porque en pariendo, le han de tener cantidad de amas escogidas de sus pueblos, llevándolas contra la voluntad de sus maridos y padres y para ello apremian y molestan a sus caciques y principales y les llevan el número que piden para que la señora parida escoja las más limpias y de mejor leche, porque nunca falte de esta escogencia siempre dejan tres o cuatro amas, quitándoles de los pechos sus hijos naturales, los cuales entregan a sus padres y deudos y principales para que los críen allá en sus pueblos, sin pagarles ninguna cosa, antes de más de que sirven de amas, les ocupan en otros servicios dentro de casa y con esto los pobres indios andan con sus lujos en los brazos llorando y quejándose a sus caciques(...)" **(Punto 6. del Memorial de Agravios: 6. "De una manera de criar hijos de españoles en mucho perjuicio de los indios")**

Los agravios contra la persona de los indígenas que se dan dentro de las relaciones de trabajo forzado, servicios personales, servidumbre y sobre todo engaño en los tributos estipulados se constituyen en aspectos que preocupan al Cacique y que él deja enterever en el Memorial.

"(...)También manda V. M. por ley nueva y ordenanza real que el pueblo o pueblos de indios que vacaren o fueren puestos en vuestra real corona, sean mejor tratados y conservados que los demás que no lo son, para que entiendan que viniendo a vuestra real corona han de ser en más aumento y conservación, así para lo que les conviniere para lo espiritual como para lo temporal; certifico a V. M. que se hallará ser verdad no haber pueblo de indios más perseguidos, vejados ni molestados y pobres, que son los que se han puesto en vuestra real corona(...)" **(Punto 4. del Memorial de Agravios: "De cómo son más maltratados los pueblos que son de V. M. más que los otros que no lo son")**.

Reconocí la incapacidad moral de los indígenas para comprender la magnitud de estos hechos y sobre todo de sobreponerse a ellos denunciándolos:

"No saben los pobres naturales manifestar el agravio y engaño que así se les ha hecho, carecen de remedio y si algún desventurado principal de ellos se ha movido a pedirlo lo han destruido y asolado, por lo que padecen como personas miserables y ovejas mudas" **(Punto 2. del Memorial de Agravios: "Sobre que los indios han sido muy engañados en el tributo que han de dar a los españoles")** "(...)como los indios no saben leer ni entienden lo que está ordenado y mandado por las dichas Ordenanzas, aunque los jueces por intérprete mandan se lo den a entender, el encomendero solamente les da a entender" **(Punto 7. del Memorial de Agravios: "De cómo las Ordenanzas Reales solamente se entienden con los que no tienen indios porque el que los tiene y posee en encomienda se sirve dellos como si fueran esclavos")**.

Finalmente, el Cacique anuncia su necesidad de descargar su conciencia de todas las experiencias adquiridas y advierte de la necesidad de tomar medidas prontas y correctas para evitar futuros males para los indígenas y para la Corona:

“Esto es católica Majestad, lo que pasa y se usa con aquellos miserables indios que son fieles vasallos de V. M. como los demás naturales de Castilla, que si no se remedia y ataja esta veneno que tan aprisa los consume y acaba, en breve tiempo quedarán yermas y despobladas de naturales aquellas Provincias que han quedado como las demás que se ha dicho y el real patrimonio de V. M. vendrá a menos, porque no habiendo naturales no habrá renta ni provecho ninguno de aquellas tierras y así por lo que ha convenido y conviene al servicio de Dios Nuestro Señor y al de V. M. y en descargo de mí conciencia como uno de los caciques de aquella tierra, hago esto por la obligación que tengo.” **(Punto 22. del Memorial de Agravios: “De cómo el cacique habiendo hecho esto como tal cacique descarga su conciencia”).**

El Memorial del Cacique Turmequé se constituye sin lugar a duda en uno de los hechos más importantes en la defensa de los derechos de los oprimidos y la búsqueda de una justicia que aplique a todos los pueblos sin distinción de origen o cultura. Su iniciativa además de ser *sui generis* para la época, pues no era corriente que un mestizo o alguien de origen indígena osara atravesar el Atlántico para alcanzar los oídos del Rey⁴¹, no solamente para presentar descriptivamente las realidades atroces que padecía América en manos de los conquistadores españoles, sino también para proponer cambios en la legislación de las Indias, que además servirían de base para el hoy existente derechos de gentes.

De igual manera, vale la pena anotar la importancia otorgada a su papel, pues además de recurrir a métodos pacíficos para alcanzar su fin, propone estrategias no violentas para transformar la realidad de los aborígenes y de los mestizos. Su propuesta incluía la creación de la figura del Protector General de los Indios en 1584, que se concretaría por Real Cédula de Felipe II en el año de 1596. Esta figura se encuentra como antecedente de la contemporánea desempeñada por el Defensor del Pueblo⁴². El profesor Hernán Alejandro Olano en su estudio considera incluso la figura del Protector General de los Indios como antecedente del Ombudsman escandinavo.

Olano García (1997, p.73) resalta que la referencia más clara sobre la figura del Defensor del pueblo aparece por primera vez, incluso antes que en Suecia, en el

⁴¹ Aunque para la época los caciques americanos habían ya recibido el Toisón de Oro (orden civil y de caballería fundada en 1429) a perpetuidad y el tratamiento de Alteza por parte de Carlos I.

⁴² Sobre el tema hay un estudio detallado de la historia de la figura del defensor del pueblo y el papel del Cacique Turmequé. (OLANO GARCÍA, H.A.1997, pp. 50-83)

Memorial de Agravios del Cacique Turmequé en el punto 11 **“Sobre lo que se trata agora de nuevo, si convenía hubiese Corregimientos o no y da el Cacique su parecer”**.

“(…)que basta para aquella miserable tierra la justicia ordinaria y Corregidor que gobierna a los españoles queriendo ellos hacer el deber y lo que son obligados, que para lo que toca a los naturales, con tener en la ciudad de Santafé, donde está vuestra Real Audiencia, un hombre cristiano que se duela de aquellos pobres naturales, como **Protector General**^{43*} de ellos sin interés ninguno desde allí favorezca y ampare los pobres naturales en las cosas que fueren agraviados y no han menester más fatigas, cargas ni sobrecargas más de las que tienen y padecen, y esto conviene que V. M. muy en particular lo encargue y se remedie, porque así conviene al descargo de vuestra real conciencia, bien, aumento y conservación de aquellos pobres republicanos que tanto padecen”.

El Protector General de los Indios debería entonces, según Don Diego, reunir ciertos requisitos que le permitieran cumplir a cabalidad su trabajo. Sin embargo, y aunque la idea resultó aceptada por el Rey Felipe II, su introducción sólo fue posible en el año 1596. Su función consistía en servir de enlace entre la justicia impartida en España y la ejecutada en América y su intención primordial era la inserción del Indio en la sociedad española en América. (HERNANDEZ SÁNCHEZ BARBA, M. 1990, p.132 en OLANO GARCÍA; H.A. Op cit., p.74)

Después de muchos padecimientos, persecuciones, falsas acusaciones, y penalidades económicas Don Diego de Torres o Cacique de Turmequé muere en Madrid en 1590 y sus honras fúnebres serían costeadas por el Rey Felipe II.

Sus hazañas que abarcan desde las travesías que pasó para llegar hasta España, hasta su capacidad de entregar un informe detallado de la situación de los indígenas y mestizos en América, sus propuestas pacíficas y dialogantes entre las que se cuentan la aparición de la figura del Protector de los Indios, son suficientes elementos para tener en cuenta al Cacique de Turmequé como antecedente olvidado por la historia de Colombia, en la reivindicación de los derechos y las libertades, así como la protección de los pueblos menos favorecidos.

⁴³ Negrilla fuera del texto original

2.3. LA REIVINDICACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL CONTEXTO DE LA ESCLAVITUD.

No solamente los indígenas y los mestizos padecieron las injusticias, los maltratos, agravios físicos y mentales, también las negritudes venidas del continente africano, jugaron y juegan un papel destacado en la lucha por la reivindicación de los derechos y libertades.

Los avances en la técnica durante los siglos XV al XVII favorecieron el desarrollo de la navegación, lo cual resultó de gran provecho a las naciones europeas en su búsqueda de rutas para el comercio de los artículos venidos del lejano oriente.

Portugal y España tuvieron la fortuna de descubrir y conquistar territorios americanos y africanos. En África la influencia de Portugal fue notable, pues detectaron tempranamente el tesoro que contenía el continente y así dedicaron grandes esfuerzos a conquistarlo, utilizando también la religión como excusa para apoderarse paralelamente de las riquezas que ofrecía el territorio. Posteriormente la codicia de otros países como Inglaterra, Holanda y Francia desencadenaron un tráfico humano que quedaría marcado para siempre en la historia de la humanidad. Los nativos africanos fueron utilizados como mano de obra, y eran intercambiados en los puertos de África y de Portugal aunque a una escala inferior a la que más tarde se dieran en América y España.

La lucha por la reivindicación de los derechos de los indígenas desde la perspectiva teológica, filosófica y jurídica, y la desaparición de gran parte de esa población indígena a causa de los trabajos forzados, las enfermedades europeas, fueron determinantes en la decisión de importar esclavos de África. La necesidad de explotar los recursos naturales que poseía América era una meta que no se dejaría frenar por los cambios en las legislaciones con respecto a la servidumbre de los indios. Si no eran ellos tendrían que ser otros los que vinieran a América a trabajar en las plantaciones de azúcar, cacao, algodón y en las minas de oro y plata que servirían para consolidar el poder económico de España. En 1729 se incorporan los negros al trabajo minero a través del Mando suscrito por el Presidente de la Real Audiencia:

“Para evitar este horrible inconveniente (el del rechazo del indio a la esclavitud minera)...se podría enviar una porción de negros que se diesen a los mineros..., y siendo los negros gentes más trabajadora y fuerte, y como verdaderos esclavos

no tienen riesgo de irse” (GIRALDO JARAMILLO, G. 1954, pp.24-25 cit. en: VIDALES JARAMILLO, L. et al 1978)

Ya en 1786 la mano de obra negra esclava se constituía en la base de la producción minera en la Nueva Granada. Luis Vidales (1978) comenta como la variación entre los precios de los negros esclavos dependía de factores como el origen, la edad, el sexo y las características físicas. En las minas importantes del país, podían contarse entre 50 y 100 esclavos negros.

Pero la llegada de los negros esclavos provenientes de África generó discusiones históricas que llegan hasta nuestros días e intentan encontrar responsables del singular surgimiento y auge del tráfico humano.

Para algunos historiadores las denuncias realizadas por Bartolomé de las Casas serían la justificación de la necesidad de traer otro pueblo como el africano para transformarlo en esclavo. Todo lo que hace parte de la denominada «Leyenda Negra» concepto acuñado por Julián de Juderías y Loyot (1870-1918):

“Por leyenda negra entendemos el ambiente creado por los fantásticos relatos que acerca de nuestra patria han visto la luz pública en todos los países, las descripciones grotescas que se han hecho siempre del carácter de los españoles como individuos o como colectividad, la negación, o por lo menos la ignorancia sistemática de cuanto es favorable y hermoso en las manifestaciones de la cultura y el arte, las acusaciones que en todo tiempo se han lanzado contra España, fundándose para ello en hechos exagerados, mal interpretados o falsos en su totalidad.”(JUDERÍAS, J. de1914 cit. En : VACA DE OSMA, J.A. 2004, pp.148-149)

La leyenda además, según los críticos, desprestigiaba la iglesia católica en un momento decisivo de la Edad Media en donde las doctrinas de la iglesia se discutían con tenacidad.⁴⁴

Sin embargo, cabe aclarar que en este contexto, Casas contemplaba la posibilidad de que los colonos tuvieran a su servicio esclavos enviados por el Rey para ayudarles en sus labores, pero en condiciones de hermandad y hasta visualizando la posibilidad de su compenetración social.

“Vuestra reverendísima señoría mande ir á cada villa o ciudad, de las que están y estuvieren en las dichas islas, cuarenta labradores, más o menos según la disposición de cada lugar, con sus mujeres y hijos, de cuantos en estos reinos hay sobrados y por ventura necesitados, para que siempre allá permanezcan. Y que den a cada uno cinco indios con sus mujeres y hijos en compañía para que sean compañeros y trabajen de por medio; y sacada la parte de S. A. lo otro lo

⁴⁴Aquí no haremos énfasis en dicho punto pues no es relevante para la descripción de la esclavitud y la lucha por los derechos de los esclavos africanos.

partan hermanablemente el tal labrador y los cinco indios y ellos [los indígenas] viendo que los cristianos trabajan, tendrán mejor gana de hacer lo que vieren, y así mismo se mezclarán casándose los hijos de los unos con las hijas de los otros, etc. Y así multiplicarse ha la tierra de gente y de fruto y las islas noblecidas, y por consiguiente, las mejores y más ricas del mundo.” (PICHARDO VIÑALS, H. 1972, pp.61-62)

La corona española negaba rotundamente la posibilidad de utilizar los esclavos africanos en las plantaciones, su trabajo debía concentrarse en la extracción de metales preciosos que consolidarían el poderío económico español y paralelamente servirían para atenuar, por lo menos en teoría, la explotación y desaparición de los indígenas.

De las Casas consiente de que la opresión sufrida por los indios en condición de esclavos se había trasladado a la esclavitud de los negros africanos, rechaza categóricamente la esclavitud y sus desmanes, queja que se pueden leer en su Brevísima relación de la destrucción de África, que atañe esencialmente a los excesos cometidos en principio por los portugueses.

“(…) el rey D. Juan el 3º (...) quitó el trato que no se vendan a los moros, mas no quito el resgate y mil pecados mortales que se comenten en ello, hinchiendo el mundo de negros esclavos, al menos España, y [hasta] hacer rebosar nuestras Indias dellos; y que de cien mil no se cree ser diez legítimamente hechos esclavos como abajo, si Dios quisiere, más largo se dirá. Porque como ven los negros que los portugueses tanta ansia tienen por los esclavos, por codicia de lo que por ellos les dan, como también carezcan de fe y temor de Dios, cuantos pueden robar y captivar, como quiera que sea, y sus mismo deudos no perdonan, y así no es otra cosas sino aprobarles sus tiranías y maldades y guerras injustas, que por esto unos a otros hacen.” **(5. Remedio adoptado por D. Juan III de Portugal del Capítulo XI En el cual se resumen las expediciones hechas en tiempo de D. Alonso V y D. Juan III de Portugal, se denuncia la corrupción en la trata de negros iniciada en este tiempo, y se habla del remedio que decidió poner D. Juan III)** (CASAS, B. 1989)

Las manifestaciones de De Las Casas marcan indudablemente una postura, que aunque no es la representativa de la época y de la Iglesia como institución frente a la esclavitud ya sea indígena o africana, constituye un hito que merece ser tenido en cuenta, cuyos contenidos pueden observarse en los documentos por él escritos y que de alguna manera sembraron las raíces para la defensa de los derechos y de la participación de los misioneros particularmente franciscanos, jesuitas y dominicos en dichos procesos.

“(…) quizás peor para Las Casas fue el haber tenido que afirmar una capitulación por la que se comprometía a la entrega de esclavos en ciertas condiciones y a admitir esclavos negros en sustitución de los indios. Un hecho que le daría muchos quebraderos de cabeza y del que tuvo que arrepentirse más adelante al confesar que comprendió muy tarde la inhumanidad de la trata de negros en África (...) Cada uno de los colonos estaría autorizado a pasar a Indias 10 esclavos negros. Pese a que en 1542 también propuso que los españoles tuvieran esclavos negros en las Indias, Las Casas nunca puso al mismo nivel a

los esclavos africanos capturados en “justa guerra” con el Islam y a los americanos, que vivían en tierras sin evangelizar. Ello no quiere decir que fuera el inductor de la introducción de la esclavitud negra en el Nuevo Mundo” (VARELA, C. en CASAS, B. 1999, pp.17-18)

Los misioneros de la iglesia católica enviados a América tuvieron la oportunidad de conocer en detalle la realidad que allí acaecía y se vieron en la necesidad de transformar sus métodos para alcanzar sus intenciones. Ello significó desde el acercamiento de las Sagradas Escrituras a las lenguas tradicionales, y la participación en la defensa de los derechos vulnerados de las poblaciones que en principio eran solamente indígenas, pero que a causa precisamente de los abusos se vio notablemente menguada y fue lentamente remplazada como mano de obra por los esclavos traídos del África, especialmente para la Mita minera.

Como lugares asignados para la llegada de los esclavos africanos se designaron algunos puertos en Portobelo, Veracruz y Cartagena. En particular Cartagena se constituía para la época en el centro del tráfico humano esclavo, pues de allí continuaban su camino hacia las diferentes partes de América donde fueran solicitados especialmente para la explotación de oro y plata.

Entre los jesuitas el Padre Luis de Frías se destacó por su predica del primer viernes de la cuaresma en 1614, en lo que se denomina La Declaración Revolucionaria. Allí Frías compara diciendo que es aún más grave darle un bofetón a un moreno (negro) por ser él imagen viva de Dios que a una imagen muerta. Lo que por supuesto despertó la ira del Tribunal de la Inquisición al ser sus palabras consideradas “sacrílegas” y “*malsonantes*” y ser causa suficiente para entablar un juicio del Santo Oficio, de cuyo final la historia no tiene registros pues las actas desaparecieron.

En Cartagena el también Jesuita Alonso de Sandoval (RESTREPO, E. 2005, pp.13-26) dedicó su trabajo misionario a administrar sacramentos, bautizar y catequizar esclavos que llegaban al puerto. Sandoval además desarrolla un nuevo tipo de misión enfocada a reparar y restaurar, lo que significa que en primera instancia buscaba a través del bautismo la salud espiritual de los esclavos negros llamados bozales que aunque se les consideraba cristianos no lo eran. Para llevar a cabo su trabajo diseñó una observación sistemática sobre las características físicas y culturales diferenciando entre bozales y ladinos, los primeros corresponden a los que no conocían ni la lengua ni las costumbres españolas y los segundos por el contrario ya habían tenido algún tipo de contacto con la lengua y las costumbres españolas. Sandoval abordaba los *armazones*, como eran

conocidos los barcos cargados hasta el tope por negros esclavos, para entrar en contacto con ellos y empezar su misión.

Sus observaciones fueron consignadas en su obra impresa en 1627 en Sevilla titulada “Naturaleza, policía sagrada i profana, costumbres y ritos, disciplina i catecismo evangélico de todos los etíopes” y en 1647 aparece en Madrid bajo el título “De Instauranda /Ethiopum Salute. Historia de Etiopía, naturaleza, Policía sagrada y Profana, costumbres, ritos y catecismo evangélico, de todos los aetíopes con que se restaura la salud de sus almas”. En ellas no solamente destaca las diferencias entre los africanos llegados a Cartagena sino da las pautas para su evangelización, adicionalmente da cuenta de las incomodidades y vejámenes a las cuales se ven sometidos los esclavos negros desde la salida de su lugar de origen hasta llegar al puerto cartagenero y su travesía en el nuevo continente.

“Aunque el padre Sandoval no trata específicamente en su obra el problema de la legitimidad de la esclavitud, la condena cuando defiende la libertad e igualdad de todos los hombres o cuando refiere la manera como absolvía las consultas que al respecto le formulaban los negros en Cartagena. “Entre todas las cosas humanas – dice Sandoval - ninguna posesión es más rica y hermosa que la libertad... Todo el oro del mundo y todos los haberes de la tierra no son suficiente precio de la humana libertad... Creó Dios libre al hombre no sólo en respeto a los demás hombres, sino en respeto del mismo Dios; pues nos dejó en mano de nuestro libre albedrío para que hiciésemos lo que se nos antojase, siguiendo el mal, el vicio, o la virtud. El bien de la libertad en ninguna cosa se echa más de ver que en los males y trabajos de la servitud. |Con la esclavitud se comienzan todos los daños y trabajos, y una como continua muerte, porque los esclavos viven muriendo y mueren viviendo”. He ahí, aplicada a la condenación de la esclavitud, la ética ignaciana del libre albedrío”(LIÉVANO AGUIRRE, I. 1996)

Sandoval juega además un papel importante en la lucha por los derechos y libertades de los esclavos, al entrar en contacto con el sacerdote jesuita Pedro Claver y entregarle como legado sus observaciones y recomendaciones para la naciente vida misionera con la población negra esclava, y sería el mismo Sandoval, quien en los Votos Solemnes de Claver en 1662 lo denominaría «esclavo de los negros para siempre» más adelante llamado también el «Apostol de los negros» o «el primer defensor de los derechos humano» (*etiopum semper servus*) (SPLENDIANI 2000 cit. en: RESTREPO, E. 2005, p.3). Su desempeño como evangelizador de los negros esclavos se convirtió para la posteridad en fuente de ideologías teológicas, políticas pero ante todo revolucionarias. Su carácter destacado por la dureza para el trato con los propietarios de los esclavos se contrasta con la nobleza del tratamiento a los negros esclavos, especialmente aquellos que excluidos morían de enfermedades contraídas en los largo viajes en el Hospital de

San Lázaro en Cartagena. Liévano Aguirre cuenta que, “nada define mejor la plenitud con que Pedro Claver cumplió su misión, que el suceso acaecido poco después de su muerte, a propósito de la estatua, de mármol blanco, que se le erigió en sitio próximo a las murallas de Cartagena. Como el clima y los vientos salobres del mar la oscurecieron rápidamente, todos los negros que iban a verla solían decir con profunda emoción: “El Padre Claver debió ser negro, porque un blanco jamás nos hubiera amado tanto” (LIÉVANO AGUIRRE, I. 1960, p.79)

Las reacciones de la sociedad neogranadina frente a las actividades desarrolladas por los misioneros jesuitas no se hicieron esperar, pues a pesar de admirar su obra educativa extendida a lo largo del territorio, no se compensaba con las actividades dirigidas a ayudar a los excluidos socialmente, es decir indígenas, esclavos negros, y pobres en general. Lentamente la presencia de los misioneros jesuitas se fue convirtiendo en un factor molesto para el desarrollo de las sociedades social y económicamente diferenciadas en América Latina. Fueron entonces confinados a misionar en lugares alejados y donde el interés económico era mínimo, por lo que su influencia no causaba mayores inconvenientes como es el caso de los Llanos orientales de la hoy Colombia. Bajo la influencia de la filosofía ignaciana los jesuitas adicionaron a su trabajo evangelizador la búsqueda del bienestar terrenal y económico de los excluidos, es así como junto a la evangelización se desarrollaron otras actividades que permitieron el autoabastecimiento y la independencia parcial de la economía manejada por las élites. La influencia de los jesuitas alcanzó las fronteras de Brasil y ocupó territorios antes inexplorados.

En la época independentista los esclavos fueron utilizados por las tropas libertadores de Bolívar en los combates, a cambio de obtener la libertad al terminar las campañas. Los esclavistas por su parte, vieron resentida su economía por la pérdida de muchos de ellos, algunos al morir en combate y otros por ser libertos después de la guerra (COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, s.f.) Los esclavos expectaban la libertad y sus dueños una indemnización. En este marco de hechos se promulga en la entonces República de Antioquia en 1814 prohibiendo el tráfico de esclavos y estableciendo la libertad de partos, antecedente de las leyes de manumisión de 1814:

“El día 20 de Abril de 1814 se expide en la Provincia de Antioquia la ley que declaraba la libertad de vientres. Disponía que los hijos de esclavas que vinieran al mundo luego de la sanción de esta norma, serían libres, debiéndose inscribir sus nombres en los registros municipales. Los amos de las madres esclavas

deberían educarlos y mantenerlos; sin embargo, debían servir a éstos hasta la edad de diez y seis años como contraprestación por los gastos ocasionados en su crianza y manutención. Se prohibía la introducción de esclavos en el territorio del Estado. Lamentablemente, la esta ley estuvo en vigor solamente hasta 1816, cuando Antioquia fue ocupada de nuevo por el ejército español”.(COLOMBIA ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN 2009)

Las transformaciones legales con relación a la esclavitud correspondían a la necesidad de acallar las voces de protesta por parte de los esclavos por el incumplimiento de las promesas hechas durante las luchas de independencia. Del mismo modo, se requería calmar los ánimos de los esclavistas y para ello fue necesario otorgar la llamada libertad de vientres en 1821 que consistía en la libertad de los hijos de las esclavas, sin embargo, se crearon paralelamente tópicos que entorpecían su cumplimiento, como la tutela que tendrían los dueños de los esclavos sobre esos hijos hasta la edad de 18 años y que posteriormente se prolongarían 1839 después de la guerra entre 1839 y 1842, a través de la Ley de Aprendizaje que extendía el contrato de trabajo entre los esclavos con sus amos hasta los 25 años, e incluso en 1843 se aprobó la utilización de los esclavos para mantener el orden público (NIETO ARTETA 1973; TOVAR en OCAMPO LÓPEZ, J. et al 1977)

Esta serie de ambivalencias generaron el descontento de la población negra que propició el cimarronismo y las desavenencias sociales de esta población.

“El **Cimarronismo** (...) se manifestó en América desde el siglo XVI y se caracterizó porque «involucraba a prófugos que se unían para formar sus propias comunidades al margen de los asentamientos hispánicos». Con frecuencia a estos prófugos se les denominaba cimarrones: «sylvestre, indómito, montaráz. Llámense por común nombre estos toros y vacas cimarrones: y aún es nombre común en las Indias de todos los animales sylvestres». Este concepto subrayaba el abandono de los negros a la normatividad colonial y el retorno a algunas de sus prácticas ancestrales que, desde la perspectiva de los españoles les eran «salvajes». De esta forma, «los negros cimarrones (cuyo nombre se da en este reino á los negros esclavos huidos)» eran los esclavos que escapaban del orden establecido e iniciaban un orden alterno, al margen del régimen colonial. Este tipo de rebeldía, que implicaba la huida del régimen español, conllevó, en algunos casos, la formación de palenques, entendiéndose por **palenque**:

Valla ó estacáda que se hace para cerrar algún terreno, en que ha de haber lid, torneo ú otra fiesta pública. Dixose assi por hacerse de palos hincados en tierra [...] se llama también un camino de tablas, que desde el suelo se eleva el tablado de las comedias quando hay entrada de torneo u otra formación semejante” (GÓMEZ M. En: HERRERA ÁNGEL, M. 2006, p.241)⁴⁵

⁴⁵ Las definiciones de: Cimarrón y palenque fueron extraídas por María Fernanda Gómez del **Diccionario de Autoridades** V.1 T.2. 350 y V.3 T. 5 90 respectivamente). Negrilla fuera del original.

La esclavitud fue abolida definitivamente por la ley 21 de 1851 que entró en vigencia el 1° de enero de 1852. Según calculan los historiadores había para la época cerca de 16.500 esclavos negros. (TIRADO MEJÍA, A. 1987, p.67 En : GUZMÁN 2000, p.71) Después de la abolición los negros libertos empezaron a constituir una nueva clase social segregada y dejaron de ser el centro de la atención de las causas que defendían sus derechos por parte de la Iglesia, el Estado y la sociedad en general, es decir, la libertad no les garantizó el acceso a los derechos igualitarios en materia educativa, económica, social, cultural, política y legal. En el papel quedó establecida la abolición aunque en la práctica su presencia continuó especialmente en las garantías laborales y la explotación económica. El concepto de ciudadanía no es válido para la población negra liberta y solamente cobraba valor para las necesidades de los mestizos y criollos, que para la época constituían la población privilegiada o élite, quienes en muchos casos fueron propietarios de los esclavos, y por tanto no era de su interés promover la integración como ciudadanos de sus exesclavos.

La Ley del 21 de mayo de 1851, sancionada bajo el gobierno del Presidente de la República José Hilario López (Período presidencial 1849-1853), establecía fundamentalmente:

Art. 1°.- Desde el día primero de Enero de mil ochocientos cincuenta i dos serán libres todos los esclavos que existan en el territorio de la República. En consecuencia, desde aquella fecha gozarán de los mismos derechos i tendrán las mismas obligaciones que la Constitución i las leyes garantizan e imponen a los demás granadinos.

Art. 14°.- Son libres de hecho todos los esclavos procedentes de otras naciones que se refugian en el territorio de la Nueva Granada, i las autoridades locales tendrán el deber de protegerlos i ausiliarlos por todos los medios que estén en la esfera de sus facultades. (COLOMBIA ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, 1997)

Sin embargo, no establece los derechos para los libertos, los que deberían ser garantizados por el Estado, es decir no existe un compromiso explícito para generar políticas de inclusión social, económica y política. Del mismo modo, no existió un mecanismo que permitiera establecer una compensación generacional frente a los daños cometidos⁴⁶, por el contrario se inicia un proceso de exclusión social, racismo y discriminación que se prolongaría en el tiempo y en el inconsciente colectivo de los colombianos y que se constituye en uno de los principales problemas de la población

⁴⁶ En el conflicto actual colombiano equiparable con el proceso de verdad, justicia y reparación de las víctimas.

afrocolombiana después de las luchas por terminar por la esclavitud. (MOSQUERA MOSQUERA s.f)

2.4. EL MOVIMIENTO COMUNERO. LAS REIVINDICACIONES DEL PUEBLO⁴⁷

La situación de opresión y desigualdad social que afectaba fundamentalmente como lo hemos anotado a los indígenas y a los africanos llegados como esclavos a América, desencadenaron otros hechos que influyeron en las revoluciones posteriores y las luchas por la independencia. Adicionalmente, existía una diferencia basada en el aspecto económico y social que ponían en dos lados de la balanza a sus protagonistas, por un lado los criollos hijos de los antiguos encomenderos y esclavistas quienes detentaban el poder económico, y por otro lado los españoles que trabajan para el servicio de la corona en cargos administrativos en América. El poder económico de los criollos era deseado por los españoles, quienes tenían prohibido participar en actividades económicas, sin embargo, los criollos sentían una inferioridad y discriminación en la participación en los cargos públicos y en la vida política. Un punto paralelo que se hacía presente era lo que los españoles denominaban “pureza de sangre”, pues los criollos no lo detentaban y buscaban por todos los medios además de adquirir títulos, legitimar su proveniencia de familia y evitar ser relacionados con los negros o indígenas, o ser llamados “manchados por la tierra”, aunque para la época esta situación fuera casi inevitable. El imaginario de la “pureza de sangre” fue un motor de las revoluciones, pues si bien ya existía una estructura socioeconómica diferenciada, las alianzas eran posibles para alcanzar los fines particulares. Los ricos criollos no contaban con el apoyo de las clases populares, pues ellas se sentían protegidas por la corona y eso se evidenciaba en su lealtad absoluta. Los indígenas ambicionaban la recuperación de sus resguardos y los negros la propiedad sobre las minas y el reconocimiento de los derechos.

⁴⁷ Véase (LIÉVANO AGUIRRE, I. 1983) donde se ofrece un detallado y ameno recurso histórico para el reconocimiento de los elementos más importantes de la época de independencia en Colombia. En este apartado se tendrán en cuenta sus apreciaciones de forma resumida.

Precisamente esa lealtad de esta población fue transformándose en descontento debido a los cambios administrativos que asumieron los Borbones con relación a los territorios de ultramar y que dejaría conocer el visitador Gutierrez de Piñeres. La necesidad imperiosa de recuperar el poder económico de la Corona llevó a tomar medidas impopulares en los territorios ultramarinos, a través de impuestos elevados, sobre todos a los artículos producidos en América, ejemplo de ello fueron los impuestos al algodón, a los hilados, el estanco al tabaco y al aguardiente. Así aparece la oportunidad perfecta para los criollos dueños de la riqueza para alcanzar su reconocimiento a través de la lucha coordinada contra la Corona y la demolición del aparato administrativo público al cual no había tenido acceso, por su condición de criollos. Su lucha al lado de las clases populares no implicaba que sus quejas fueran las mismas, pero era una excelente excusa para luchar juntos contra el opresor en el que se había convertido la Corona.

En varias regiones de la Nueva Granada se desarrollaban protestas que hallarían su máxima expresión en el Socorro y San Gil (Santander) en 1781 donde las sublevaciones alcanzaron matices históricos indelebles. A pesar de la supresión de impuestos al hilado y algodón así como otras concesiones ofrecidas por Gutierrez de Piñeres, el descontento generalizado no dejó de extenderse por el territorio nacional.

Una de las protagonistas de la rebelión de los Comuneros fue Manuela Beltrán, quien destrozó los edictos que informaban sobre los nuevos impuestos, provocando los ánimos de los habitantes del Socorro, por lo que la historia colombiana le dio el título de heroína. Su actitud desencadenó la furia de la multitud, que además de cometer allanamientos, tomas y saqueos, mostró su desobediencia frente al poder preestablecido, incluso frente a los representantes de la Iglesia.

En este punto es importante reconocer el papel de las mujeres en el desarrollo de las luchas de reivindicación de derechos y luchas independentistas. Al respecto se apunta en la historia de Colombia, el tipo de influencia que ejercieron las mujeres en los movimientos populares. Ellas se destacaron por desempeñar acciones radicalmente más fuertes que las del género masculino en el desarrollo de las rebeliones sociales y específicamente indígenas y/o populares. Sus motivaciones se encontraban en los típicos abusos de clase durante la colonia, entre ellas la explotación económica en los repartos, la mita y los obrajes, pero sobre todo fueron víctimas desde la época de la Conquista de la continua explotación sexual por parte de los conquistadores. Existieron además de los repartimientos de indios, los repartimientos de mujeres quienes eran

tomadas como parte del botín de guerra. Los cronistas han dado cuenta de las violaciones de mujeres durante la conquista y la colonia, fenómeno que era considerado cotidiano y como un derecho “natural” del vencedor. Se informa asimismo, la presencia de concubinas dentro de las casas parroquiales que se relacionaban con muchos sacerdotes. Los abusos contra las mujeres se manifestaron también contra aquellas que pertenecían a la nobleza indígena, quienes eran obligadas a contraer matrimonio con soldados para garantizar jurídicamente la posibilidad de acceder a las tierras según la organización matriarcal de los grupos indígenas. La rebelión de las mujeres terminaba en muchos casos con su persecución, condena y ejecución, en el mayor de los casos, a través de los tribunales de la Inquisición, en donde eran juzgadas bajo la acusación de “brujería” al igual que sucedió durante la Edad Media en Europa. (Véase: MILES, F. 1989, pp.32-33)

La consigna de ¡viva el Rey abajo el mal gobierno! demostraba la fidelidad que la población aún guardaba frente al Rey, pero su desinterés por acatar los desatinos en las políticas económicas de los servidores públicos españoles en América.

Juan Francisco Berbeo (1731-1795) es nombrado Capitán General del común en 1781 (LIÉVANO AGUIRRE, I. 1996, p.14) quien representaba los intereses de la élite criolla y a la vez pretendía mostrarse como defensor de los ideales de las clases populares, guardando a paralelamente fidelidad a la Corona y a las Instituciones que la representaban. Entre tanto las rebeliones de Santander amenazaban con acercarse a Santafé, por lo que las élites de la ciudad intentaron a través de medidas conciliatorias y de defensa armada, contrarrestar la influencia de las masas cuyos ideales ganaba adhesiones a lo largo del desplazamiento desde Socorro hasta Santafé. Los indígenas provenientes de los llanos orientales de la Nueva Granada mostraron su rebeldía frente a las comunidades de nuevos misioneros que remplazaron a los jesuitas, expulsados por el gobierno (1767). Los logros alcanzados por los jesuitas fueron puestos a disposición de la Real Audiencia, y es así como surge el primer movimiento indigenista que colaboraría en la lucha por la independencia.

Berbeo en un acto desesperado otorga a José Antonio Galán (1749-1782) la responsabilidad de dirigir una tropa que pretendían darle captura al Visitador Gongora en su huida hacia Cartagena. Sin embargo, el papel de Galán sería otro en la historia pues su meta no era la encomendada, sino la lucha por la libertad y los derechos de los indígenas y los negros oprimidos, razón por la cual sus viajes a lo largo del territorio

neogranadino permitieron alcanzar su revolución social, que contradecían en lo fundamental las luchas encabezadas por la élite criolla de encomenderos, exesclavistas y sobre todo de los grupos que representaba el mismo Berbeo. La reivindicación de los pueblos oprimidos juntó a pobladores de distintas regiones y bajo distintos opresores en una sola causa, significó sin lugar a dudas un hito en el comportamiento de la sociedad a futuro.

El Arzobispo Caballero y Góngora aterrado frente a la masiva presencia de los revolucionarios comuneros en las cercanías de Santafé propone una concertación con Berbeo en Zipaquirá para detener la posible sublevación que daría por terminado el poder de la oligarquía criolla. El papel de Berbeo fue decisivo, pues conservó los intereses de los criollos, a quienes no les convenía una sublevación en Santafé y para lograrlo hizo oídos sordos y desatendió asuntos estratégicos de importancia para las masas que él dirigía. El Arzobispo por su parte utilizó la rivalidad entre las élites criollas tunjanas y sus similares del Socorro, para ponerlos de su parte y de esa manera quitarle fuerza al desplazamiento a la capital. Precisamente el convencimiento que logró el Arzobispo Caballero y Góngora sobre el perjuicio de la rebelión de las masas y su llegada a Santafé propició que Berbeo delegara la escritura de las Capitulaciones a los Capitanes tunjanos, para así exonerarse de la responsabilidad. La firma de las Capitulaciones por parte de los representantes de Santafé en Zipaquirá, incluido el Marqués de San Jorge, representa sólo una forma de apaciguar los ánimos de los rebeldes, pero su ejecución estaba en entredicho.

Las Capitulaciones contenían 36 puntos que abarcaban temas eclesiásticos, políticos y económicos.

“Las capitulaciones operaron como un estatuto político de doble filo que al mismo tiempo expresaba y desmontaba el proceso insurreccional. Ignoraban objetivos de los pueblos indios por la tierra y contra las formas de explotación servil y los intereses de cimarrones y palenques. Entre los temas políticos se planteó la igualdad de europeos y americanos ante la Corona, consagrando un principio de participación de los americanos de manera privilegiada en los puestos gubernamentales. En el orden político, las capitulaciones expresaron la dualidad de poderes creada por la revolución comunera, en sus formas organizativas, políticas y militares (...) Los temas fiscales constituyeron el núcleo central de las capitulaciones, en tanto fue el elemento verificador y primer objetivo del movimiento(...) Los objetivos en relación al poder eclesiástico no implicaron una lucha antirreligiosa sino que expresaban la oposición a los exuberantes privilegios eclesiásticos.”(SÁNCHEZ, R. 2003, pp. 80-81)

Además de temas como la alcabala, el monopolio del alcohol y estanco del tabaco (dispuestos en los puntos 1 al 15, 19, 21, 25, 31 y 32) que tocaban directamente temas económicos, existieron otros puntos que reivindican los derechos de las clases criollas tan bien representadas por Berbeo, quien además obtuvo como remuneración la elección como Corregidor del Socorro. Específicamente en el punto 22 de las Capitulaciones puede leerse:

“Que en los empleos de primera, segunda y tercera plana, hayan de ser antepuestos y privilegiados los nacionales de esta América a los europeos, por cuanto diariamente manifiestan la antipatía que contra las gentes de acá conservan. Pues están creyendo, ignoradamente, que ellos son los amos y los americanos, todos sin excepción, sus criados; y para que no se perpetúe este ciego discurso, sólo en caso de necesidad, según su habilidad, y adherencia a los americanos, puedan ser igualmente ocupados, como que todos los que estamos sujetos a un mismo Rey y señor debemos vivir hermanablemente.”

De igual manera otros cambios a nivel político se exponen en los puntos 16 al 18 y administrativos 20, 30, 33 y 34 que combinaba lo político, con el tema de los cargos administrativos. Y por otro lado los puntos religiosos de los puntos 23, 24, 26 y 29 que incluían los temas relacionados con los cargos y las facultades de los visitadores eclesiásticos y la exacción de los derechos eclesiásticos⁴⁸.

“El desenlace de este portentoso aluvión revolucionario lo constituyen las Capitulaciones de Zipaquirá, las cuales son un primer **estatuto político** de la Nueva Granada. Consecuencia de su simbolismo vendría la desmovilización y la traición con su cortejo despiadado de crímenes contra José Antonio Galán y los suyos. Las Capitulaciones sintetizan un entramado sociopolítico clave para descifrar el nudo de contradicciones de todo orden en la Colonia, un verdadero hito en nuestras luchas sociales revolucionarias, un jalón decisivo para fundar la nación.” (Ibid. p. 89)

José Antonio Galán rechazó el perdón otorgado por el Virrey Flores a los comuneros y fue perseguido y capturado. Su sentencia fue la ejecución y el descuartizamiento en enero de 1782. Para escarmentar a los posibles rebeldes sus restos fueron repartidos, sus generaciones fueron declaradas infames y su casa sembrada en sal después de haber sido demolida.

Así terminaría una época donde las luchas sociales combinaron la reivindicación de los derechos de los criollos, indígenas, negros esclavos, las mujeres y de la población oprimida bajo las estructuras coloniales. Precisamente esta variedad de objetivos disolvió la esencia de la lucha y permitió su rápido desmonte a través de acuerdos entre

⁴⁸ La relación de los puntos y las especificaciones contenidas en las Capitulaciones de Zipaquirá son brevemente expuestas por GUZMÁN MORENO, J. 2001, p. 72.

las élites que nada favorecieron a las clases populares. Sin embargo, es necesario reconocer este escenario histórico como un antecedente de las luchas por las reivindicaciones que si bien no produjeron cambios trascendentales, sirvieron como base para la lucha de independencia y como tierra abonada para la entrada al continente de los Derechos Humanos traducidos del francés e introducidos clandestinamente en el territorio americano.

2.5. LA INFLUENCIA DE LA ILUSTRACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LAS NUEVAS IDEAS⁴⁹

La ilustración europea contribuyó entre los siglos XVII y XVIII a transformar la racionalidad y la organización social y política, a partir de las concepciones científicas y naturalistas cuya influencia se desarrollaría en Inglaterra, Francia y alcanzaría América posteriormente, es considerada el antecedente directo de la Revolución Francesa (1789) y la Independencia de los Estados Unidos (1775-1783), ligada por supuesto al nuevo concepto de libertad.

Al Nuevo Reino de Granada también llegan las ideas de la Ilustración tardíamente en el Siglo XVIII, es decir, un siglo después de su auge en Europa. Algunas publicaciones que han sido consideradas como una muestra de la Ilustración granadina son por ejemplo: *Influjo del clima sobre los seres organizados* de Francisco José de Caldas «el Sabio Caldas» (1768-1816) y la *Lección sobre el sistema copernicano* de José Celestino Mutis (1732-1808). Ambos, Caldas y Mutis pertenecen al grupo de intelectuales que hacían parte de la Expedición Botánica (desde 1783) y ambos tuvieron una gran influencia en las transformaciones políticas y sociales en Colombia.

Castro –Gómez (2006, p.16) al referirse a la Ilustración en Colombia resalta “que no fue una simple transposición de significados realizada desde un lugar neutro (el “punto cero”) y tomando como fuente un texto “original” (los escritos de Rousseau, Smith,

⁴⁹ Ver sobre el tema además: (CALDERÓN RODRÍGUEZ, L.A. 2001), (HOUGHTON, T. 1990) y (PACHECO, J.M. 1975).

Buffon, etc.), sino una estrategia de posicionamiento social por parte de los letrados criollos frente a los grupos subalternos(...)" desde el concepto de Foucault sobre la biopolítica podrían, según Castro-Gómez, entenderse "los esfuerzos del imperio español por implementar una política de control sobre la vida en las colonias hacia mediados del siglo XVIII (...) Lo que buscaba el Estado Borbón era tomar una serie de diagnósticos ilustrados sobre procesos vitales de la población colonial (estado de salud, trabajo, alimentación, natalidad, influencia del clima, fecundidad) y convertirlos en políticas de gobierno ("gubernamentalidad") (...) aunque las reformas borbónicas fueron bien acogidas por un sector de la élite local, ellas amenazan el habitus criollo de 'la limpieza de sangre', por lo que la enunciación que hacen los pensadores criollos de la Ilustración no coincide vis-a-vis con la del Estado español. Mientras que el Estado enuncia la Ilustración europea desde un interés imperial, los criollos neogranadinos lo hacen desde un interés "nacional".

Como consecuencia de la Ilustración y los cambios en la mentalidad de la época, se promulgaron los Derechos del Hombre cuya traducción provocaría junto con el movimiento comunero y el memorial de Agravios una constelación política y social propicia para el paso de la época colonial a la república, y sobre todo a la consolidación de los derechos y libertades de los americanos.

2.5.1. Antonio Nariño y los derechos del Hombre

En 1794 el santafereño Antonio Nariño y Álvarez (1765-1823), comerciante, librero, traductor y prestador de libros, recibe de manos del capitán Cayetano Ramírez de Arellano, de la guardia del virrey don José de Ezpeleta el tomo III de la obra titulada Historia de la Revolución de 1789 y del establecimiento de una Constitución (*Histoire de la Révolution et de l'établissement d'une Constitution en France*) hecha por la Asamblea Nacional de Francia el 4 de agosto de 1789, texto que se convertiría en el prefacio a la Constitución francesa de 1791. Nariño procede a traducir del original francés (página 39 hasta la 45 del tomo III) los derechos del hombre y del ciudadano en sus 17 artículos. (ACADEMIA COLOMBIANA DE HISTORIA 1996; ROMERO, M.G. 1972, pp.717-736)

Nariño comenzaría una larga carrera política que lo llevaría al exilio y a la participación activa en los procesos independentistas de la Nueva Granada. Se le atribuye además, haber podido interpretar el espíritu de los derechos del hombre en relación al contrato social, la soberanía del pueblo y la importancia de la voluntad general, pero sobre todo la universalidad que esos conceptos contenían, pues no parecían ser escritos sólo para el pueblo francés sino que incluía todos los pueblos, incluso la joven América.

Como periodista Nariño expresó en el periódico *La Bagatela*⁵⁰, cuya imprenta era de su propiedad, su inconformidad frente a las condiciones de tratamiento hacia los americanos por parte de la corona española, aunque su condición social y económica correspondía al sector privilegiado. Por ejemplo, el 1º de septiembre de 1811 *La Bagatela* comentaba sobre el cobro de peajes y el uso de vías y caminos, asimismo de la necesidad de conservar las salinas en manos del Estado y catalogaba bajo el término “madrstra” patria en contraposición y crítica al término “madre patria”, pues ella habría tratado a sus hijos como esclavos. *La Bagatela* además designó como “patria boba” al período correspondiente en la historia de Colombia (1810-1816) a la primera República colombiana caracterizada por la confusión de ciudadanos y gobernantes para dirigir los destinos de la nación, y que se tomaría como concepto que permanece intacto en la historia y se ha aplicado en momentos similares de la historia del país.

“Nada hemos adelantado. Hemos mudado de amos, pero no de condición. Las mismas leyes, el mismo gobierno con algunas apariencias de libertad, pero en realidad con los mismos vicios, los mismos títulos, dignidades, preeminencias y quijotismo en los que mandan. En una palabra conquistamos nuestra libertad para volver a ser lo que éramos antes.”(NARIÑO, A. 1811)

Pero no sólo denuncias y críticas fueron la esencia de *La Bagatela*, también la discusión intelectual en torno a la educación entre 1825 y 1860 con conceptos extraídos de pensadores como Jeremías Bentham (1780-1844), los que Nariño recoge para fundamentar el derecho a la libertad de imprenta (LLANO ISAZA, R. 2007). Enero 5 de 1812: en *La Bagatela*, Nariño comenzó en 1812 a proponer la independencia absoluta y desconocimiento de Fernando VII. En sus escritos Nariño critica incluso la Bula de Alejandro VI entregando el poder sobre los territorios descubiertos a la corona española:

⁵⁰ „*La Bagatela* intentó publicarse todos los domingos, salió al mercado el 14 de julio de 1811 hasta el 12 de abril de 1812 y tuvo 38 emisiones, con una distribución de 11.887 que da cuenta de la notable influencia de este periódico en la vida de la Nueva Granada y en la difusión de las ideas durante la época de la independencia“ (RODRÍGUEZ ARENAS, F.M. 2007, p.54)

“¿De dónde viene este irrevocable decreto de que hemos de ser eternamente esclavos? ¿De la conquista? ¿Y por qué España sacudió el yugo de los romanos y de los moros, si este derecho es legítimo ¿Por qué se queja ahora tanto de Bonaparte que quiere ejercer contra ella este pretendido derecho? Porque estos países eran de infieles y el Papa se los regaló a los Reyes Católicos. ¿Y en qué página del Evangelio vemos que Jesucristo facultara a los Apóstoles para que regalaran imperios y autorizan a los ambiciosos para que se asesinaran a la especie humana?” (NARIÑO, A. 1811)

Nariño era por supuesto conciente de los hechos ocurridos en el pasado, como la revolución de los comuneros y la ejecución de José Antonio Galán, sin embargo, supo arriesgar a tiempo y difundió las ideas libertarias e independentistas proclamadas en el documento de los derechos del hombre y del ciudadano.

El contenido del texto publicado por Nariño a pesar de no tener una difusión masiva, alcanzó a los intelectuales de Santafé y fue tema de las tertulias literarias usuales en la época⁵¹ y fue rechazado masivamente por la iglesia debido a la mención de la libertad de conciencia que amenazaba los intereses de la iglesia católica fortalecida en América desde el descubrimiento (FORERO BENAVIDES, A. 1967)

Después de muchas travesías, exilios y huídas, Nariño sufre además la expropiación de sus bienes y tiene que asumir las acusaciones que se derivaron de la traducción y publicación de los derechos del hombre y del ciudadano, aunque no se encontraron pruebas de las cuatro hojas que la conformaban, pues las copias fueron recogidas por el mismo Nariño y quemadas, para evitar que ellas fueran prueba contundente en su juicio, sin embargo, el hallazgo de los libros de su biblioteca privada, significaron una causa irredimible, pues se trataba de escritos prohibidos en diversos idiomas entre los que se hallaban autores como Montesquieu, Rousseau entre otros, que hacían parte de la Ilustración francesa, fuente intelectual de las revoluciones y luchas independentistas de la época⁵². Precisamente en su defensa Nariño utiliza citas de Santo Tomás y otros autores que justifican las ideas de la Declaración de los derechos del Hombre, pero que serían incontrovertibles por parte de los sectores jurídicos y eclesiásticos. El texto de la defensa (ACOSTA DE SAMPER, S. 1970) contiene elementos que conjuntamente con

⁵¹ Las tertulias fueron consideradas también sociedades masónicas como la que conformaría Nariño con Luis de Rieux llamada *Arcano Sublime de la Filantropía*, y que se dice, sería la fuente de inspiración para la traducción y difusión de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. (DUQUE GÓMEZ, L. 1993)

⁵² Personajes como Francisco de Paula Santander, Antonio José de Sucre, Andrés Bello, Bernardo O'Higgins, Simón Bolívar y José de San Martín entre otros se vieron influenciados también notablemente por las ideas revolucionarias provenientes de Francia, las cuales supieron en sus respectivos territorios introducir para llevar a cabo la independencia de los países latinoamericanos durante el siglo XIX, incluso siendo fieles a las motivaciones aristocráticas que las generaron en Europa y que se traducirían en las reivindicaciones de los criollos y las clases privilegiadas económicamente en América Latina.

la publicación de los derechos del hombre constituyen elementos claves no sólo para su enjuiciamiento, sino también para la construcción del ideario libertario en América. Una de las consideraciones tenidas como provocantes durante su defensa fue por ejemplo la alusión a las palabras del Conde Reinaldo Carli que publicara el periódico peruano “El Mercurio” donde según Nariño, se muestra la tolerancia de la Corona frente a manifestaciones de diversos escritos que precedieron a la Declaración de los Derechos del Hombre. Así citaba a Reinaldo Carli,

“Yo sostengo que, para restaurar la monarquía española á su antiguo poder, lustre y esplendor, conviene que permita el establecimiento de todas las fábricas que sean susceptibles á las colonias de América; y añado más: que permitida y fomentada la industria y la agricultura en nuestras colonias, la monarquía española será la más poderosa y el más opulento imperio que han conocido de siglos. ¿Pero quién podrá contar con la seguridad de que enriquecidas nuestras colonias y aumentada grandemente su población con el establecimiento de fábricas, no quieran erigirse en estados independientes y soberanos, á ejemplo de sus vecinas las del Norte? Y si tal pensasen ¿quién sería bastante á impedirlo?”

Para la historia de América y especialmente de Colombia, la defensa de Nariño y sus expresiones intelectuales y revolucionarias se constituiría en la base de las discusiones no solamente en torno a la legitimidad del gobierno, sino a las libertades de los individuos como expresión de todas las clases sociales.

2.5.2. El Memorial de Agravios: Camilo Torres la reivindicación de los derechos de las élites criollas.

La necesidad imperiosa de la clase criolla por acceder a los privilegios administrativos hasta ahora restringidos a los españoles, conllevó la utilización de diversas estrategias para alcanzar dicho fin. En medio de la amenaza que sufría la corona española por parte de Napoleón, los españoles vieron como única salida permanecer fieles al Imperio sin importar si estaba en manos de españoles o franceses, mientras que para los criollos, la presencia de los franceses era perturbadora sobre todo por la influencia que habían alcanzado a propagar con las ideas de libertad y derechos que tanto amenazaba los intereses de dominio personal y económico que los criollos ostentaban. A pesar de la restricción de las noticias que llegaban a América sobre España, su eco se hizo sentir con fuerza y llevó a los criollos a tomar medidas urgentes, pues si llegasen los franceses

a apoderarse del imperio, los criollos preferían apoyar las ideas independentistas a someterse al imperio francés.(LIÉVANO AGUIRRE, I. Op cit., pp. 53-62)

Camilo Torres (1766-1816) como asesor del Cabildo de Santafé de Bogotá, fue encargado de redactar en 1809 el documento titulado “Representación del Cabildo de Santafé, capital del Nuevo Reino de Granada a la Suprema Junta Central Española” más conocida en la historia como Memorial de Agravios.

En resumen, la solicitud de Torres iba encaminada a alcanzar la igualdad entre los americanos y los peninsulares en lo referente a la participación y representatividad de los primeros en los cargos administrativos. La inequidad en la conformación de la Junta Suprema fue el referente para su petición.

“América y España son dos partes integrantes y constituyentes de la monarquía española, y bajo de este principio, y el de sus mutuos y comunes intereses, jamás podrá haber un amor sincero y fraterno, sino sobre la reciprocidad e igualdad de derechos. Cualquiera que piense de otro modo, no ama a su patria, ni desea íntima y sinceramente su bien. Por lo mismo, excluir a las Américas de esta representación, sería, a más de hacerles la más alta injusticia, engendrar sus desconfianzas y sus celos, y enajenar para siempre sus ánimos de esta unión.” (TORRES, C. 2003, p.14)

La exposición de sus razones jurídicas de Torres incluye denuncias de los abusos cometidos en América y de la deficiencia del sistema educativo.

“En cuanto a la ilustración, la América no tiene la vanidad de creerse superior, ni aun igual a las provincias de España. Gracias a un gobierno despótico, enemigo de las luces, ella no podía espera hacer rápidos progresos en los conocimientos humanos, cuando no se trataba de otra cosa que de poner trabas al entendimiento. La imprenta, el vehículo de las luces, y el conductor más seguro que las puede difundir, ha estado más severamente prohibido en América, que en ninguna otra parte. Nuestros estudios de filosofía, se han reducido a una jerga metafísica, por los autores más oscuros y más despreciables que se conocen (...) No ha muchos años que ha visto este Reino, con asombro de la razón, suprimirse las **cátedras de derecho natural y de gentes**, porque su estudio se creyó perjudicial(...); Bárbara crueldad del despotismo, enemigo de Dios y de los hombres, y que solo aspira a tener a éstos como manadas de siervos viles, destinados a satisfacer su orgullo, sus caprichos, su ambición y sus pasiones!”(Ibid, pp.21-22)⁵³

Asimismo, anuncia como la ineficiencia del sistema y la ausencia de representación y reconocimiento de los americanos, será uno de los elementos que influirá en el debilitamiento del imperio, pero acompañado de la muestra de la fidelidad hacia el mismo y a su representante máximo Fernando VII.

⁵³ Negrilla fuera del texto original.

“Establecer, pues, una diferencia en esta parte, entre América y España, sería destruir el concepto de provincias independientes, y de partes esenciales y constituyentes de la monarquía, y sería suponer un principio de degradación(...)¿De dónde han venido los males de España, sino de la absoluta arbitrariedad de los que mandan?” (TORRES, C. Op. cit., p.17)

A pesar de que Memorial de Agravios es uno de los documentos considerados como antecedente de la Independencia de América y muestra del denominado Derechos de Gentes a través de su llamado a la hermandad,

“Un hermano habla a otro hermano para mantener con él la paz y la unión. Ninguno de los dos tiene derecho para dar leyes al otro, sino en las que se convengan en una mutua y recíproca alianza” (TORRES, C. 2003, p. 23)

contiene a su vez elementos que evidencian el imaginario de los criollos con relación a los indígenas y a los negros, quienes son denominados despectivamente en el documento y la reivindicación de los derechos de los americanos los excluyen. Por una parte hace énfasis en el origen de los criollos aludiendo:

“Las Américas, Señor, no están compuestas de extranjeros a la nación española. Somos hijos, somos descendientes de los que han derramado su sangre por adquirir estos nuevos dominios a la corona de España; de los que han extendido sus límites, y le han dado en la balanza política de la Europa, una representación que por sí sola no podía tener (...) que nuestros padres, como se ha dicho, por medio de indecibles trabajos y fatigas, descubrieron, conquistaron y poblaron para España este Nuevo Mundo (...) Así se consolidará la paz, así trabajaremos de común acuerdo en nuestra mutua felicidad: así seremos españoles americanos, y vosotros españoles europeos” (Ibid., pp.17, 24)

Por otro lado resalta que los naturales si bien americanos no tendrían tanto valor a la corona como los hijos de los conquistadores:

“Los naturales conquistados y sujetos hoy al dominio español, son muy pocos o son nada, en comparación de los hijos de europeos, que hoy pueblan estas ricas posesiones” (TORRES, C. Op. Cit., p.19)

aunque reconoce que los hijos de los conquistadores deben representar también a dichas poblaciones y lo argumenta tomando apartes de la historia española⁵⁴

“Cuando los conquistadores estuvieron mezclados con los vencidos, no cree el Ayuntamiento que se hubiesen degradado, porque nadie ha dicho que el fenicio,

⁵⁴ “(...)Torres también respondió a las ideas escolásticas, por encima de las posiciones que atribuyen su origen a Rousseau o Montesquieu. Es posible ver, por ejemplo, la influencia de Francisco de Vitoria, quien, no olvidemos, planteó su oposición a la imposición de la fe por la fuerza y al bautismo de los niños sin el consentimiento de los padres, porque estos hechos atentaban contra la institución de la patria potestad; es decir que Vitoria defendió la personalidad moral de los indios, no obstante ser infieles e idólatras y, amparado en esto, sostuvo que los estados paganos eran o podían ser estados de derecho” (PARDO SCHLESINGER, C. y PARRA DUSSÁN, C. 2006, p.399) (apreciaciones tomadas de: CABALLERO ESCOVAR, E. 1978, p.191) y (JARAMILLO URIBE, J. 1982, p.110)

el cartaginés, el romano, el godo, vándalo, suevo, alano y el habitador de la Mauritania, que sucesivamente han poblado las Españas, y que se han mezclado con los indígenas, o naturales del país, han quitado a sus descendientes el derecho representar con igualdad en la nación” (TORRES, C. 2003, p.18)

Torres muestra su preocupación por el desconocimiento de los peninsulares de la situación de indios, comerciantes y agricultores causada por los impuestos, la esclavitud y el monopolio:

“[el peninsular] no sabe las extorsiones que sufre el indio, condenado a una eterna esclavitud, y a un ignominioso tributo que le impuso la injusticia y la sin razón. Tampoco sabe las lágrimas que le cuesta al labrador ver que un enjambre de satélites del monopolio, arranque de su campo, y le prohíba cultivar las plantas que espontáneamente produce la naturaleza, y que harían su felicidad y la de su numerosa familia, juntamente con la del Estado, si un bárbaro estanco no las tuviese prohibidas al comercio” (Ibid., p.22)

El espíritu del Memorial de Agravios se centra en los siguiente preceptos descritos por Torres:

- “el español no entienda que tiene un derecho exclusivo para mandar a las Américas, y que los hijos de éstas comprendan que pueden aspirar a los mismos premios y honores que aquellos”
- “reformular abusos, mejorar las instituciones, quitar trabas, proporcionar fomentos, y establecer las relaciones de la metrópoli, y las colonias sobre las verdaderas bases de la justicia”
- “Es preciso, pues, que se hagan leyes acomodadas a estas circunstancias, con relación principalmente a la América; y estas leyes deben ser la expresión de su voluntad, conciliada con el bien general de la monarquía”
- “¡Igualdad! Santo derecho de la igualdad: justicia que estribas en esto, y en dar a cada uno lo que es suyo; inspira a la España europea estos sentimientos de la España americana: estrecha los vínculos de esta unión: que ella sea eternamente duradera, y que nuestros hijos dándose recíprocamente las manos, de uno a otro continente, bendigan la época feliz que les trajo tanto bien” (TORRES, C. Op. cit., pp.24-27)

Torres sirvió además de conexión entre las ideas libertadoras entre la Nueva Granada y Venezuela a través de su amistad con Simón Bolívar desde 1812. La obra de Torres concluye con su apresamiento en 1816, enjuiciamiento y posterior ejecución a través del fusilamiento. Con la llegada de Pablo Morillo comienza la Reconquista, la Pacificación y el Régimen del Terror, época durante la cual se juzgaría a quienes participaron en los movimientos independentistas. Torres huye y su familia es víctima de la persecución y la pérdida de sus propiedades. Después de su juzgamiento Torres es ejecutado en Santafé de Bogotá el 5 de Octubre de 1816, su cabeza fue exhibida en la picota a las afueras de Bogotá (CÓRDOBA GIRALDO, S.M. 2004)

2.5.3. La revolución científica e ideológica de la Nueva Granada

En 1762 el sacerdote y científico español José Celestino Mutis (1732-1808) dió inicio en el Virreynato de la Nueva Granada a la denominada revolución científica e ideológica, exponiendo los principios del sistema de Copérnico, la ciencia moderna y el método experimental, actividad que lo puso en contradicción con las ideas escolásticas difundidas en América por los dominicos y agustinos. Uno de los principales logros de su trabajo fue la formación de un herbario y la búsqueda de la quina⁵⁵.

Para alcanzar sus objetivos introdujo la Expedición Botánica, la cual le permitiría a España no solamente el conocimiento profundo de la flora y la fauna de América, sino también el posible aprovechamiento económico de las mismas. Su tesis se fundamentaba en que las riquezas americanas se extendían más allá de los metales preciosos, y mencionaba otras que servirían como materias primas para el fortalecimiento comercial y económico de Imperio, como la variedad de maderas, las ceras, los tintes, entre otras a través de las “representaciones” que eran en realidad cartas escritas por Mutis al rey de España para solicitarle su apoyo en la organización de la Expedición Botánica.

Los argumentos de Mutis se complementaban con los de Antonio Ulloa quien en 1772 consideraba que era necesidad prioritaria de la Corona el conocimiento botánico, mineralógico, social y cultural de las colonias americanas y que ello sería de provecho económico para la Corona. Se fundan entonces las Reales Expediciones Botánicas, que además del inventario de los recursos naturales de las diferentes colonias ofrecería las estrategias para su debida explotación. Para ello era necesario asimismo, describir los contextos sociales, económicos, geográficos y políticos en los que se encamarcaban dichas riquezas y su explotación. Las Reales Expediciones Botánicas y sus resultados fueron compilados y enviados a España, en ellos no solamente se informaban aspectos científicos, sino observaciones sobre los sucesos que por la época se desarrollaban en

⁵⁵ “La Quina primitiva, que después de tantas controversias acerca de á cuál de las especies botánicas descubiertas posteriormente pertenece, y que aún no se ha averiguado si es la naranjada de Mutis ó la oficial de Linneo, fué descubierta por los indios, y experimentada (sic.) por ellos mismos para curar las fiebres muchos años antes de nuestra conquista de las Américas.”(MUTIS, J.C. 1828, prólogo).

las colonias y cuyos detalles podía conocer mejor a través de las desapercibidas expediciones científicas. (RUEDA ENCISO, J.E. 2004a)

La Real Expedición Botánica en el Nuevo Reino de Granada se inició en 1783 y sus resultados no fueron enviados a España y fueron publicados sólo hasta 1953 como Flora Neogranadina. La importancia de la Real Expedición radicaba no solamente en su impacto científico sino también el político y económico. En lo científico abarcó cerca de 8.000 kilómetros cubriendo gran parte del país, sus climas y regiones. Como resultado se organizaron y sistematizaron los herbarios y las 5.392 láminas que elaboradas por pintores contratados para la Expedición, ilustraban 2.696 especies y 26 variedades. Contaba al principio con sólo dos acompañantes y al final eran cerca de 35 personas. Entre ellas se encontraban miembros de las núcleos masónicos que participaban activamente en las tertulias y que inspiraron la independencia con sus ideas nuevas y reflexiones, entre ellos Francisco Antonio Zea (1.870- 1.822), Jorge Tadeo Lozano (1.771?- 1816), y Francisco José de Caldas (El Sabio Caldas) (1771-1816).

Mutis contribuyó también al desarrollo académico de la Medicina e impulsó la Sociedad de Amigos del país y la astronomía, que daría origen al observatorio capitalino, asimismo recolectó diccionarios de las lenguas indígenas (Ibid.). La Expedición entonces, además de desarrollar estudios científicos en botánica, zoología, aportó investigaciones y recopilaciones de carácter antropológico que agregarían elementos claves para el conocimiento de las riquezas culturales del Nuevo Reino de Granada.

El proceso de independencia cuyos antecedentes hemos descrito anteriormente, se desarrolla desde un frente político y otro militar. La firma del Acta de Independencia el 20 de Julio de 1810 donde se nombra presidente de la Junta Suprema al Virrey Amar y Borbón, constata nuevamente la lucha entre los intereses de la oligarquía y los del pueblo, el cual había sido utilizado por los primeros para ejercer presión haciéndoles creer que se luchaba fundamentalmente por su libertad. Hubo personajes como José María Carbonell (1791-1816) que no cedieron a la presión de la oligarquía y lucharon incansablemente por la reivindicación de los derechos del pueblo y de desatender las peticiones de los criollos que representaban la clase opresora y económicamente fuerte, quienes discrepaban en principio del Estado Monárquico pues éste promulgaba libertades y protección de derechos al pueblo oprimido entre los que se contaban indios y esclavos. Carbonell sería excluido de participar en la Junta de Gobierno, arrestado posteriormente y de esta manera excluido también de la memoria histórica colombiana.

Otra etapa política la constituye los hechos del 26 de julio de 1810 cuando la nombrada Junta Suprema se declara independiente del Consejo de Regencia y se plantea un movimiento autonomista del gobierno pero que conserva soterradamente la fidelidad a Fernando VII. Precisamente el movimiento independentista llevaría a las regiones a ser las primeras en declarar su independencia como lo hizo Cartagena el 11 de noviembre de 1811, las provincias de Cundinamarca el 16 de julio, Antioquia el 11 de Agosto y Tunja el 10 de diciembre de 1813. (INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA 1986, p.39 En: GUZMÁN MORENO, J. 2000, p.76)

Sin embargo, la lucha por las reivindicaciones de los derechos de los diferentes grupos sociales y económicos durante la época de la independencia no termina allí. Otro episodio en la historia de Colombia conocido como Régimen del Terror determinaría los cambios en la mentalidad política, económica, social y cultural del la Nueva Granda.

2.5.4. La Pacificación: El Régimen del Terror y la desaparición del intelecto granadino.

Para llevar a cabo la Pacificación Pablo Morillo (1775- 1837) más conocido como «El Pacificador» junto con Juan Sámano (1753-1821), determinaron una serie de medidas que buscaban restablecer el orden y sobre todo la fidelidad a la Corona española teniendo en cuenta los últimos acontecimientos liderados por los intelectuales y militares criollos. Se establecen entonces tres tribunales. El primero, dedicado a dictar las sentencias de muerte contra los patriotas llamado Consejo Permanente de Guerra, procesó a más de siete mil ciudadanos durante su funcionamiento. El Segundo, llamado Consejo de Purificación tenía dentro de sus funciones juzgar a los insurgentes que no fueran merecedores de la pena capital, sin embargo, sirvió también de escenario para la delación que llevaría a muchos sospechosos al patíbulo. Una tercera institución, se dedicaba a los aspectos financieros, confiscando los bienes de los rebeldes y negociando con algunos su destierro a través de la entrega de tarifas antepuestas o donativos voluntarios. (AYALA POVEDA, F. 2003, pp.73-74)

“Ante la persistente resistencia al poder colonial el pacificador Pablo Morillo, en una actitud de desespero, expidió una proclama adoptando drásticas medidas

de terror” en 1816, dentro de las cuales se encontraba la declaración y entrega de las armas, las posesiones (caudales, fincas, alhajas, máquinas libros y demás muebles) incluyendo a las comunidades Eclesiásticas. Se ordenaba asimismo la entrega de todos los documentos publicados que se conocieran (proclamas, boletines, libros, Constituciones y demás impresos por los rebeldes). Se prohibía el alojamiento de personas en las casas privadas sin la debida autorización y se impelaba a los habitantes a vigilar, perseguir y aprender a todo aquel que fuera en contra de los derechos de Rey, denominándolos malhechores.” (COLOMBIA. ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN 1816)

La lista de los ciudadanos sacrificados durante el Régimen del Terror, incluye muchos de los mencionados durante este capítulo. Cabe señalar, que los abusos cometidos contra las personas⁵⁶ y sus propiedades, fueron calificados como necesarios para lograr la pacificación en América.

La ejecución pública de estos y otros muchos personajes pasaría a la historia como uno de los genocidios más reconocidos. La generación de los intelectuales fue derrotada y desaparecida y para la memoria sólo quedaron sus escritos e investigaciones que en muchos casos quedaron abandonadas por el olvido en los archivos de la nación.

Tras las etapas políticas y los constantes enfrentamientos siguen las decisivas luchas militares que se dieron especialmente en el Pantano de Vargas 26 de julio de 1819 y el

⁵⁶ Entre la lista se encuentran por mencionar sólo algunos:

Miguel de Pombo (1779- 1816) Fusilado en Bogotá. (Investigador de la Expedición Botánica, escribió en el Diario Político publicación dirigida por Francisco José de Caldas y publicó un opúsculo sobre Constitución de los Estados Unidos) (IBAÑEZ, P.M. 1891)

Custodio García Rovira (1780-1816) (Llamado “El Estudiante” por su dedicación al aprendizaje. Abogado, teólogo, pintor, músico. Hizo parte junto con otros intelectuales y políticos como Caldas, Torres y Humboldt de las tertulias literarias) Junto a su cadáver fue puesta la leyenda: «García Rovira, El Estudiante, por traidor». (OCAMPO LÓPEZ, J. 2004a)

Liborio Mejía (1792-1816) tradujo del francés el Manual de los ayudantes generales y adjuntos empleados en los Estados Mayores Divisionarios de los ejércitos, de Pablo Thiebault, libro de estrategia que servía entonces como manual a los ejércitos revolucionarios y fue el último presidente de la Primera República Granadina (1810-1816). (MOLINA 2004)

Antonio Villavicencio (1775-1816) Militar y gobernador de Tunja y Honda. Al ser fusilado por la espalda se le degradaron sus títulos y arcos militares, su muerte constituía un escarmiento para los independentistas por ser considerado un traidor al Rey. (OCAMPO LÓPEZ, J. s.f)

José Acevedo y Gómez (1773-1817) Llamado “El Tribuno del Pueblo”. Se mostró en contra del mal gobierno, la esclavitud y los derechos de los pueblos durante su discurso del 20 de julio de 1810 en Santafé y ordenó la redacción del Acta de Independencia del mismo año. Fue perseguido por Morillo pero huyó a las selvas donde encontró la muerte. (OCAMPO LÓPEZ, J. 2004b)

Francisco José de Caldas (1771-1816) Llamado “El Sabio Caldas” se desempeñó como periodista, geógrafo, astrónomo, militar, científico, botánico, naturalista y en las luchas independentistas como ingeniero militar. Director del Observatorio Astronómico, participó en la expedición Botánica y en exploraciones botánicas y geográficas junto con Humboldt, organizó herbarios y levantó mapas de la Nueva Granada. Dentro de sus escritos se destacan el Diario Político de Santa Fe de Bogotá donde expresaba su inconformidad política y sus tratados científicos más importantes son: «El estado de la geografía del virreinato con relación a la economía y al comercio» (1807), y «El influjo del clima sobre los seres organizados» (1808). (RUEDA ENCISO, J.E. 2004b)

Puente de Boyacá el 7 de agosto de 1819. La primera conocida por su importancia militar y segunda por las consecuencias políticas, pues la liberación abarcó el oriente de América meridional y Santafé su capital. Con la independencia era necesario consolidar la República, y así el 17 de diciembre se da nacimiento oficial a la República de Colombia expedida por ley Fundamental en el Congreso de Angostura y ratificada por el Congreso Constituyente reunido en Cúcuta el 6 de mayo de 1821. (BUSHNELL, D. 2004)

Esa conjugación de hechos históricos permitieron paralelamente el desarrollo de los derechos humanos y la discusión sobre las libertades que cada vez estaban más cerca de acerse a una realidad, o por lo menos así lo concebían sus precursores.

“La generación de la independencia perdió la primera oportunidad de liquidar esa herencia abominable. Aquella pléyade de jóvenes románticos inspirados en las luces de la revolución francesa, instauró una república moderna de buenas intenciones, pero no logró eliminar los residuos de la Colonia. Ellos mismos no estuvieron a salvo de sus hados maléficos. Simón Bolívar, a los 35 años, había dado la orden de ejecutar ochocientos prisioneros españoles, inclusive a los enfermos de un hospital. Francisco Paula Santander, a los 28, hizo fusilar a los prisioneros de la batalla de Boyacá, inclusive a su comandante. Algunos de los buenos propósitos de la república propiciaron de soslayo nuevas tensiones sociales de pobres, ricos, obreros y artesanos y otros grupos marginales. La ferocidad de las guerras civiles el siglo XIX no fue ajena a esas desigualdades, como no lo fueron las numerosas conmociones políticas y civiles que han dejado un rastro de sangre a lo largo de la historia” (GARCÍA MÁRQUEZ, G. En: AYALA POVEDA, F. 2003, p.75)

2.6. LA REINVINDICACIÓN DE LOS DERECHOS Y LA BÚSQUEDA DE LA PAZ. ACONTECIMIENTOS QUE MARCARON UN HITO⁵⁷

2.6.1. El origen de los partidos políticos en Colombia. Posiciones ideológicas frente a los derechos humanos.

Los acontecimientos políticos y militares en la Nueva Granada derivaron en transformaciones en la organización de la República desde sus orígenes. Las bases

⁵⁷ Jorge Guzmán Moreno presenta en su libro Breve historia de los Derechos Humanos (GUZMÁN MORENO, J. 2001, pp.76-80) una relación corta de otros acontecimientos y documentos que merecen ser mencionados como parte de la historia de la reivindicación de los derechos y la búsqueda de la paz en Colombia. En este apartado se tendrán en cuenta aquellos puntos usados por Guzmán con ampliación de particularidades y datos de relevancia para el presente trabajo.

políticas quedaron sentadas a través de la constitución de los partidos políticos (liberal 1848 con Ezequiel Rojas y por el partido Conservador 1849 con Mariano Ospina y José Eusebio Caro) en cuyos programas se hacía una alusión explícita de la libertad, igualdad y fraternidad, concebidas desde una perspectiva idealista, proveniente de la influencia del pensamiento hegeliano y las discusiones que a su alrededor se plantearon en torno a la religión y la filosofía, y su consecuente cuestionamiento alrededor de lo infinito o absoluto, y lo finito o relativo que determinó a su vez, la manera de concebir los derechos humanos como un deber y ser entendidos como derechos naturales, ideales o materiales, históricos. Asimismo el concepto de democracia dentro de los partidos políticos en Colombia impregnó sus ideologías de las discusiones entre historicistas y materialistas. (GUZMÁN MORENO, J. Op. Cit., pp.75-78)

Es necesario escudriñar en los orígenes de los partidos, pues si bien estas influencias ideológicas representaron un papel clave en formación de los mismos, existieron igualmente otros acontecimientos internos que determinaron el carácter de los partidos, otorgándoles una especial configuración política.

“En efecto, lo que había sido **Rebelión**, se convirtió en **Legitimidad**: lo que había sido **turbamulta** de esclavos, indios y criollos oprimidos, vino a ser **Pueblo de ciudadanos** con **derechos** reconocidos y deberes correlativos: lo que en antes era **Colonia**, ahora era una **Patria**, una nación soberana: lo que en 1810 era una violenta **perturbación del orden**, una insurrección contra las leyes, de 1821 a 1825, se convertía **en el orden mismo y la legalidad de la República**. Así la idea **conservadora**, confundiéndose en mucha parte con la **liberal**, pasaba a ser la idea republicano-democrática, cuya realización se hallaba consagrada por la Constitución de Cúcuta. Ser liberal entonces, era ser conservador; porque esa Constitución contenía el programa del liberalismo triunfante con la República, y el conservarla o mantenerla era una necesidad de la situación, y un imperioso deber de todo gobernante o colombiano que fuera leal a la causa de su patria y al derecho reconocido por los pueblos (...) de 1821 a 1826 intervenían en la política, no existían partidos **políticos** en Colombia, por aquel tiempo, sino únicamente **republicanos**, generalmente unidos por el interés común del triunfo y afianzamiento de las instituciones **republicanas** en todo el Continente americano.” (SAMPER, J.M. En : MELO, J.O. 1978)

2.6.2. El Tratado de Wisconsin y el fin de la guerra de los Mil Días.

Precisamente las luchas por el poder entre los dirigentes del partido conservador y el partido liberal fueron el detonante para que sus seguidores de todas las clases socioeconómicas con diversos intereses, se enfrentaran en lo que la historia conoce

como la Guerra de los Mil Días (1899-1902), episodio que tardó tres años en resolverse y que se constituye en una de las guerras civiles más cruentas en la historia colombiana. De las luchas entre los partidos surgieron las primeras guerrillas y por su parte el gobierno empieza a hacer uso de diversos métodos de opresión para contrarrestarlas. El 21 noviembre de 1902 después de días de conversaciones, los liberales firman una serie de tratados de paz, dentro de los que se encuentra el llamado Wisconsin, firmado en un buque de la armada estadounidense entre representantes de ambos partidos. La guerra le dejaría a Colombia como consecuencias funestas, no sólo el quebranto económico, la aparición de los primeros brotes de corrupción, grandes pérdidas humanas, y la más recordada, la pérdida de Panamá, además de los odios, los miedos y la sed de venganza que quedaron grabados en el inconciente colectivo. (DEAS 2000)

El tratado de paz de Wisconsin constituye uno de los pasos evolutivos en la consolidación de los derechos humanos en Colombia, prueba de ello es su introducción que reza: “Poner fin al derramamiento de sangre de connacionales, procurar el restablecimiento de la paz de la República y proveer (...) a que la Nación puede llevar a feliz término las negociaciones que tiene pendientes sobre el canal Panamá”. De ello se derivan diversas intenciones como la suspensión de juicios por causas políticas, el restablecimiento del orden público, el respeto por los derechos personales de los combatientes, las condiciones de amnistía y el tratamiento digno a los participantes de la guerra. (REVISTA CREDENCIAL HISTORIA 1990)

2.7. LAS REIVINDICACIONES LABORALES, DE GÉNERO Y ÉTNICAS.

2.7.1. Reivindicaciones indígenas : Quintín Lame

En la guerra de los Mil Días participó Manuel Quintín Lame o Juan Quintín Lame (1880-1967), quien es considerado el mayor líder indígena del siglo XX en Colombia. Él en su condición de indígena conocía perfectamente la situación por la cual pasaban los grupos indígenas en relación a la propiedad de la tierra y las injusticias cometidas contra los resguardos, así como los abusos en las relaciones de terrazguería, que consistían en la entrega de un fundo o encierro dentro de una Hacienda, a través del cual

el indígena pagaba con días de trabajo no remunerado por el derecho a sembrar en su tierra.

Su vocación autodidacta le permitió además de adquirir los conocimientos de lecto-escritura el aprendizaje y conocimiento de los códigos y leyes, que le servirían para su propia defensa en las oportunidades en que fue juzgado y en la lucha por la reivindicación de los derechos de los indígenas. Su lucha se concentró en el derecho de propiedad de las tierras por parte de los indígenas, para ello hizo uso de las herramientas legales que así se lo permitían y el acercamiento personal a los dirigentes regionales y nacionales. Tras la promulgación de la ley 89 de 1890 “Por medio de la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada” además de demostrarse lingüísticamente el profundo desprecio que se tenía a los pueblos indígenas, se evidenciaba la necesidad de hacer la ley ejecutable en todos los rincones del país. Además de las estrategias de diálogo, Lame dedicó gran parte de sus esfuerzos a la búsqueda de apoyo por parte de las comunidades y resguardos indígenas en el centro y sur del país. Su voz alcanzó no solo a los indígenas sino a los terratenientes y políticos, quienes vieron en él amenazados sus intereses y sobre todo sus propiedades. (HERRERA ÁNGEL, M. 2004b)

La reivindicación de los derechos indígenas se vio amenazada por la ley 55 de 1905 “por la cual se ratifica la venta de varios bienes nacionales y se hace cesión de otros” indicando su disposición a mantener lo dispuesto en la ley 89 de 1890 sobre los derechos indígenas, así como la ley 104 de 1919 por la cual se ratificaba la división de los resguardos y los castigos de despojo a los opositores de dicha división.

La sumatoria de dichos atropellos llevaron a Lame a escribir un documento en defensa de su pueblo para reclamar tierra libertad y justicia (1927) “El Derecho de la Raza Indígena de Colombia Ante Todo”. Allí hacía un llamamiento a los pueblos indígenas y a sus dirigentes para levantarse contra “la mano gigantesca y usurpadora de la raza blanca y mestiza quienes por la fuerza sin ley ni caridad se han venido usurpando por dicha fuerza, nuestras propiedades territoriales cultivadas de Mieses, derroques de vírgenes montañas y también usurpándose nuestras minas de todas clases, desterrándonos de las cuatro paredes de nuestros hogares[...]” Asimismo los incita abandonar los partidos pues “Esos dos partidos liberal y conservador, han sido los que han arruinado en todas sus partes las propiedades territoriales y de cultivo de los indígenas naturales de Colombia, y no sólo en Colombia, sino en el Perú, Ecuador,

Chile, etc.” Desconociendo con esta posición los repartos de tierras indígenas establecidos en la ley 105 de 1890. (COLOMBIA. ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN 1927)

Quintín Lame representó no solamente las luchas por los derechos indígenas en términos de propiedad territorial, también se comprometió con la representación de ellos en las instancias políticas, especialmente en el Congreso. Lamentablemente los resultados de sus ambiciones fueron realizables solo con el correr del tiempo, a finales de la década de los setenta fue posible la eliminación de la terrazguería, y hasta la Constitución de 1991 fue posible reconocer la participación de los pueblos indígenas en el Estado colombiano, en particular en puntos críticos como la posesión de sus territorios, conservación de la cultura, educación, participación en las Cámaras Legislativas y derecho a ejercer su propio gobierno (TELLO 2004). Los argumentos de Quintín Lame se desplegaron a través del Movimiento Lamista y siguen siendo hasta hoy parte de las luchas de los indígenas por el respeto de los territorios ancestrales y las pugnas contra las multinacionales petroleras y los productores de sustancias ilegales.

2.7.2. María Cano y las reivindicaciones sociales : trabajadores y mujeres

María Cano (1887 – 1967) representa en la historia de Colombia la lucha por la reivindicaciones de los trabajadores y las mujeres, pues a través de su vida desarrolló una serie de actividades tendientes a la mejora de las condiciones de los trabajadores en las empresas nacionales y multinacionales, y cambios en la mentalidad con relación al papel de las mujeres en la sociedad.

Después de un proceso de acercamiento a la literatura, poco común para las mujeres de una sociedad tan conservadora como la antioqueña, María Cano se interesa por lo temas sociales y es así como a partir de 1923 introduce dentro de sus escritos este elemento. Un ejemplo de ello, es su preocupación por la educación que se impartía a los jóvenes en los centros de reclutamiento militar haciendo llamamientos a través de «El Correo Liberal», publicación a través de la cual daba a conocer sus pensamientos de transformación. El interés por darle prioridad a impartir una educación basada en la necesidad de leer y el acceso a la literatura con propuestas como la creación de bibliotecas públicas, le sirvieron como excusa y oportunidad para acercarse a los

obreros, artesanos, contratistas y maestros de obra para quienes leía con gusto las obras que ellos mismos, por su analfabetismo, no podían disfrutar. La educación, como la anotamos antes, además de ser un medio era un fin y por ello intensificó la búsqueda de una educación popular.

La denominación «Flor del Trabajo» representaba en María Cano, no solo el acceso de la mujer a los espacios reservados para los hombres, como el trabajo asalariado o el mundo universitario, sino también la lucha por los intereses de los trabajadores. Dicho acercamiento la llevó a visitar centros fabriles, talleres y cárceles, apoyada por Margarita Cano y Alicia Adarve. Su trabajo se concretó a través de la formación de sesiones con los trabajadores, comunicaciones a los empresarios y sobre todo el impulso a la unión del obrerismo. Para dar a conocer sus ideas y propuestas organizaba conferencias, recogía fondos a través de alcancías, diseñaba banderas y logos como la bandera roja con tres ojos blancos que simbolizaban ocho horas de trabajo, ocho de estudio y ocho de descanso, además escribía en el periódico «El Rebelde». Sus acciones buscaban no solamente las reivindicaciones de los trabajadores, también conformó el Comité Pro-Presos y del Comité Departamental contra la pena de muerte y en defensa de las libertades públicas.

Los obreros de la Tropical Oil Company fueron motivo de sus primeras intervenciones en la plaza pública y sus enfrentamientos se dirigían al régimen conservador, a terminar con la ignorancia y la explotación de los asalariados y a eliminar la voracidad de las compañías “yankis” bananeras, mineras y petroleras. El Congreso la proclamó oficialmente como «Flor del Trabajo» el 1º de mayo de 1925, el III Congreso Nacional Obrero la nombró en 1926 dentro de sus directivas y trabajó intensamente en la liberación de los presos políticos y sociales, así como por el Partido Socialista Revolucionario (PSR). En 1928 inició su campaña de solidaridad con Nicaragua frente a la invasión de los EE.UU y se enfrentó a través del Comité de Lucha por los Derechos civiles contra la denominada «Ley heroica» (VELÁSQUEZ TORO. M. 1990). Ley 69 o “Ley Heroica” fue propuesta por las élites conservadoras y los jerarcas de la iglesia católica, que reglamentaba la actividad obrera, y buscaba contrarrestar la fuerza de los sindicatos y la acción de las masas liberales impregnadas por el comunismo. La ley 69 de 30 de octubre de 1928 desconocía la legitimidad de los sindicatos, las luchas de clases, y las huelgas así como todo tipo de divulgación de las mismas. El control y cumplimiento de la ley recaía en manos de la vigilancia policial.

La Ley en el artículo 1o. prohibió “las asociaciones, agrupaciones u organizaciones de cualquier clase que, como el bolchevismo y el comunismo, se propongan difundir ideas que tiendan a extinguir o debilitar el sentimiento y la noción de patria; fomentar atentados contra la organización constitucional de los poderes públicos o promover el cambio de las instituciones, fomentar o provocar irrespetos, ultrajes o invectivas y el menosprecio de la religión católica; propender por el relajamiento de la disciplina y la moral del ejército, de la policía, de la gendarmería y demás cuerpos de vigilancia; difundir ideas que atenten contra la institución de la familia; atacar la legitimidad del derecho de propiedad; promover, estimular o sostener huelgas que no se ajusten a las leyes”.

La ley fue sancionada por el Presidente de la República Miguel Abadía Méndez quien correspondía a las presiones ejercidas especialmente por la United Fruit Company, la cual precisamente ejecutaría una de las masacres más grandes y repudiadas en la historia del país, contra sus trabajadores sindicalistas, conocida como la «Masacre de las Bananeras» (1928). Las balas del ejército colombiano y la complicidad entre la multinacional y el gobierno acabaron con la vida de los trabajadores que pacíficamente reclamaban por sus derechos laborales en Ciénaga (Magdalena - Colombia). Entre sus exigencias se contaban la eliminación del sistema de contratistas que era la figura detrás de la cual se escondía la multinacional para no cumplir otras peticiones como la atención médica de los accidentes de trabajo, el descanso dominical remunerado, habitaciones en condiciones higiénicas, atención hospitalaria, la suspensión del pago de salarios a través de vales y el derecho a un pago semanal acorde con el trabajo realizado. Los historiadores y las versiones oficiales no han logrado dar aún cuenta de la cifra exacta de personas, hombres, mujeres y niños que allí fueron masacradas. (REVISTA CREDENCIAL HISTORIA 2005)

Tras estos sucesos María Cano es puesta en prisión y el Congreso Nacional Obrero perdió su fuerza y desapareció paulatinamente. Posteriormente es expulsada del partido Comunista pues la presencia de una mujer era considerada una amenaza dentro de los obreros en la sociedad antioqueña. Sin embargo, participó activamente apoyando las huelgas del Ferrocarril de Antioquia en 1934. Los movimientos sindicales la recuerdan por su lucha por ocho horas de jornada laboral, el derecho a las prestaciones sociales, vacaciones subsidios de maternidad, respeto al fuero sindical y soberanía nacional, y por su parte los movimientos feministas le reconocería su papel de indudable valentía al

enfrentarse no sólo al poder político, social, religioso y económico, sino sobretudo a los convencionalismos de una sociedad conservadora, católica y patriarcal donde el papel de la mujer estaba rezagado al hogar y a la iglesia. (AYALA POVEDA, F. 2003, p.154)

2.7.3. Jorge Eliécer Gaitán: las reivindicaciones populares a través de la política.

De Jorge Eliécer Gaitán abogado bogotano y político liberal se conoce que sus primeras apariciones se desarrollaron en el año 1929 cuando encabezó las protestas contra la hegemonía conservadora y la corrupción administrativa. Posteriormente al conocer las noticias llegadas desde el departamento del Magdalena sobre la Masacre de las Bananeras, asume como tarea propia el inicio de una investigación que además de condenar la actitud inhumana del General Cortés Vargas, quien tuvo a su cargo la decisión de disparar a los trabajadores que hacían su manifestación pacífica por sus derechos laborales, denunciaba la violación de los derechos humanos y los problemas que afectaban a los trabajadores de la multinacional. Con su denuncia logró la liberación de los trabajadores puestos en prisión durante este hecho y los derechos de las viudas y las familias de quienes allí perecieron.

Su posición lo llevó a ganarse la popularidad de la clase obrera y el reconocimiento de las clases populares, quienes veían en él su única opción de representación política. Pero no solo adeptos rodearon a Gaitán, también hubo contraventores de su propio partido quienes lo observaban con preocupación, al ver cómo sus discursos y su popularidad se reflejaban en votos que el liberalismo tradicional perdía, y por otro lado los conservadores, quienes desde el poder buscaban desprestigiar y combatir con argumentos y con armas los levantamientos propiciados por Gaitán los cuales deterioraban la imagen del gobierno y desestabilizaban su perdurabilidad en el poder.

El mismo presidente Olaya Herrera encontró en Gaitán uno de sus principales opositores y críticos, sin embargo, Gaitán pasaba de la palabra y los argumentos a la acción y por eso sus críticas estaban acompañadas de propuestas y reformas socioeconómicas catalogadas como de alto contenido socialista lo que le significó la salida del partido liberal oficial y la posibilidad de crear con Carlos Arango Vélez la Unión Nacional Izquierdista Revolucionaria (UNIR). A esta nueva concepción política

corresponde una organización ideológica y material, que permitía la participación activa de los militantes a través de grupos y comisiones. Sin embargo, la fuerza pública y el gobierno nacional y regional no gustaban de la idea de la expansión de las ideas socialistas, por lo que sus reuniones y encuentros fueron fuertemente perseguidos y observados con minuciosidad. Como alcalde de Bogotá, congresista, y ministro de educación intentó por todos los medios legales introducir reformas para mejorar la educación y las condiciones sociales y culturales de la ciudadanía, aunque sin éxito, lo cual no le impidió desarrollar campañas de analfabetismo y eventos culturales. Entre 1943 y 1944 se desempeñó como ministro de trabajo, lo que le permitió conocer aún más de cerca la realidad de la condición obrera a lo largo y ancho del país.

Su permanencia en el partido liberal oficial no significó el cambio de sus ideas, pues el movimiento gaitanista permanecía integrado a la oficialidad liberal, manteniendo los toques de socialismo y su consigna rezaba: «Por la Restauración Moral y Democrática de la República». Para lograrlo Gaitán estaba convencido que era necesario derribar a la oligarquía que se había apoderado del poder y entregarle éste al pueblo. Sus ideas se difundieron no sólo en la plaza pública en su calidad de orador sino a través de la publicación «Jornada». Gaitán busca la presidencia y lanza su candidatura en 1944, y en 1945 es proclamado como el candidato del pueblo, mas no como candidato oficial. Gaitán diferencio en sus discursos el “país político” y el “país nacional” diciendo: «en Colombia hay dos países: el país político que piensa en sus empleos, en su mecánica y en su poder, y el país nacional que piensa en su trabajo, en su salud, en su cultura, desatendidos por el país político. El país político tiene metas diferentes a las del país nacional. ¡Tremendo drama en la historia de un pueblo!». Aunque sus aspiraciones presidenciales fallaron, no así sus intenciones de contribuir al mejoramiento de las condiciones del país en contra de las élites, la oligarquía y las maniobras políticas entre conservadores y liberales. Su triunfo más importante lo constituyen las elecciones legislativas del 16 de marzo de 1947 donde alcanzó una arrolladora mayoría, lo cual lo llevó a la dirigencia del partido liberal, sin embargo, ello no fue garantía de que sus proyectos del ley fueran aceptados.

La situación de violencia, especialmente en las zonas rurales desatada por la persecución y producto de la ley heroica, entre otras medidas, llevó a Gaitán a organizar la «Manifestación del Silencio» el 7 de febrero de 1948, que contó con más de cien mil personas en la Plaza de Bolívar en Bogotá y en Manizales, en la primera pronunció la

«Oración por los Humildes», en honor a los liberales asesinados. Estas manifestaciones sirvieron como plataforma para denunciar las atrocidades y las constantes violaciones de los derechos humanos en todos los rincones del país. Pero la marcha al contrario de su cometido, provocó el rechazo de los políticos tradicionales y generó que para la inauguración de la IX Conferencia Panamericana en Bogotá, Gaitán fuera excluido de participar, hecho que generó aún mayores brotes de resistencia civil y aumentó la violencia rural y urbana.

Después de 60 años del asesinato del Gaitán, aquel 9 de abril de 1948 no se conoce sino el nombre del autor material Juan Roa Sierra, asesinado a su vez por la turba enardecida de los seguidores de Gaitán, pero no así los responsables intelectuales de un magnicidio que marcaría el inicio de una nueva ola de violencia. Las denuncias, los memoriales de agravios y la vocería de los problemas que aquejaban a las clases populares, trabajadoras rurales y urbanas degeneró en un episodio que continuaria vivo y presente en la memoria del país.

Gaitán murió sin ser presidente, pero con el convencimiento de que los partidos y los manejos autoritarios del poder serían la causa de los males y la violencia en el país. Después de su muerte sus seguidores fueron perseguidos por la policía nacional y masacrados por los diferentes rincones del país, muchos de ellos terminaron organizando las guerrillas de cuyos vestigios hoy podemos encontrar señales. (ALAPE, A, 1993; MARIN TABORDA, I. 2004)

2.8. ALIANZA POLÍTICA COMO ESTRATEGIA PARA ALCANZAR LA PAZ: EL FRENTE NACIONAL.

Como consecuencia directa de la violencia política de los años 40 y 50 evidenciada en las guerras civiles y la profunda inestabilidad política, social y económica, surge la necesidad de generar las transformaciones que darían la paz al país y le permitirían de esa manera el progreso integral.

Para tal fin se reunieron en la ciudades españolas de Benirdom y Sitges, por el partido conservador Lauerano Gómez (1889- 1965) y por el partido liberal Alberto Lleras Camargo (1906-1990) para firmar el 24 de julio de 1956 el Acuerdo de Benidorm y el 20 de Julio de 1957 el Pacto de Sitges. Como resultado de dichos acuerdos se convocó

un plebiscito nacional (1° diciembre 1957) que tenía como objetivo conocer la voluntad del pueblo colombiano con relación a la formación del Frente Nacional (1958-1974).

En síntesis, el Frente Nacional buscaba superar la crisis política de los partidos, la consolidación de una estabilidad económica y social dejando atrás la época de la Violencia desintegrando los grupos armados ilegales y propendiendo por el desarrollo económico (AYALA DIAGO, C.A. 1999) (BIBLIOTECA LUIS ÁNGEL ARANGO 2005). Dentro de los acuerdos se establecía la paridad y alteridad de los partidos políticos tradicionales (liberal y conservador) en el poder durante un período de 16 años, eliminando paralelamente la violencia entre los simpatizantes de los partidos que había azotado al país desde 1948, y caracterizada por los movimientos de resistencia liberal, las guerrillas del llano, el bandolerismo y los focos de insurgencia armada del comunismo. (AYALA POVEDA, F. Op. cit., p. 226)

Sin embargo, la alianza no tuvo en cuenta a la totalidad de los miembros de los partidos sino que le permitió a quienes detentaban el poder, pero excluían a algunas fracciones internas de ambos partidos, lo que significó desperdiciar la oportunidad de aprovechar las diferencias y oposiciones políticas ideológicas, que hubiesen constituido la verdadera base para la consolidación de la paz, basada en la concertación de las ideas y en la tolerancia de las diversas posiciones. La alianza significó más que nada una adaptación de los partidos a las exigencias generales con el fin de no perder los privilegios adquiridos. Fue precisamente esta falla metodológica que también excluía a las bases de los partidos e ignoraba las necesidades surgidas de la ciudadanía, la que generó la aparición de nuevos fenómenos como la violencia social, la represión selectiva, la exclusión, la desintegración, la corrupción, y una desilusión generalizada, frente a las expectativas generadas por la alianza. (AYALA DIAGO, C.A. Op. cit)

La manera de comprender los fenómenos violentos previos a la formación del Frente Nacional, determinaron las acciones y las estrategias de pacificación posteriores. Había una diferencia entre considerar la violencia como una Guerra civil con rasgos de brote de criminalidad, que implicaba una reacción represiva, o entenderla como producto de una contienda civil que surgía como consecuencia de las animadversiones partidarias y otras causas socioeconómicas, que a su vez significaría encontrar salidas concertadas y de conciliación. La primera opción fue la escogida, y ello significó un viraje en la búsqueda de la paz y en el desarrollo del imaginario del respeto a los derechos humanos, e impidió llevar a cabo medidas que permitieran la reconciliación social y la

búsqueda de soluciones concertadas para darle vitalidad al sector productivo afectado por la violencia y encontrar las estrategias viables para una adecuada reforma agraria, que posibilitara la recuperación de las tierras perdidas en manos de la criminalidad. (SÁNCHEZ GÓMEZ, G. 1990)

Durante el Frente Nacional aparecen entonces los primeros movimientos de autodefensa sindical y campesina, los ejércitos de liberación nacional, y aumentan las manifestaciones populares contra las medidas adoptadas bajo la figura del Estado de Sitio. Esta constelación muestra que a pesar de las intenciones de alcanzar la paz que llevaron al acuerdo político de Benidorm y el pacto de Sitges, tras el Frente Nacional se inicia una nueva etapa de la violencia y en ella se desatan las antiguas luchas por la reivindicación de los derechos, y los grupos sociales, económicos, políticos y étnicos se enfrentan con otros argumentos ideológicos, y de hecho la violencia en Colombia se transforma en un fenómeno de alta complejidad.

2.9. CONCLUSIONES

En el capítulo anterior fue posible reconocer los procesos de discusión filosófica, teológica y económica que dieron paso a la conceptualización de los derechos humanos y sus implicaciones para el desarrollo de las sociedades en la búsqueda de la paz y el entendimiento entre los pueblos. Sin embargo, y como se puede reconocer a lo largo de este capítulo existen coyunturas especiales enmarcadas en intereses de tipo económico y de manejo del poder, que han servido de hilo conductor en la historia latinoamericana y especialmente colombiana, para comprender, asimiliar e implementar los procesos legales y sociales que consoliden la igualdad, la solidaridad y la fraternidad deseadas.

La comprensión de los derechos humanos en Colombia se ve entonces influida por el proceso de conquista y colonización europea y las discusiones que alrededor de su legalidad se desarrollaron. La iglesia y las argumentaciones religiosas, especialmente de la iglesia católica sirvieron como excusa para el cometimiento de actos de violaciones de derechos fundamentales, es así que en nombre de la cristianización, se llevaron a

cabo procesos de colonización que paralelamente permitieron el enriquecimiento económico de los colonizadores y la humillación y degradación de los indígenas y posteriormente de los esclavos africanos. Sin embargo, la misma iglesia católica contó también con fracciones que se oponían a estas prácticas y que contribuyeron en su accionar a reivindicar los derechos de las poblaciones vulneradas y servir de mediadores frente a las instancias de más poder, para realizar las modificaciones necesarias, que permitieran reconocer en los pueblos americanos, a seres humanos con iguales derechos y libertades que las ya reconocidas a los pueblos occidentales, especialmente europeos.

Es indudable también que la Ilustración en Colombia adquirió otros significados, pues mientras las discusiones ya habían sido en muchos casos superadas en Europa, en América Latina adquirían una nueva fuerza, y se encaminaban a romper con otros paradigmas que involucraban ya no solamente las diferencias filosóficas, sino que ponían a prueba su legitimidad en la práctica. El acceso a la información y a dichas discusiones, y la posibilidad que tuvo una pequeña parte de la élite de acceder a ella, facilitó la reflexión interna y le dió las armas intelectuales a los criollos, indígenas, esclavos africanos y población en general, para alzar sus voces y tomar decisiones que cambiaran sus condiciones de vida. Esa conjugación entre el compromiso asumido por parte de algunos sectores de la iglesia, combinado con el acceso a libros, documentos, periódicos, y discursos, significó que la libertad y lucha por el reconocimiento de los derechos fuera un proceso democrático, en el que cada sector buscaba ante todo identificarse como grupo, identificar las violaciones a sus derechos, consolidar discursos y tomar acciones concretas. La educación y el uso de la imprenta, fueron entonces elementos que contribuyeron a la reivindicación de los derechos de todos los grupos poblacionales.

Esta influencia no se limitó a un período de tiempo sino que ha sido una constante en las luchas posteriores y siguen sirviendo hasta nuestros días para dar legitimidad a todo tipo de reivindicaciones. Sin embargo, es de anotar también, que precisamente el manejo de esos discursos que más adelante formaron parte de los procesos de consolidación de las ideologías de los partidos políticos, se han alimentado de intereses de orden económico y político, que ha impedido una verdadera conciliación de una base de respeto a los derechos de los individuos independiente de su origen. Al parecer, el problema de la limpieza de sangre y la pertenencia a una élite, continúan siendo hasta nuestros días un obstáculo para alcanzar la paz, pues mientras los discursos traducen las

necesidades de la sociedad y de los excluidos con fines electorales, en la práctica la reivindicación de los derechos se realiza de manera lenta o no se realiza.

La incongruencia entre los discursos, entendidos estos como leyes, constituciones, y reformas y las vivencias cotidianas a las que se enfrenta el ciudadano del común sirve como motor de desigualdades y como gestor de divergencias que no han sido saldadas. Sin contar con los antecedentes entonces de la época de la colonización y conquista, la violencia y todas sus consecuencias humanas, económicas, políticas y sociales han sido vividas por más de tres generaciones, que no han podido aún encontrar procesos conciliatorios que reconozcan la igualdad ante la ley y la justicia, que faciliten la conciliación en medio de las divergencias y que permitan que se lleven a cabo procesos de justicia y reparación.

La memoria histórica entonces permite identificar en estos procesos los elementos reiterativos y que no han logrado despejarse en las ecuaciones de desigualdad y de violencia en todas sus manifestaciones.

Trabajadores, indígenas, afrocolombianos y mujeres continúan hasta hoy luchando por la reivindicación de sus derechos, por alcanzar un reconocimiento social, político y como ciudadanos, seres sociales y políticos, con una voz que les permite decidir sobre sus destinos y un accionar que les permite participar activa y proactivamente en el desarrollo integral del país.

Divergencia y acomodamiento de los discursos con fines específicos que favorecen a sectores limitados de la sociedad, deben ser entonces los dos elementos que sirvan de hito para la reflexión acerca de las reivindicaciones de derechos en la actualidad y el papel de la educación, de los medios y de las instituciones, como la iglesia en el logro de los objetivos.

Al finalizar el siglo XX y comenzar el XXI diversas iniciativas gubernamentales, privadas y eclesásticas nacionales e internacionales han intervenido con diversas propuestas que propenden por la defensa de los derechos humanos y la terminación de los conflictos bélicos en Colombia. Medidas que abarcan el campo legal, como las leyes de amnistía, el indulto, procesos de reinserción y los diálogos entre representantes del gobierno y los grupos alzados en armas, hasta mediaciones particulares y de la iglesia y reformas socioeconómicas, no han logrado hasta nuestros días, sellar el capítulo de la violencia que se abrió en Colombia y que ha quedado como parte de la biografía de

varias generaciones. Corrupción, narcotráfico, magnicidios, paramilitarismo, terrorismo, secuestros, masacres, milicias urbanas, rurales y populares se convierten en nuevos componentes que degeneran e imposibilitan el logro de las reivindicaciones, y que durante más de 50 años han adquirido un matiz de deslegitimización de los gobiernos y sobre todo el resquebrajamiento de la democracia.

La lucha por las reivindicaciones sociales en Colombia continua y sería una tarea propia de otra investigación dar cuenta de los procesos de paz y las iniciativas de reconciliación en el país. Sin embargo, se hace válido y necesario reconocer algunos puntos de partida históricos como los que hemos visto en este capítulo que nos permiten, sin lugar a duda, entender y comprender los procesos contemporáneos.

2.10. BIBLIOGRAFÍA

ABRIL ROJAS, Gilberto. La Segunda Sangre. Tunja : Talleres Gráficos, 1996.

ACADEMIA COLOMBIANA DE HISTORIA. Los Derechos del Hombre y la Independencia de la América Española. 15 de Diciembre de 1793. En : Boletín de Historia y Antigüedades. Vol. 53, 1996.

ACOSTA DE SAMPER, Soledad. Biografía del General Antonio Nariño. Pasto : Imp. Deptal., 1970.

AGOSTONI, Claudia. La Utopía del Nuevo Mundo. En : CERITTI, Horacio; AGÜERO, Oscar; et. al. Articulación de la Diversidad : pluralidad étnica, autonomías y democratización en América Latina. Quito : Ediciones Abya-Yala, 1995.

AQUINO; Tomás. Compendio de la suma teológica. Trad. Raimundo Suárez. Buenos Aires : Difusión, 1945.

ALAPE, Arturo. Jorge Eliecer Gaitán. En : *Revista Credencial Historia*. [En línea] (Bogotá-Colombia). Vol. 37 (Ene. 1993) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 15 de Nov. 2007] Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/revista/credencial/enero1993/enero4.htm>>

ARIZA, Alberto. Fray Bartolomé de las Casas y el Nuevo Reino de Granada : V Centenario del Nacimiento del Protector de los americanos, 1474 – 24 de agosto – 1974. Bogotá : Kelly, 1974.

ARISTÓTELES. La política. Trad. Patricia Azcárate. 13ª. Ed. Madrid : Espasa-Calpe, 1978.

AYALA DIAGO, César Augusto. Frente Nacional : Acuerdo Bipartidista y Alteración en el Poder. En : *Revista Credencial Historia*. (Bogotá-Colombia) No. 119 (Nov. 1999) p. 6.

AYALA POVEDA, Fernando. Manual de historia colombiana : creación y violencia en Colombia. Bogotá : Thalassa Editores, 2003.

BERNAT, Gabriel. Selección de los Textos Originales más importantes durante el proceso de legitimación de la Conquista por parte de la Corona Española así como de aquellos que se consideraban respuesta a las denuncias de la explotación de los indígenas en América. Gabriel Bernat [En línea] s.l. (Sep. 2002) [Consultado 14 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.gabrielbernat.es>>

_____ Documento del Requerimiento. [En línea] s.l., s.f. [Consultado 14 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.gabrielbernat.es>>

BIBLIOTECA LUIS ÁNGEL ARANGO. Guía Temática de Política. El Frente Nacional [En línea] (2005). Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República [Consultado 10 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/ayudadetareas/poli/poli60.htm>>

BONAVIDES, Paulo. *Política e Constituição. Os caminhos da democracia*. Rio de Janeiro : Forense, 1985.

BOVEN, Theodor Van. Criterios Distintivos de los Derechos Humanos. En : VASAK, Karel. Ensayos sobre los derechos Humanos. Las dimensiones internacionales de los derechos humanos. Lima : Comisión Andina de Juristas, 1991. v.1, pp. 80 – 104.

BUSHNELL, David. Simón Bolívar. Gran Enciclopedia de Colombia. Biografías. Círculo de Lectores [En línea] 2004. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 13 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/bolisimo.htm>>

CABALLERO ESCOVAR, Enrique. América una equivocación. Bogotá : Pluma, 1978.

CALDERÓN RODRÍGUEZ, Luis Antonio. La ilustración francesa y su influencia ideológica en Colombia. Manizales : Universidad de Caldas, Centro Editorial, 2001.

CASAS, Fray Bartolomé De Las. Brevisima Relación de la destrucción de las Indias. Madrid : Alianza Editorial, 2005. (colegida por el obispo don Fray Bartolomé de las Casas o Casaus, de la orden de Santo Domingo, año 1552).

_____ Memorial del Emperador. En : *Obras Completas. Cartas y Memoriales*. Madrid : Alianza Editorial, [1543] 1995. v. 13, 439p.

_____ Brevisima Relación de la Destrucción de África: preludio de la destrucción de India : primera defensa de los guanches y negros contra su esclavización. Viceconsejería de Cultura y Deportes ; Salamanca ; Lima : Ed. San Esteban; Inst. Bartolomé de las Casas. San Esteban, 1989. (Colección Los Dominicos y América).

_____ Representación al Emperador Carlos V (1542). En : BAE, t. 110. Obras escogidas de Fray Bartolomé de las Casas, Madrid : 1958a.v. 5.

_____ Treinta Posiciones muy Jurídicas. Madrid : Biblioteca de Autores Españoles, 1958b.

_____ Representación al Emperador. s.l. s.f [En línea] [Consultado 20 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.staff.uni-mainz.de/lustig/texte/antologia/lascasas.htm>>

CASTRO GÓMEZ, Santiago. La Hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750 – 1816). Bogotá : Edit. Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

COLMENARES, Germán y **MELO**, Jorge Orlando. Lecturas de Historia Colonial I. Descubrimiento y Conquista del Nuevo Reino de Granada (1492 – 1542). [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Bogotá : Universidad de los Andes. Facultad de Artes y Ciencias. Departamento de Historia, 1967 – 1970. [Consultado 28 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.banrepultural.org/blaavirtual/historia/colonial/24.htm>>

COLOMBIA. ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN. Indígenas y campesinos reclaman sus derechos. El Derechos de la Raza Indígena de Colombia ante todo. (1927) En : Documentos que hicieron un país. Biblioteca Familiar Colombiana. Sección República, Ministerio de Gobierno (Sección 1ª.) Legajo 952, folios: 315-316 [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 22 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/docpais/indig.doc>>

_____ Ley de 21 de julio de 1821 sobre la libertad de los partos, manumisión y abolición del tráfico de esclavos. [En línea] 2009 [Consultado 29 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://negrosyesclavos.archivogeneral.gov.co/portal/apps/php/verdocumento.kwe?nur=MjE4MDE=&idioma=ES>>

_____ La Libertad Lograda 1851 Ley “sobre Libertad de Esclavos” En : Documentos que hicieron un país. Biblioteca Familiar Colombiana. Edición Original: Santa fé de Bogotá : Presidencia de la República, 1997. [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República [Consultado 28 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaairtual/historia/docpais/lograda.doc>>

_____ Morillo : La Pacificación con el Terror. A.G.N. Sección Colecciones, Caja 202, Carpeta 742, folio 45. (1816) En : Documentos que hicieron un país. Biblioteca Familiar Colombiana. Presidencia de la República [En línea] [Consultado 10 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/docpais/morillo.doc>>

COLOMBIA. ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN. Los Caciques Mestizos reclaman la Libertad y la Igualdad de los Indios. Memorial de Agravios del Cacique de Turmequé (1584) En: Documentos que hicieron un país. Biblioteca Familiar Colombiana. Presidencia de la República. Archivo General de Indias, Patronato, 196 y 231. [En línea] Publicación digital en la

página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 15 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/docpais/turmeque.doc>>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley de Libertad de Vientres de 1821. En : *Atlas de las culturas afrocolombianas*. [En línea] Proyecto Colombia Aprende s.f [Consultado 28 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/etnias/1604/article-82844.html>>

CÓRDOBA GIRALDO, Stella María. Camilo Torres. Gran Enciclopedia de Colombia. Biografía de Círculo de Lectores [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 13 de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/torrcami.htm>>

CRO, Stelio. Realidad y Utopía en el descubrimiento y conquista de América Hispana (1492-1682) Michigan : International Book Publishers, 1983.

DEAS, Malcom. Reflexiones sobre la guerra de los Mil días. En : *Revista Credencial Historia*. [En línea] No. 121 (Ene. 2000) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 10 de Oct. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/enero2000/121reflexiones.htm>>

DUQUE GÓMEZ, Luis. Nariño y la Masonería. En : *Revista Credencial Historia*. (Bogotá – Colombia) No. 48, (Dic.1993).

FERNÁNDEZ GARCÍA, Eusebio. Entre la razón de Estado y el estado de derecho : La racionalidad política. Madrid : Dykinson; Cuadernos Bartolomé de las Casas. No. 4, 1997.

FERNÁNDEZ HERRERO, Beatriz. La Utopía de la aventura americana. Barcelona : Anthropos, 1994.

FORERO BENAVIDES, Abelardo. Impresión y Represión de los derechos del Hombre. Bogotá : Ediciones Universidad de los Andes y Editorial Revista Colombiana, 1967.

GALLARDO, Helio. Nuevo Orden Internacional, Derechos Humanos y Estado de Derecho en América Latina. En : *Revista Crítica Jurídica* . No. 22 (Jul.-Dic. 2003).

GARCÍA PELAYO, Manuel. Sobre las razones históricas de la razón de Estado. En : Del Mito y la Tradición en el pensamiento político. Madrid : Editorial Revista de Occidente, 1968.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Por un país al alcance de los niños. Colombia al filo de la oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá : MEN, 1994.

GIRALDO JARAMILLO, Gabriel. Relaciones de Mando los Virreyes de la Nueva Granada. Bogotá : Publicaciones del Banco de la República 13. Imprenta del Banco Memorias Económicas – Archivo de la Economía Nacional, 1954. pp. 24-25 En : VIDALES, Luis. Historia de la Estadística en Colombia. [En línea] 1978. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Bogotá [Consultado 22 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/economia/estadcol/indice.htm>>

GÓMEZ, María Fernanda. Negros Cimarrones y Formación de Palenques. Panamá siglo XVIII En : GROS ESPIELL, Héctor. El derecho de todos los seres humanos a beneficiarse del patrimonio común de la humanidad. UNESCO, Coloquio de México, 1978, passim.

GUZMÁN MORENO, Jorge. Breve historia de los derechos humanos. Bogotá : Academia de historia de Bogotá, 2001.

HANKE, Lewis. *The Spanish Struggle for justice in the Conquest of America*. s.n.: University of Pennsylvania Press, 1949.

HAWA ARELLANO, Samy. Historia y concepto de la guerra justa. En : *Revista de Marina*. Armada de Chile. s.l. Vol. 116/854 (Ene.-Feb. 1/2000); pp. 2-3.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ-BARBA, Mario. Burgos y el descubrimiento. En : Revista Quinto Centenario. [En línea] Vol. 10 (1986) p. 14. Universidad Complutense de Madrid. Madrid,

[Consultado 13 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.Ucm.es/BUCM/revistas/ghi/02116111/articulos/QUCE8686120009.pdf>>

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ-BARBA, Mario. La Monarquía española y América. Un destino histórico común. Madrid : Rialp, 1990. p. 126 En : OLANO, H.A. 1997, p.74.

HERRERA ÁNGEL, Marta; **RESTREPO**, Ashner y **LIZARAZO**, Camila et.al. Repensando a Policéfalo. Diálogos con la memoria histórica a través de documentos de archivo. Siglos XVI al XIX. Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana, 2006 p. 241.

_____. Nemequene. Gran Enciclopedia de Colombia. Biografías. Círculo de Lectores. [En línea] (2004a). Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 13 de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/nemequen.htm>>

_____. Manuel Quintin Lame. Gran Enciclopedia de Colombia. Biografías. Círculo de Lectores. [En línea] (2004b) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 10 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/lamemanu.htm>>

HOUGHTON, Teresa. La Ilustración en Colombia : textos y documentos. Bogotá : Universidad Santo Tomás, 1990.

IBAÑEZ, Pedro María. Crónicas de Bogotá. [En línea] 1891. v. 2. Bogotá : Imprenta de la Luz, Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 11 de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/cronicas/capi39b.htm>>

INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA. Acta de la Independencia del Cabildo de Santafé de Bogotá, del 20 de julio de 1810. Manual de Historia de Colombia. Bogotá. 1986. v.2, En : GUZMÁN MORENO, J. 2000, p. 76.

JARAMILLO URIBE, Jaime. El pensamiento colombiano en el siglo XIX. Bogotá : Temis, 1982.

JUDERÍAS, Julian de. La Leyenda negra y la verdad histórica : Contribución al estudio del concepto de España en Europa, de las causas de este concepto y de la tolerancia política y religiosa en los países civilizados (1914). 16ª. Ed. Madrid : Editora Nacional, 1974.

LIÉVANO AGUIRRE, Indalecio. Los Grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia. Bogotá : Imprenta Nacional de Colombia, 1996. v.2.

_____. Bolívar. Madrid : Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1983.

_____. Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia. 4. Ed. Bogotá : Ediciones Nueva Prensa, 1960. v.1.

LLANO ISAZA, Rodrigo. Curiosidades de nuestra primera República. En : *Revista Credencial Historia* [En línea] (Bogotá – Colombia) Vol. 211 (Jul. 2007) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 1 de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio2007/primerarepublica.html>>

MARAVALL, José Antonio. Utopía y Primitivismo en el pensamiento de Las Casas. Madrid : Revista de Occidente : Fray Bartolomé de las Casas. No. 141, 1974.

MARÍN TABORDA, Iván. Jorge Eliecer Gaitán. Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores. Biografías [En línea] (2004) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 1º. de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/gaitjorg.htm>>

MAYORGA GARCÍA, Fernando. Instituciones Indígenas en Colombia. Doctrinas de sometimiento y defensa de los indios. En : *Revista Credencial Historia*. [En línea] (Bogotá - Colombia) No. 146 (Feb. 2002) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 1º. de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.banrepcultural.org/book/export/html/73406> >

MEDINA PABÓN, Juan Enrique. Derecho Civil. Aproximación del Derecho. Derecho de Personas. Bogotá : Lecciones Centro editorial Universidad del Rosario, 2005.

METZLER, Joseph. America Pontificia Primi Saeculi Evangelizationis 1493 – 1592. Vaticano: ed. Joseph Metzler. 1991, pp. 364 – 366.

MILES, Fernando. La Rebelión permanente. Las Revoluciones sociales en América Latina. México : Siglo XXI, 1989.

MOLINA, Luis Fernando. Liborio Mejía. Gran Enciclopedia de Colombia. Biografías. Círculo de Lectores. [En línea] (2004) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 1º. de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/mejilibo.htm>>

MOSQUERA MOSQUERA, Juan de Dios. Relaciones entre el Estado y las comunidades negras. En : Las Comunidades negras en Colombia hacia el siglo XXI. Historia, Realidad, y Organización. [En línea] s.f. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 1º. de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/sociologia/comunida/cap2.htm>>

MURRA, John V. Formaciones económicas y políticas del mundo andino. Lima : Instituto de Estudios Peruanos, 1975.

MUTIS, José Celestino. El arcano de la quina oficinales, sus virtudes eminentes y su legítima preparación : obra póstumo Madrid : Ibara, 1828.

NACIONES UNIDAS. Acta final de la Conferencia internacional sobre derechos humanos. Teherán, UN Sales No. E.68.14.2. y Res. 27 Sobre : Desarrollo, Economía y Derechos Humanos. En : BOVEN 1991, p.93.

NARIÑO, Antonio. La Bagatela. Bogotá : Litografía Vanegas, 1966.

_____. Esto se llama fraternal advertencia o sea la primera amonestación. En : *Suplemento La Bagatela*. Santafé: Imprenta Real de Bruno Espinosa de los Monteros No. 5 (Ago. 11 1811).

NIETO ARTETA, Luis Eduardo. Economía y cultura en la historia de Colombia. Bogotá : viento del pueblo, 1973.

OCAMPO LÓPEZ, Javier. Mitos, leyendas y relatos colombianos. Bogotá : Plaza & Janés, 2006.

_____. García Rovira. Custodio. Gran Enciclopedia de Colombia. Biografías. Círculo de Lectores [En línea] (2004a) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 11. de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/garccusto.htm>>

OCAMPO LÓPEZ, Javier. José Acevedo y Gómez. Gran Enciclopedia de Colombia. Biografías. Círculo de Lectores. [En línea] (2004b) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 1o. de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/acevjose.htm>>

_____. El cacique Turmequé y su lucha por la justicia social en el Nuevo Reino de Granada. En : *Revista de las Fuerzas Armadas*. Bogotá. Vol.45, No. 135s (Abr. –Jun. 1990); pp. 97-105.

_____. El pueblo boyacense y su folclor Tunja. s.l. : Corporación de Promoción Cultural de Boyacá, 1977. (Cap. 2.sobre la identidad histórica-cultural del pueblo boyacense)

OCAMPO LÓPEZ, Javier. Villavicencio, Antonio. Gran Enciclopedia de Colombia. Biografías. Círculo de Lectores. [En línea] s.f. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 11. de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/villanto.htm>>

OLANO GARCÍA, Hernán Alejandro. La Defensoría del Pueblo. Una institución escandinava o Chibcha? En : *Revista Dikaion. Revista de Actualidad jurídica*. Bogotá : Universidad de la Sabana. Vol. 6, (1997); pp. 50-83.

PACHECHO, Juan Manuel. La Ilustración en el Nuevo Reino. Caracas : Universidad Católica Andrés Bello, 1975.

PALACIOS PRECIADO, Jorge. Diego de Torres y Alonso de Silva : Dos Caciques mestizos luchan por la justicia social en el siglo XVI. En : *Revista Credencial Historia*. Bogotá : No. 14 (Feb. 1991). [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 10. de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero1991/febrero2.htm>>

PARDO SCHLESINGER, Cristina y **PARRA DUSSÁN**, Carlos. Teoría Constitucional. Liber Amicorum en Homenaje a Vladimiro Naranjo. Bogotá : Universidad del Rosario. Facultad de Jurisprudencia, 2006.

PARTSCH, Karl Joseph. Principios fundamentales de los derechos humanos. En : VASAK, Karel 1991, pp.105-143.

PICHARDO VIÑALS, Hortensia. Los primeros memoriales de Fray Bartolomé de las Casas. Habana : Universidad de La Habana. 1972 (Colección de Cuadernos H) pp.61-62.

RESTREPO, Vicente. Los Chibchas antes de la Conquista española. Bogotá : Imprenta de la Luz. 1895. (Cap. 19 sobre las antiguas leyes de los Chibchas).

RESTREPO, Eduardo. De Instaurada Aethiopum Salute: Sobre las ediciones y características de la obra de Alonso de Sandoval. En : *Revista Tabula Rasa*. Bogotá : Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. No. 003 (Ene. – Dic. 2005); pp 13 – 26.

REVISTA CREDENCIAL HISTORIA. Fechas para recordar. Noviembre 21 de 1902. Firma del Tratado de Wisconsin y fin de la guerra de Mil días. [En línea] No.7 (Jul. 1990). Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 11 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio1990/julio4.htm>>

_____ Diciembre 6 de 1928. La masacre de las bananeras. [En línea] (Bogotá - Colombia) Edición 190 (Oct.2005) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República [Consultado 10. de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/revistas/credencial/octubre2005/masacre.htm>>

RIVADENEIRA VARGAS, Antonio José. Historia constitucional de Colombia. Bogotá : El voto Nacional, 1962.

RODRÍGUEZ ARENAS, Flor María. En : Periódicos literarios y géneros narrativos menores fábula, anécdota y carta ficticia Colombia. (1792 -1850) s.l. : Stockcero, 2007.

ROJAS, Ulises. El Cacique de Turmequé y su época. Tunja : Imprenta Departamental, 1965.

ROMERO, Mario Germán. De qué obra tradujo Nariño los Derechos del Hombre. En : *Boletín de Historia y Antigüedades*. Vol. 53, 1972; pp. 717-736.

RUEDA ENCISO, José Eduardo. Mutis, José Celestino. Gran Enciclopedia de Colombia. Biografías. Círculo de Lectores [En línea] (2004a) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 13 de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/bibliografias/biogcircu/mutijose.htm>>

RUEDA ENCISO, José Eduardo. Francisco José de Caldas. Gran Enciclopedia de Colombia. Biografías. Círculo de Lectores (2004b) [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 10 de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/biografias/caldfran.htm>>

SAMPER, José María. Los Partidos en Colombia I. En : MELO, Jorge Orlando. Orígenes de los partidos políticos en Colombia [En línea] Bogotá : Instituto Colombiano de Cultura Subdirección de Comunicaciones Culturales, 1978. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 10 de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/politica/origcol/part1.htm>>

SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo. Rehabilitación y violencia bajo en Frente Nacional En : *Revista Análisis Político*. [En línea] Bogotá : Instituto de estudios Políticos y relaciones Internacionales Universidad Nacional de Colombia. No. 10 (May. – Ago. 1990) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 10 de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.banrepultural.org/sites/default/files/lablaa/revistas/analisispolitico/ap4.pdf>>

SÁNCHEZ, Ricardo. De la memoria a la acción : crítica histórica. Cali : Programa Editorial, Universidad del Valle, 2003.

SANDOVAL, Alonso de S.J. De instaurada/Ethiopum Salute. Historia de Etiopía, naturaleza, policía sagrada y profana, costumbres, ritos y cathecismo evangélico, de todos los etiopes con que se restaura la salud de sus almas. Madrid : Sandoval, Alonso de S.J. 1956 [1627] “De Instaurada Aethiopum salute. El mundo de la esclavitud negra en América”. Bogotá : Empresa Nacional de Publicaciones, 1956.

SAVALA, Silvio. El servicio personal de los indios en el Perú. México : El Colegio de México, 1978. v.3.

TELLO, Piedad. Vida y lucha de Manuel Quintin Lame. Bogotá, 1983. Tesis de Grado, Universidad de los Andes, Departamento de Antropología. En : Manuel Quintin Lame : Movimiento Lamista (2004). Gran Enciclopedia de Colombia. Biografías. Círculo de Lectores [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 10 de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/lamemanu.htm>>

TIRADO MEJÍA, Álvaro. Introducción a la historia económica de Colombia. Bogotá : El Ancora, 1987. En : GUZMÁN MORENO, J. 2000, p. 71.

TORRES, Camilo. El memorial de Agravios. [En línea] Bogotá : Fundación editorial Epígrafe. (Feb. 2003) [Consultado 2 de Dic. 2007]. Disponible en <http://www.epigrafe.com/contenido/lib_detalle.asp?lib_id=11>

TOVAR, Hermes. La lenta ruptura con el pasado colonial. En : OCAMPO, José Antonio. et.al. Historia Económica de Colombia. Bogotá : Siglo XXI – Fedesarrollo, 1987 En : Boletín Cultural y Bibliográfico. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [En línea] Vol. 27, No. 22 1990 [Consultado 29 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boleti5/bol22/comerc1.htm>>

UNESCO. La carta de la Tierra. París, 2000. [En línea] Iniciativa de la carta de la tierra. [Consultado 3. de Nov. 2007] Disponible en <<http://www.earthcharterinaction.org>> y <<http://cartadelatierra.org>>

VACA DE OSMA, José Antonio. El imperio y la leyenda negra. Madrid : Ediciones Rialp, 2004.

VARELA, Consuelo. Introducción. En : CASAS, B. Brevisima relación de la destrucción de las Indias. Madrid : Castalia, 1999. pp. 17 – 181.

VASAK, Karel. Ensayos sobre los derechos humanos. Las dimensiones internacionales de los derechos humanos. Lima : Comisión Andina de Juristas, 1991. v.1.

_____ Las dimensiones internacionales de los derechos humanos. Barcelona : Serbal-UNESCO, 1984. v.1.

VELÁSQUEZ TORO, Magdala. María Cano. En : *Revista Credencial Historia*. N°6. (Jun. 1990) Biografías Credencial [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 2 de Dic. 2007]. Disponible en <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/maria-cano-credencial>>

VIDALES JARAMILLO, Luis; **DÍAZ GRANADOS**, José Luis y **LEGUÍZAMO MOTTA**, Alfredo. Historia de la estadística en Colombia. Bogotá: DANE 1978. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. colección: Credencial Historia. [Consultado 2 de Nov. 2007]. Disponible en <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/economia/estadcol/estadcol15.htm>>

3 . SITUACIÓN GENERAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA

“Es la amnesia la que hace que la historia se repita como pesadilla. La buena memoria permite aprender del pasado, porque el único sentido que tiene la recuperación del pasado es que sirva para la transformación del presente.”

(GALEANO, E. 1996)

3.1 VIOLENCIA SOCIOPOLÍTICA: DETERMINANTE DE LOS DERECHOS HUMANOS

La violencia en Colombia es un fenómeno analizado desde diversas perspectivas disciplinarias y a través de procesos dinámicos de larga duración, pues sus efectos y consecuencias han influenciado la vida cotidiana de los individuos y el desarrollo integral del Estado durante más de tres generaciones tanto en el área urbana como rural, y en la conciencia colectiva de los ciudadanos. Aunque Colombia es considerado uno de los países más violentos del mundo y con uno de los conflictos internos más antiguos, también cabe anotar que no se puede hablar de una sola Violencia, pues si bien hay elementos que como veremos en este capítulo se presentan como coincidentes con otros en el pasado o que persisten en el presente, hay otros que se han reestructurado tomando nuevos matices de acuerdo a las coyunturas políticas, económicas, sociales y culturales y a estructuras y protagonistas particulares. “Parecería que nuestra violencia es un demiurgo, una esencia, capaz de producir su propia realidad y aparecer con distintos ropajes” (CAMACHO GUIZADO, A. 1991, p. 23)

La violencia por sí sola es definida (DEAS, M. y GAITÁN DAZA, F. 1995, pp. 181 – 182) desde las ciencias sociales, como la presencia de estructuras económicas violentas por ejemplo, la concentración de la propiedad rural, la desigual distribución del ingreso, o el fenómeno del desempleo. La psicología, clasifica la violencia a partir de fenómenos cotidianos presentados en el hogar o en las relaciones entre los individuos como el consumo de psicoactivos o la violencia intrafamiliar. La sociología, hace referencia a fenómenos sociales o grupales como las segregaciones urbanas o la agresividad en la forma de vestir. Gaitán Daza define la violencia así: “Violencia es hacer daño físico

mediante el uso de instrumentos o en evidente superioridad física cuando ese acto no es necesario para la estricta supervivencia” (Ibid., p. 184). Por otro lado, la Violencia políticosocial es entendida como aquella ejercida por personas, organizaciones o grupos particulares o no determinados, motivados por la lucha en torno al poder político o por la intolerancia frente a otras ideologías, razas, etnias, religiones, culturas o sectores sociales, estén o no organizados. También se registran como hechos de violencia político-social algunas prácticas excepcionales de actores armados no estatales, que no pueden tipificarse como violaciones a los derechos humanos, pues sus autores no pertenecen al polo estatal ni para-estatal, ni tampoco como infracciones al Derecho Internacional Humanitario, ya que no están tipificadas allí, aunque son indiscutiblemente hechos de violencia determinados por móviles políticos. La clandestinidad de los autores estatales o para-estatales de los crímenes impide la tipificación como violaciones de derechos humanos, en otras ocasiones porque se identifica como autores a particulares sin vinculación alguna con agentes del Estado o al menos ésta no es comprobable en ninguna medida (CINEP Octubre 2008, p. 20).

Corresponde a este capítulo describir con una mirada general aquellos aspectos de la violencia sociopolítica que determinan la violación de los derechos humanos en Colombia. Para ello, es necesario reconstruir algunos hechos que son cimiento de los acontecimientos que hasta nuestros días afectan a la sociedad colombiana, y que son esenciales para la reconstrucción política y moral del país.

Los análisis de la violencia en Colombia se han evidenciado incluso a través de la literatura⁵⁸, que antes que las ciencias sociales dio cuenta de los fenómenos violentos, especialmente en las zonas rurales, desde una perspectiva que limita entre la ficción y la realidad. Esta base literaria es a su vez susceptible de ser utilizada de forma pedagógica en el quehacer educativo, con el propósito de dar a conocer los sucesos que se han desarrollado en la historia colombiana, desde una mirada más humana y más relacionada con los individuos. Estos hechos documentados novelísticamente evidenciarán la necesidad de un diagnóstico de la realidad, especialmente en las zonas más apartadas del país. Para contribuir a ello se organizaron en el pasado grupos integrados por civiles, eclesiásticos y militares quienes dieron un informe de los hechos

⁵⁸ Autores como Fernando Gaitán Daza son sin embargo de la opinión que a pesar de su presencia, la novela colombiana tuvo poco desarrollo en el período colonial y durante el siglo XIX y que en el país tuvo una mayor representación la poesía, lo que no sería del todo un buen indicador de la presencia o no de la violencia. (DEAS, M. y GAITÁN DAZA F. Op. cit., p.186)

acaecidos en la decenio de los 50 denominada “Comisión Investigadora de las Causas Actuales de la violencia” en 1958. El entonces presidente de Colombia Lleras Camargo informó sobre la tarea de la Comisión: “La obra de la Comisión que ha venido estudiando las causas de la violencia y las medidas aconsejables para la rehabilitación de las comarcas asoladas es para el gobierno una orientación cuyo valor no podríamos exagerar (...) mi impresión es la que por primera vez en diez a años se ha tocado el fondo mismo del problema social, político, económico y moral de esa tragedia inenarrable” (Informe radial del Presidente Lleras a la Nación, Septiembre 29 de 1948 en: GUZMÁN CAMPOS, G. En: FALS BORDA, O. 1988, pp.111-112)

Posteriormente se organizó la Oficina Nacional de Rehabilitación y la serie de publicaciones de índole científico, específicamente psiquiátrico, denominada “Radiografía del Odio en Colombia” que fue organizada por psicólogos, antropólogos, sociólogos y un sacerdote. Sobresale por su carácter interdisciplinar el trabajo monográfico que la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia desarrolló por encargo de la Fundación para la Paz, a través de un trabajo que combina el análisis sociológico y la literatura descriptiva e ilustra los procesos del conflicto y la violencia, cuyas labores fueron a su vez enriquecidas con el apoyo de mesas redondas regionales donde se discutieron sus resultados. (Ibid., pp.12-18)

Seguidamente se tendrán en cuenta el análisis descriptivo realizado por dicha Comisión para comprender la violencia en Colombia, específicamente la primera etapa de la violencia enmarcada en la lucha de poder y las confrontaciones políticas, que propiciaron el desarrollo de nuevas formas de violencia en el pasado y que en alguna forma persisten o coinciden con hechos en la actualidad.

3.1.1. Violencia Política en Colombia 1930- 1958

El Siglo XX en Colombia estuvo caracterizado por la intensidad de las Guerras Civiles, especialmente la llamada Guerra de los Mil Días (1899-1902), la cual se destacó a su vez por la insurrección generalizada en numerosos municipios, la formación de bandas y grupos guerrilleros, que tuvieron como consecuencia el aumento de delitos como el robo y el saqueo con motivos políticos. 18 años de guerra acompañaron la historia colombiana entre 1821 y 1902, y junto con la promulgación de 42 Constituciones, la inexistencia de un ejército y una

policía nacionales, sirvieron de marco para la propagación de las revueltas locales y las nacientes guerras civiles (DEAS, M. y GAITÁN DAZA, F. Op. Cit. 1995, pp. 199 – 202). A dicho período le sucedió la denominada por Gaitán Daza, “baja violencia” (1902-1945) cuyo suceso más destacado es la Matanza de las Bananeras (1928). Los años treinta comienzan con los enfrentamientos políticos por el poder entre los partidos liberal y conservador (Ibid., p.206).

Guzmán Campos reconoce en la denominada época de la Violencia los siguientes procesos:

- **el proceso iniciado en 1930** especialmente en los departamentos de Boyacá y los Santanderes cuyas causas pueden encontrarse en los rezagos de la Guerra de los Mil Días así como el cambio presidencial de Miguel Abadía Méndez (1926-1930) del partido conservador durante el cual se llevó a cabo la «Masacre de las Bananeras», a Enrique Olaya Herrera (1930-1934) quien pretendía incluir dentro de su gobierno a conservadores y liberales, sin embargo, su objetivo derivó en la lucha rural por los cargos burocráticos entre miembros de ambos partidos, lo que significó una guerra cruenta y la persecución continua, así como la perpetración de actos de horror y la consolidación del sectarismo político. En el decenio correspondiente a los años 20 y el que le sigue, los 30, se caracterizaría también por la presencia de conflictos agrarios relacionados con la propiedad de la tierra, referente a las condiciones de trabajo en las haciendas, la tenencia y propiedad de la tierra por el cuestionamiento de los títulos de propiedad, y por las disputas con las comunidades indígenas, por ejemplo la defensa de las tierras de los resguardos⁵⁹. Las reivindicaciones en torno a la tenencia de la tierra sentaron las bases para la creación de ligas y sindicatos campesinos e indígenas, que posteriormente se verían influenciados por el pensamiento socialista o del agrarismo revolucionario, a través de métodos de reclutamiento ideológico desplegados en un principio por el Partido Socialista Revolucionario, el Partido Agrario Nacional de Erasmo Valencia, la Unión Nacional de Izquierda Revolucionaria (UNIR), y que continuaría a lo largo de la historia con Gaitán, y el Partido Comunista. (GILHODÉS, P. 1988, p. 35 cit. en : PIZARRO LEÓN GOMEZ, E. 1989, pp. 8-9)

Posteriormente el 7 de agosto de 1946, llamado también por Gaitán Daza como “Alta Violencia” y que abarca hasta 1965, es un período caracterizado por la llegada al poder presidencial el conservador Mariano Ospina Pérez (1946-1950), durante cuyo gobierno se intensifican los enfrentamientos y persecuciones entre conservadores y liberales. La situación económica del país y la influencia de las ideas comunistas⁶⁰ desembocan en el desarrollo de los sindicatos de transportadores, del sector de las comunicaciones y del petróleo, cuyas huelgas y paros solidarios fueron considerados por el gobierno como una amenaza a la estabilidad del país en materia política, económica y social. Sin embargo, durante el período es notorio el desconocimiento o subestimación del conflicto interno durante el cual surgió el grupo denominado “pájaros”, constituido por conservadores que realizaban las persecuciones a los seguidores del partido liberal. La expansión de la agricultura capitalista y el latifundio tradicional son las dos consecuencias más evidentes de la dichas persecuciones (ZULETA, E. 1991, p. 122). La utilización de la policía incrementó la violencia, la corrupción y la inoperancia del

⁵⁹ Originada en la época de la colonia española en América, esta institución legal conforma un territorio regido por un estatuto autónomo en sus directrices y tradiciones culturales, que además reconoce el derecho de propiedad a una comunidad o colectivo dada por su ascendencia.

⁶⁰ Se considera que el marcartismo en Colombia contribuyó con el auge de la violencia debido a la persecución a los comunistas (DEAS, M. y GAITÁN DAZA F. Op. cit. p. 209).

sistema judicial propiciaron no solamente la delincuencia común y el uso del asesinato en algunos casos para acceder a menos costo a propiedades rurales sino también la impunidad, todo ello con la influencia evidente de la Iglesia católica y los párrocos especialmente en las zonas rurales donde incitaban a la violencia a través de injurias y tropelías dirigidas a la familia y que buscaban la venganzas de sangre (DEAS, M. y GAITÁN DAZA, F. 1995, pp. 209 – 210) (URIBE HOLGUÍN, 1990 En : CAMACHO GUIZADO, A. 1991, p. 25).

Continuando con esta línea de violencia en 1948 persisten los eventos violentos entre los partidos, especialmente en las zonas rurales de los Santanderes y Boyacá, y algunos brotes en otros departamentos donde el gobierno declara el Estado de Sitio. La partición de la prensa es decisiva, pues sus comentarios incendiarios a favor de uno u otro partido constituyeron una fuente constante de motivación para los actos violentos. Además de las luchas por los derechos laborales y los atentados contra la infraestructura petrolera y de comunicaciones. Otros sucesos marcaron éste período pues, el 4 de febrero es convocada la marcha del silencio por parte de Jorge Eliecer Gaitán con el ánimo de llamar la atención sobre la necesidad de retomar las riendas de la paz, famosa fue su oración por la paz. En el 48 también se realiza la IX Conferencia Panamericana en Bogotá, a la cual asistieron el entonces General de los Estados Unidos George Marshall, acto que se vio amenazado por actos terroristas. Precisamente ésta fue la última aparición política de Jorge Eliecer Gaitán al mostrar su rechazo a los intentos por sabotear dicha conferencia. El 9 de abril de 1948 es asesinado Gaitán en Bogotá, sin embargo, las secuelas del magnicidio alcanzaron las regiones más apartadas y degeneraron nuevos procesos violentos que son más conocidos en la historia de Colombia como la «época de la Violencia», de la cual se reconocen cuatro etapas: 1. La creación de la tensión popular (1948-1949). 2. La primera ola de violencia (1949-1953). 3. La primera tregua (1953-1954). 4. La segunda ola de la violencia (1954-1958) y 5. La segunda tregua 1958 (GUZMÁN CAMPOS, G. En : FALS BORDA, O. Op. cit., pp. 23 -37).

La creación de la tensión popular (1948-1949). Significa la polarización de las luchas por las reivindicaciones de ambos sectores, por un lado el político y gubernamental que tenía como metas la reorganización del gobierno y el ejército, el fortalecimiento electoral y la eliminación de los grupos enemigos; y por otro lado quienes buscaban la retaliación y la venganza por los actos sanguinarios que acabaron con la vida de los dirigentes populares, a través de la resistencia a las formas antidemocráticas, motivadas por la pasión sembrada en los decenios anteriores. Los campesinos se convierten en el instrumento utilizado y manipulado por las élites de los partidos y los gamonales regionales para conseguir el poder. Sin notarlo, los campesinos además de las motivaciones antes mencionadas, ahora tenían la opción de combatir a través de las armas, y ésta fue la opción que tomó entre otros Pedro Antonio Marín Marín alias “Tirofijo” quien hasta el 2008 se desempeñó como jefe militar de la guerrilla más antigua del mundo las Fuerzas Armadas Revolucionarias FARC-EP. Alias “Tirofijo”, considerado el guerrillero más veterano del mundo, se fuga de la Penitenciaría de Ibagué tras el asesinato de Gaitán y se reúne con otros campesinos para luchar por la reivindicaciones que el dirigente asesinado había pagado con su vida y por la necesidad de luchar contra otra fracción del escenario violento, los llamados “Chulavitas” o policías que fueron reclutados en principio por gamonales cerca a la vereda de ese mismo nombre en Boyacá. Los promotores de la violencia en las urbes no alcanzaron a imaginar las consecuencias funestas de su participación intelectual en los sucesos que acaecían en las zonas rurales.(Ibid., pp. 39 – 43)

La primera ola de violencia (1949-1953)

”El raciocinio es monstruoso, pero de una macabra elementalidad: los conservadores sostienen al gobierno que hace la violencia, luego deben ser aniquilados; los liberales hacen la revolución contra el gobierno conservador, luego deben ser aniquilados (...) Se subestimó malignamente la dinámica del crimen y el crimen asfixió al país”

(GUZMÁN CAMPOS, G. Op. Cit. p. 96)

En el marco de las elecciones presidenciales de 1949 la exclusión violenta del partido liberal y las fracciones comunistas, la persecución de los mismos por parte de la policía y la declaración de resistencia civil por parte del partido liberal, constituyeron las estrategias políticas más radicales. Es así como frente al asesinato de Gaitán, el candidato liberal Darío Echandía deja sus intenciones para la presidencia y el conservador Laureano Gómez se constituye en candidato único, lo que le significó a la postre su triunfo en las elecciones. Previamente los voceros del partido liberal habrían denunciado la ilegitimidad y las irregularidades que habrían llevado al poder a los conservadores.

Mientras tanto en las zonas rurales se desataba una persecución por parte de los policías y miembros del cuerpo de seguridad encargados por el gobierno de aniquilar a los enemigos liberales, lo que desembocó en los primeros exilios regionales, masacres, magnicidios, incendios, fusilamientos, represión en el campo y la ciudad, atropellos, robo de animales, y violaciones. Sus víctimas se organizaron en una resistencia civil, que buscaba ante todo crear grupos de auto-defensa frente a los atropellos incesantes. Es así como la única opción de muchos campesinos era ingresar a los grupos guerrilleros cuyo propósito era defender a la ciudadanía de los atropellos organizados por el gobierno.

Varios pueden considerarse factores que propiciaron el desarrollo de los conflictos violentos en Colombia, uno de ellos fue la migración de colonos que buscaron durante el siglo XIX y XX a lo largo y ancho de país acceder a los territorios productivos en términos económicos y que degeneraron en encuentros que en muchos casos terminaron en procesos de luchas regionales entre los colonos y los habitantes las zonas cercanas a los territorios colonizados.

Un segundo elemento, lo constituye la participación de los terratenientes en la lucha por los territorios utilizando estrategias hostiles que involucraban a los campesinos pero que al tiempo los afectaban directamente, es decir como victimarios y víctimas.

La presencia de los indígenas en muchas regiones del país, y su derecho sobre la tierra desde tiempos ancestrales representaba un obstáculo para los objetivos de terratenientes, por lo que fueron y son hasta nuestros días víctimas de hostigamientos que los llevaron a abandonar sus tierras, pero que también los motivaron a luchas por sus derechos a través de reivindicaciones organizadas como fue el caso de los grupos que siguieron los lineamientos propuestos por el jefe indígena Manuel Quintín Lame en relación a la lucha por la tierra, que en su esencia fueron las mismas que utilizaban las Ligas Campesinas en la lucha entre campesinos y arrendatarios. Indudablemente los choques entre poseedores y desposeídos se extiende a organizaciones como el caso de miembros de la iglesia y que le dio el sentido de guerra entre los individuos. Las confrontaciones fueron incentivadas indirectamente por la parcialización, la acción punitiva de las tropas y la impunidad promovida desde las autoridades competentes, generó un escenario propicio para la utilización de mecanismos y estrategias de “guerra” que no corresponden a una confrontación con una posible solución. (Ibid., pp. 48 - 50)

La delincuencia se convierte en un factor paralelo de las luchas legítimas por la tierra y desenfrenadamente se desatan hechos que agudizan la magnitud y efectos sociales, económicos y políticos del conflicto (GUZMÁN CAMPOS, G. 1988, p. 53).

De igual manera, la dinámica política regional propiciaba el caudillismo, cuyos protagonistas impulsaron procesos de disputas entre los ciudadanos aprovechando la coyuntura de crisis originada por las posiciones radicalmente partidistas que se agravaron después del magnicidio de Gaitán. Paralelamente, los procesos de luchas sindicalistas y la reciente masacre de las bananeras dieron origen a grupos revolucionarios entre ellos el movimiento de los bolcheviques, que a pesar de tener causas justificadas y una interpretación regional de los procesos revolucionarios moscovitas, no tuvo éxito debido a su falta de legitimación entre la población. (Ibid. pp. 54 – 55)

El escenario crítico y violento en el que se intentaron desarrollar las reivindicaciones sociales de campesinos e indígenas y las luchas entre los miembros de los partidos, fue propicio para los terratenientes, en la medida que pudieron apoderarse de grandes extensiones de territorio a través de mecanismos violentos. La flagelación, la tortura (incineración de víctimas en vida), masacres y los asesinatos selectivos con lista en mano, afectaron incluso a las mujeres, ancianos y los niños, quienes no han sido excluidos a lo largo del conflicto colombiano. Además algunos propietarios fueron

despojados de sus bienes a través de incendios, violaciones, genocidios, crímenes atroces, cuatreroismo, todo lo que generó simultáneamente deseos de venganza que eran materializados de hecho con posterioridad. (GUZMÁN CAMPOS, G. Op. Cit. pp. 56-58)

Los bandos han sido divididos entre quienes estaban a favor del gobierno y los reaccionarios de las agrupaciones guerrilleras. Sin embargo, la participación de la fuerza pública, militares y especialmente policía representada en una serie de actuaciones de insubordinación, y el cometimiento de saqueos, robos y agresiones a la población, especialmente en las zonas rurales, en muchos casos, con la observancia pasiva de alcaldes, corregidores e inspectores de policía era evidente. La desconfianza hacia los representantes de la fuerza pública, a pesar de ser generalizada, no tenía la misma fuerza hacia los militares comparativamente, pues estos policías habían hecho méritos a través de sus acciones para hacerse a la prevención y desconfianza de los ciudadanos. (Ibid., p. 66)

En zonas como en los Llanos orientales las poblaciones a pesar de las diferencias que los caracterizaban a nivel económico y social, unieron sus fuerzas para evitar los atropellos cometidos contra sus bienes y su existencia (GUZMÁN CAMPOS, G. 1988, p. 65). La solidaridad naciente se vio interrumpida cuando los terratenientes se enfrentaron en las luchas revolucionarias que emprendió la población en la reivindicación de sus derechos, pues si el dominio territorial y económico era amenazado, se requería darle a esos campesinos una nueva denominación : “bandoleros”, quienes sobre todo se oponían a las intenciones de pacificar a través de todos los medios y para proteger el sector ganadero, de esa manera se generalizó la estigmatización y la mentalidad con características punitivas. (Ibid., p. 71)

La persecución a los guerrilleros a su vez, provocó el abarrotamiento de las cárceles y la aparición de muertos en los caminos y los asesinatos selectivos se hicieron más frecuentes a causa del incumplimiento de las promesas y de los salvoconductos otorgados como garante para alcanzar la paz. (GUZMÁN CAMPOS, G. Op. Cit. pp. 67 – 68) Los terratenientes y ganaderos se ven enfrentados a la necesidad de colaborar impulsando económicamente los cuerpos de persecución y exterminio de los “bandoleros”, es decir los llamados grupos “anti-guerrillas” o “guerrillas de paz”, cuyo objetivo central era combatir los activistas subversivos especialmente en los Llanos orientales colombianos. Los grupos constituían un cuerpo organizado de forma parecida

al ejército pero con connotaciones civilistas, pues contaban con una jerarquía y adiestramientos de tipo militar pero con una disciplina laxa, y en ellos participaban habitantes conocedores de la región. Su organización le permitió acercarse a los habitantes y comprometerlos en su causa, difundiendo la idea de una posible retaliación por parte de los revoltosos, asimismo, elaboraron censos que les permitieron, además de controlar los movimientos de los individuos, la realización de listas de prisioneros, cabecillas, agentes, estafetas, fuentes, bases de almacenamientos y paradero de las familias de los guerrilleros, lo que a su vez significó el ejercicio de prácticas de “limpieza social” de sospechosos. Su accionar corresponde a estrategias que están enfocadas a la destrucción de las bases y de la organización de los llamados bandoleros. Su crueldad es muestra de la ausencia de las instancias militares en las poblaciones rurales; así las leyes y el accionar que de ellas se derivan correspondieron más a medidas regionales y abusos de poder local que a lineamientos institucionales y nacionales. (Ibid. pp. 72 – 74)

Por su parte los llamados “chusmeros” ex-policías colaboran a los ganaderos en ocasiones en una actitud que podría denominarse mercenaria, con el exterminio de pobladores que estorbaban sus intereses, sin embargo, para eliminar cualquier testigo de ello, los ganaderos colaboraban a los militares entregándoles a quienes en el pasado habían servido a sus intereses. El exterminio de los habitantes en zonas como los Llanos Orientales, desataron un tipo de violencia bárbara manifestada en hechos como el robo de ganado, masacres, incendios, asesinatos, bombardeos, exacciones monetarias, sadismo entre otras atrocidades. (GUZMÁN CAMPOS, G. 1988, pp. 79 – 81)

Sin embargo, no solamente los Llanos fueron testigos de las crueldades de la violencia, en el departamento de Boyacá caracterizado por su actitud abiertamente partidista, donde además del minifundio predomina el caciquismo, dos factores claves para comprender la dinámica de la violencia, se hicieron visibles las mencionadas formas de violencia, el desplazamiento de poblaciones, el robo de propiedades y riquezas, así como el ultraje de las mujeres (Ibid, pp. 81 – 84). La ferocidad de las acciones incluye la aparición de cadáveres sin orejas, el asesinato de mujeres y niños a través de la práctica del tiro al blanco, los genocidios de campesinos ametrallados frente a sus esposas, y las masacres que conjuntamente arrojaron sólo en este departamento cifras de más de 300 muertos. (GUZMÁN CAMPOS, G. Op. Cit. pp. 87 – 90) Mientras tanto en Antioquia las motivaciones por el dominio político impulsaron la sevicia entre los

rebeldes y las autoridades. A los despeñaderos, vertientes de ríos y acueductos, fueron arrojados los cuerpos sin vida de campesinos asesinados, ultrajados, mujeres violadas, y en los campos eran enterrados los cuerpos desnudos de los guerrilleros, o se daban escenas de descuartizamiento de los cuerpos a machetazos, cercenamiento de lenguas, amputación de órganos genitales para evitar que se concibieran más liberales, todo ellos como parte del plan de exterminio contra miembros del partido Liberal.

Políticamente, la violencia permitió la manipulación electoral pues a los hombres mayores se les decomisaban las cédulas y la impunidad por su parte permitía todo tipo de actos bárbaros así como el posesión forzada de territorios, fincas, animales, y bienes en general. Los protagonistas de los actos eran fundamentalmente policías que con la ayuda de civiles conservadores actuaban en nombre de Dios y del gobierno conservador. (Ibid. pp.90-95)

La Primera tregua (1953-1954)

Bajo el lema «Paz, justicia y libertad» se lleva a cabo el 13 de junio de 1953 el golpe militar contra la presidencia de Lauerano Gómez por parte del General del ejército Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957). Para ello contó Rojas con el apoyo de políticos, ex presidentes y las fuerzas Armadas, la policía Nacional, el Directorio Nacional Conservador y representantes de otros partidos. Para Daniel Pécaut, el Golpe Militar del 53 fue impulsado por el peligro que sentían las élites tradicionales sobre la resistencia campesina, lo que le significaría a Rojas el apoyo tanto del Partido Liberal como del Partido Conservador (PÉCAUT, D. Cit. en : CAMACHO GUIZADO, A. 1991, p. 26).

Rojas se propuso recuperar el orden y restaurar la moral y la democracia a través de un reformismo militar que acercaría al pueblo y a los militares, consolidando paralelamente una política nacionalista unido a un patriotismo, posible sólo con la ayuda de la iglesia católica en lo que se ha denominado “Movimiento Cristiano Nacionalista”, pues se estimularon las reformas sociales en favor de los menos favorecidos, bajo la motivación de que la justicia social propiciaría la paz (OCAMPO LÓPEZ, J. 2004).

Para llevar a cabo su objetivo Rojas solicitó a los militares dejar en libertad, proteger las vidas, auxiliar y ayudar a reiniciar las actividades laborales de quienes entregaran las armas y quienes hubiera estado comprometidos con los hechos subversivos contra el orden público. Como respuesta a ello los jefes de las guerrillas y contraguerrillas en el año de 1953 deponen sus armas 6.500 rebeldes, quienes deseaban reinsertarse a la vida

normal de la sociedad. Como consecuencia, la violencia, especialmente la criminalidad, disminuyó cuantitativamente y sólo permanecieron algunos grupos en el sur del Tolima. Los grupos reinsertados se componían de campesinos de uno u otro bando que en común tenían su desconfianza hacia las medidas del gobierno, el cual les ofrecía un indulto parcial que les permitiría una rebaja de la cuarta parte de la pena para los presos políticos, y de una quinta parte para los condenados por delitos comunes (Decreto No. 1546 Junio de 1953) donde se excluyen textualmente a quienes fuesen reincidentes, los reos de delitos comunes, prófugos, quienes delinquieren en las cárceles y a los militares desertores del ejército que conformaron las guerrillas.

Paralelamente, el gobierno de Rojas en colaboración con las fuerzas Armadas organizó la Oficina de Rehabilitación y Socorro, que tuvo dentro de sus tareas establecer un reordenamiento jurídico con relación a la propiedad de la tierra, así como la Rehabilitación física y la protección materno-infantil (GUZMÁN CAMPOS, G. 1988, pp. 99-102). Éstas medidas sociales, además de la creación de una bolsa de empleo fracasaron por la insuficiencia de recursos y la ausencia de continuidad, lo que adicionalmente desembocaría en el fracaso de los propósitos por alcanzar la paz en el país (PIZARRO LEÓNGOMEZ, E. Op. Cit. pp.17-18).

Las intenciones sociales y populistas de Rojas constituían una amenaza para la dominación bipartidista por lo que una coalición de representantes se negó a respaldar al gobierno de Rojas quien buscaban a través de un tercer partido: El Movimiento de Acción Nacional (MAN), permanecer en el poder. En 1957 Rojas renuncia a la presidencia y se instaura una junta militar (vigente hasta las elecciones de 1958), que se proponía restablecer la democracia y se constituyó en antecedente del denominado Frente Nacional o alianza bipartidista que se alternaría el poder durante cuatro períodos presidenciales (1958-1974). La incertidumbre y la división de poderes así como la disgregación del gobierno, desencadenó una nueva ola de violencia que terminaría por desintegrar la nación colombiana.

La segunda ola de violencia (1954-1958) No puede concluirse que un sólo factor es el desencadenante de la segunda ola de violencia, pues si bien el armisticio había logrado apaciguar las hostilidades, en el fondo persistían las motivaciones y desconfianzas. El ejército y el pueblo se enfrentan de nuevo, en un período con connotaciones incluso más bárbaras que las de la primera ola de violencia. Mientras en las zonas rurales se desencadenaron éxodos de poblaciones enteras y se acentuaban las ofensivas a través del genocidio y las acciones punitivas por parte de

los miembros de las fuerzas oficiales y de los activistas guerrilleros, acompañados de bandoleros que surgían paralelamente, en las zonas urbanas. Los movimientos estudiantiles cobraron sus primeras víctimas cuando el 8 de junio de 1954, durante la conmemoración de la muerte de un estudiante asesinado en 1929, perdieron la vida varios estudiantes por parte del Batallón Colombia, el mismo que había participado en la guerra de Corea. Este hecho no dividió a los dirigentes liberales y conservadores del gobierno de Rojas Pinilla, quien recibió su apoyo y atribuyó los hechos a los provocadores comunistas. (TIRADO MEJÍA, A. 2001) (GUZMÁN CAMPOS, G. Op. Cit., pp. 104 – 105)

Estos acontecimientos se concatenaron para servir como punto de encuentro para que la población exigiera el cumplimiento de las promesas hechas por Rojas con relación a la búsqueda de la paz a través del armisticio. La nueva ola de violencia se ha iniciado y en las zonas rurales se presentan asesinatos y enfrentamientos entre campesinos organizados contra las fuerzas del ejército, quienes estaban dotados militarmente con ametralladores, tanques y aviones de bombardeo cuyas bombas tenían la insignia *Made in USA*, sin embargo, los campesinos aprovecharon su conocimiento del terreno para usarlo en su defensa estratégicamente, aunque sus armamento estaba compuesto tan solo por artefactos elementales, como escopetas de fisto, bombas de fabricación casera y revólveres. Sin embargo, los ataques del ejército a la población de Villarica (Tolima) entre 1955 y 1956, no fueron siempre dirigidos a los “chusmeros” como lo predicaba el gobierno colombiano, pues en muchos casos los soldados se apoderaron de provisiones de alimentos de propiedad de los campesinos, quienes se vieron en la necesidad de migrar hacia la selva y las montañas, después de ver sus propiedades incendiadas, destruidas, y ser víctimas de las agresiones de los aviones con ametrallamiento y bombardeos con bombas de Napalm (incendiarias). El resultado, grandes pérdidas humanas que incluyeron niños, ancianos y mujeres y la desintegración de familias enteras.

“El bandolerismo, por sus dimensiones no tiene paralelo al menos en la historia occidental del siglo XX. Se calcula que en 1964, ya iniciada su crisis había más de 100 bandas activas, constituídas por grupos de campesinos armados que, más o menos organizadamente, y desconociendo los acuerdos de paz entre las directivas oficiales de los dos partidos tradicionales, prolongaron la lucha bipartidista” (SÁNCHEZ, G. 1985 p. 42 En : ZULETA, E. Op. Cit. p. 124)

Esta serie de hechos desembocó en la decisión de los campesinos quienes se agruparon de nuevo en guerrillas reaccionando así frente al incumplimiento de las promesas de

Rojas con relación a su plan «Paz, justicia y libertad» que se veía opacado con las persecuciones oficiales y asesinatos entre 1955 y 1956. (TIRADO MEJÍA, A. Op. Cit.) (GUZMÁN CAMPOS, G. 1988 En FALS BORDA, O. 1988., pp. 107 -110). Las raíces de las FARC-EP Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, se encuentran en las guerrillas de los años 50 y en las luchas campesinas de la década de los 30 y 40, las cuales formaron las primeras ligas campesinas y sindicatos agrarios. Bajo la denominación de colonización armada, estos nuevos grupos que conformaban las guerrillas, se dieron a la búsqueda y colonización de territorios inaccesibles, lo cual les otorga un particular carácter de peligrosidad. (ZULETA, E. Op. Cit. p.124)

La segunda tregua (1958)

En 1957 es nombrada la Junta Militar de Gobierno integrada por cinco generales, y el presidente electo Alberto Lleras integra la Comisión Nacional Investigadora de las Causas Actuales de la Violencia (Decreto No. 0942 de 27 de mayo de 1958) cuyo objetivo era “posibilitar “un ambiente de “serenidad”, de confianza, de íntima afloramiento de sentimientos para dar cauce al diálogo, que en estas circunstancias significaba desahogo, confesión, anhelo, poliformismo de esta nueva manera de ser del hombre campesino en su doble papel de víctima y victimario”. Además se buscaba establecer convenios, manifiestos, y entrevistas a través de 52 pactos de paz, y el contacto con agrupaciones e individuos que participaron en las confrontaciones, para entregar un informe sobre las causas de la violencia y las medidas que podrían tomarse para la rehabilitación de los territorios afectados en lo económico, político, social y moral (GUZMÁN CAMPOS, G. Op. Cit., pp. 110-112).

3.1.2. Del Bandolerismo a los Movimientos Guerrilleros

Como se mencionaba anteriormente el surgimiento de los grupos guerrilleros se encuentra en las luchas campesinas, sus participantes constituyeron en primera instancia la base de la organización. A pesar de que las guerrillas contaban con una finalidad insurreccional, no se podría afirmar que sus ideologías correspondan estrechamente a las propuestas del Partido Comunista en Colombia. Sin embargo, en sus inicios, la colonización avanzó hacia la periferia y buscaba estratégicamente establecer una organización de autoabastecimiento alimentario a través de la caza, pesca, ganadería y agricultura artesanal. La asolación del terreno y las precarias condiciones viales para la

comercialización deterioraron los procesos de producción llevando a los campesinos a desplazarse hacia la selva y empezar su proceso de resistencia contra el latifundio a través de las armas. Posteriormente, la intencionalidad se dirige a la multiplicación de los frentes para atacar y emboscar (ZULETA, E. Op. Cit. pp. 124-125). Así, sin alejarse del campesinado y sus reivindicaciones, las guerrillas, especialmente las FARC-EP, se dieron a la tarea de crear frentes en zonas diversas, haciendo más dificultosa su erradicación por parte del Estado, debido a su clandestinidad, inaccesibilidad y peligrosidad consecuente.

Posteriormente a finales de la década de los 70 y comienzos de la los 80, las reivindicaciones campesinas asumidas por las FARC-EP se “contaminan” por un nuevo fenómeno: el narcotráfico. El cultivo de la coca, la producción y distribución del alcaloide, comienza a desempeñar un papel protagónico en el actuar de la guerrilla⁶¹.

Políticamente la guerrilla concibe que la condición fundamental para las transformaciones en Colombia se dan en la toma del poder, lo que excluye negociaciones con el Estado, pues ellas históricamente han sido impregnadas por el incumplimiento de las garantías y las reformas propuestas, un ejemplo de ello fue el fracaso del movimiento político Unión Patriótica (UP) (Ibid., p. 128).

Por su parte, el Ejército de Liberación Nacional (ELN) tenía sus bases en las clases medias de las ciudades y en los estudiantes, y vale la pena destacar la relación ideológica, que por lo menos en apariencia, se establece con la Iglesia Católica. Manuel Pérez Martínez alias “El cura Pérez”, Camilo Torres Restrepo (1929-1966), y Domingo Laín fueron ejemplos de la participación de sacerdotes, quienes inclinados por la teología de la liberación y el socialismo humanista representarían los puntos centrales iniciales del ELN. Sus actuaciones pasaron de la lucha por la igualdad y la reivindicación social a la financiación a través de la extorsión a empresas petroleras y mineras, así como el secuestro. Sus estrategias militares les ha impedido históricamente hacer parte de las negociaciones y los ha llevado a causar daños ecológicos y económicos irreparables (ZULETA, E. 1991, pp.128-130), ejemplo de ello son las constantes acciones del ELN dinamitando el oleoducto Caño Limón-Coveñas que generan derrames de petróleo en ríos y grandes territorios, cerca de tres millones de crudo pertenecientes a la OXY y ECOPETROL, como forma de presionar la

⁶¹ Su participación se describirá más adelante en el apartado referente al narcotráfico.

nacionalización de la industria petrolera. Asimismo, tienen dentro de su lista de enemigos a las compañías norteamericanas que han financiado a su vez a los grupos de derecha –paramilitares- con dinero (ELTIEMPO, 17 de abril del 2001) tal es el caso de BANADEX, subsidiaria de la multinacional bananera Chiquita Brands, la cual bajo el argumento de la protección de la vida de sus trabajadores, hizo pagos a los paramilitares por más de 1,7 millones de dólares, contribuyendo paralelamente a la sanguinaria “pacificación” del Urabá antioqueño (REVISTA SEMANA, 17 de marzo 2007). Otro de los grupos guerrilleros que han protagonizado la guerra cruenta en Colombia fue el Ejército Popular de Liberación (EPL) quienes son considerados el brazo armado del Partido Comunista Marxista-Leninista de línea Maoista. Intentó convertirse en un movimiento político con el apoyo urbano, pero sin lograrlo, debido al asesinato de uno de sus dirigentes Oscar William Calvo Ocampo en 1985. El fracaso político significó el regreso a la vida guerrillera, asimilando estrategias del ELN pero sin producir actos de terrorismo que implicaran gastos económicos.

En 1973 surgiría otro grupo guerrillero denominado M-19, cuyo nombre corresponde al 19 de abril de 1970 fecha del presunto fraude en las elecciones que impidieron la derrota de los partidos tradicionales por parte de Rojas Pinilla (ZULETA, E. Op. Cit., pp. 132-133). Su fundación y liderazgo inicial se atribuyen a Jaime Bateman Cayón alias “el Flaco”, quien además de haberse formado en las líneas de la compartía la idea de la necesidad de ingresar JUCO Juventud Comunista de Colombia a las FARC Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, pero a la vez se contraponía a la idea de dicho grupo sobre la toma del poder por la vía armada, pues Bateman se inclinaba más por una lucha desarrollada en las ciudades de carácter nacionalista y bolivariana. El Movimiento 19 de Abril M-19 se dió a conocer por tres hechos fundamentales: el robo de la Espada de Bolívar en 1974, la cual sólo sería devuelta cuando la paz se consolidara en Colombia⁶², el robo de las cinco mil armas del Cantón Norte pertenecientes al Ejército Nacional de Colombia en 1981 (GÓMEZ ROMERO, A. 2004) y la toma de la Embajada de República Dominicana por 61 días en 1980. (TOCANCIPÁ, L.S. 2004). Su carácter clandestino estuvo acompañado de una tendencia marxista que descartaba la vía electoral como posibilidad de cambio.

⁶² En 1991 el grupo desmovilizado M19 encarga al excomandante Antonio Navarro Wolf para hacer entrega oficial de la Espada de Bolívar al gobierno colombiano. Este mismo año se redacta la nueva Constitución colombiana con la participación de los miembros del M19 que alcanzan representación en la Asamblea Nacional Constituyente a través del Movimiento político Alianza Democrática (AD M19).

Participaron en lo procesos de paz emprendidos por el presidente Virgilio Barco (1986-1990) a finales de su gobierno, el cual derivó en su desmovilización convirtiéndose en un movimiento político llamado Alianza Democrática. La vinculación en las actividades políticas de los diversos grupos reinsertados, de izquierda y vanguardistas se vería trastornada por el asesinato de su candidato a la presidencia Carlos Pizarro León Gómez (26 de Abril de 1990) antes de las elecciones presidenciales, al igual que otros candidatos como Bernardo Jaramillo Ossa (22 marzo de 1990), Jaime Pardo Leal de la Unión Patrótica (11 de octubre de 1987) y Luis Carlos Galán Sarmiento (18 de agosto de 1989) del partido liberal (HERRERA ÁNGEL, M. 2004).

3.1.3. La Violencia Social en Colombia: la Década de los Ochenta.

En 1987 el gobierno colombiano y específicamente el entonces ministro de Gobierno Fernando Cepeda Ulloa, siguiendo la tradición y los objetivos de la Comisión Investigadora de las Causas de la Violencia, encargaron a investigadores y expertos universitarios la elaboración de un informe sobre el fenómeno de la violencia y las perspectivas que frenarían su precipitado avance (AROCHA RODRÍGUEZ, J. 1998, p.9). El diagnóstico y las respectivas recomendaciones elaboradas por los miembros de la Comisión permitió esclarecer la división entre la violencia negociable o violencia política, así como otras formas de violencia no negociable, y se ubica cronológicamente posterior a los procesos de pacificación adelantados desde el último informe de 1958, del cual ya hemos dado cuenta, y que se concentraba básicamente en el desarrollo de la violencia originada en la política relacionada con la lucha por el poder y el control del Estado, aunque sin olvidar sus daños colaterales en la sociedad.

A partir del decenio de los 80 la interpretación de la violencia se realiza desde una perspectiva social, que no cuenta con unas causas específicas y cuyo desarrollo carece de modelos que permitan su caracterización y posible solución, es decir lo que antes denominamos: una violencia no negociada, la cual se articula a través de las relaciones sociales entre los individuos, lo que la hace más impredecible, pues se origina en diversas intencionalidades. En este decenio la violencia se difumina de las zonas rurales a las zonas urbanas y allí adquiere un carácter estadísticamente explosivo, evidenciado en el robo de autos, asesinatos con agentes del Estado, crecimiento del número de guerrilleros y de narcotraficantes, así como de las llamadas “limpiezas sociales”,

afectando por supuesto, más aspectos de la vida social comparativamente con otras épocas de violencia como el período comprendido entre 1946 y 1958. Acontecimientos como la política de represión del presidente Julio César Turbay Ayala (1978-1982), los intentos de las políticas de paz durante la presidencia de Belisario Betancur Cuartas (1982-1986), el asesinato del ministro de justicia Rodrigo Lara Bonilla en 1984, quien se caracterizó por su lucha frontal contra el narcotráfico y su infiltración en la vida política, económica y política colombiana, así como el robo de armas del Cantón Norte a manos del M-19, la tregua con las FARC, la creación del grupo paramilitar Muerte a Secuestradores (MAS), y la violenta toma al Palacio de Justicia (1985) se constituyen en factores básicos para el análisis y la comprensión de los fenómenos violentos en los ochenta (GAITÁN DAZA, F. Op. Cit. pp. 214-215).

Lo que se evidencia es una excesiva concentración de los análisis y las medidas, en la violencia política y el narcotráfico, la cual ha evitado confrontarse con el crecimiento y diversificación de la violencia social, que corresponde más que a motivaciones políticas, a factores como las condiciones de desigualdad entre los ciudadanos dentro de la sociedad. En ese mismo sentido, debe tenerse en cuenta la aparición de nuevos actores que individual o grupalmente organizados constituyen un nuevo escenario de violencia relacionados con las actividades económicas y cuya interacción con el Estado y la sociedad determina su funcionamiento. (SÁNCHEZ, G. En : AROCHA RODRÍGUEZ, J. Op. Cit., pp. 10-12)

La violencia urbana es un ejemplo claro de este tipo de violencia no negociable, los indicativos demuestran según el Informe que existe una conexión entre violencia y delincuencia. La criminalidad urbana ha crecido a niveles extremos especialmente desde 1982, al tiempo que disminuyó en la zona rural. Los delitos pueden dividirse para su análisis, en delitos contra la vida y la integridad y delitos contra el patrimonio económico. Con relación al primero pueden establecerse a su vez dos categorías que tienen que ver, con lesiones personales y con homicidios. Estos últimos adquirieron un alto grado de importancia en ciudades como Medellín, conocida también en los ochenta, como “la capital colombiana del crimen” o “la ciudad más violenta del mundo”, donde paralelamente se desarrollaban actividades relacionadas con el narcotráfico. Medellín se constituyó en la ciudad más violenta de Colombia en la década de los 80, y ello se puede constatar por ejemplo con los datos arrojados de enero a octubre de 1986, donde en promedio diario fueron asesinadas 8,28 personas, es decir un total de 2.485 en ese

período en comparación con otras ciudades como Cali que contó con un total de 968 homicidios. (Ibid., pp. 56-60)

El uso de dos armas diferentes debilitaría, según el informe la teoría que asocia la violencia con la pobreza, pues mientras que la utilización de armas de fuego ha adquirido una relevancia en los datos estadísticos, no lo es tanto el uso de armas blancas no convencionales (léase navajas, cuchillos, hojas de afeitar, cristales, tijeras, láminas metálicas, etc). La diferencia radica en la intencionalidad, pues los delitos cometidos con armas blancas no convencionales corresponden a pleitos callejeros, riñas, atracos y actos violentos impredecibles asociados al consumo de alcohol, drogas y robo, cuya inversión económica es mínima pues el arma blanca no es convencionalmente un artefacto diseñado para tal fin. Por el contrario, el uso de armas de fuego, revólveres y pistolas, directamente relacionado con las cifras de homicidios, deja entrever que el homicida al poseer el arma de fuego tiene la intencionalidad de usarla contra alguien ya sea para su propia defensa o para amedrentar o saldar cuentas pendientes, y la cual le ofrece una concebida impunidad pues, puede utilizarse a larga distancia permitiendo la huida del autor del crimen. La inversión en este caso es alta, debido a los costos no solamente del arma sino de los accesorios de la misma, e incluso para el pago de los autores materiales del crimen y los vehículos que para el homicidio sean requeridos, aunque entran otras variables en juego como el tráfico clandestino y el contrabando. Esto significaría según los datos arrojados de homicidios en Medellín y en Cali tomados en cuenta en el informe, que la pobreza no sería un factor decisivo en el cometimiento de actos homicidas, dadas las características de su premeditación y ejecución. Sin embargo, cabe aclarar que los llamados autores materiales pueden provenir de sectores pobres, este es el caso de los “Sicarios”, si bien, ellos son pagados por autores intelectuales, quienes son los que poseen el dinero. (AROCHA RODRÍGUEZ; J. 1988, pp. 60-62)

El informe plantea siete vías de violencia multifacética y de doble vía de eliminación de ciudadanos relacionadas con conflictos económicos en las áreas urbanas, que se relacionan a su vez con la violencia política, pero que se enmarca en las relaciones cotidianas sociales entre los ciudadanos, las cuales además se ejecutan desde todos los niveles económicos.

Violencia dirigida hacia la propiedad con el objetivo de apropiación de recursos monetarios, objetos comerciales, bienes de consumo.

Materialización : hurto calificado y agravado, extorsión, atraco, invasión de tierras.

Ejecutor : personas de escasos recursos.

Materialización : Estafa, emisión o transferencia ilegal de cheques, abuso de confianza.

Ejecutor : sectores con ingresos económicos medios y altos.

Materialización : Modalidad del llamado “Delito de cuello blanco”⁶³ a través de escándalos financieros, las insolvencias fraudulentas o las quiebras punibles, corrupción, malversaciones de dinero público, ganancia ilícita, impago fraudulento, etc.

Ejecutor : especialmente por políticos, hombres de negocios y profesionales.

Violencia dirigida desde la propiedad cuyo objetivo es defenderla.

Materialización: Liquidación física de sujetos indeseados por amenazar a los clientes potenciales de los establecimientos o negocios.

Ejecutor : Policías urbanas privadas fuera del control de las autoridades oficiales.

Materialización: Incesto, lesiones personales, homicidio, abusos deshonestos, agresiones personales y sexuales. Suelen originarse en medio de actividades recreativas.

Ejecutor: Delincuentes detenidos bajo los efectos del alcohol. Sus víctimas son por lo general miembros de la familia (mujeres y niño(a)s).

Violencia por privatización de la justicia cuyo objetivo es el ajuste de cuentas por deudas, ofensas y otras relaciones personales, así como la defensa de las instituciones.

Materialización : Eliminación de representantes de los poderes del Estado, figuras políticas, miembros de partido de oposición. Amedrentamiento y eliminación de ciudadanos por razones de militancia en partidos políticos y/o sospecha de colaborar con grupos alzados en armas.

Ejecutor: “Sicarios” Jóvenes que buscan ascenso social, quienes se encargan del asesinato por encargo. Miembros de Organismos de seguridad del Estado.

Materialización : Eliminación de exconvictos, vendedores minoristas de drogas prohibidas, prostitutas, mendigos, recogedores de papel, homosexuales, y desviados mentales entre otros.

Ejecutor: Organizaciones criminales de “limpieza social”⁶⁴ por ejemplo, “El justiciero implacable”, “Bandera Negra”, “Escuadrones verdes” entre otros. (AROCHA, J. Op. Cit. pp. 63-69)

La teoría que explica la violencia por la existencia de pobreza se debilita también ante el aumento de la violencia en zonas productoras de riquezas naturales. Un ejemplo de ello, lo brinda el informe al caracterizar las relaciones de producción en las zonas

⁶³ Ver también SUTHERLAND, E. (1999)

⁶⁴ Ver también MATEUS GUERRERO, S. (1995) y ROJAS R., C.E. (1994)

esmeraldíferas del país ubicadas en el occidente del departamento de Boyacá, cuyo territorio ha sido históricamente escenario de confrontaciones desde la década de los 50, es decir durante la violencia política, pero que en la década de los 80 se involucra con el cultivo, procesamiento y distribución de la coca, constituyendo ambas una estructura ilegal generadora de tensiones y patrocinada por organizaciones violentas como las FARC y el denominado Cartel de Medellín. Las prácticas violentas adelantadas en y desde la región y que se convertirían en una constante en Colombia, incluyen entre otros actos:

- Conformación de ejércitos privados de protección y control.
- Ajustes de cuentas y liquidación de espías y delatores.
- Consolidación de un mercado de armas y servicios especializados (Asesinos a sueldo).
- Operaciones motorizadas y con moderno armamento en acciones urbanas y rurales contra abiegos y activistas políticos o sindicales con presuntos nexos con grupos guerrilleros.
- Surgimiento de grupos armados de autodefensa.
- Operaciones de “saneamiento” o “limpieza social”.
- Acciones de intimidación para presionar pago de deudas, resolver asuntos personales o familiares. (Ibid., pp.82-86).

3.1.4. Narcotráfico como factor impulsor de la violencia

“El ambiente moral y social derivado de cuatro décadas de violencia generalizada resultó particularmente propicio para el surgimiento del narcotráfico en los niveles que hoy conocemos. Y éste a su turno, se ha convertido en un nuevo y poderoso factor de debilitamiento del Estado”

(ZULETA, E. 1991, p. 134)

Si bien el narcotráfico no inventó o desencadenó la violencia por sí sola, si fue posible el crecimiento y fortalecimiento del fenómeno a causa de la violencia ya existente desde 1946, fundamentalmente por la debilidad del Estado en su aparato preventivo y represivo representados respectivamente en la fuerza pública y el sistema judicial. Como lo afirma Fernando Gaitán Daza, “Digamos que el narcotráfico logró que una violencia muy alta se convirtiera en desbordada. Ese debilitamiento del Estado creó las condiciones para el crecimiento e influencia territorial de la guerrilla (DEAS, M. y GAITÁN DAZA F. Op. cit., p 217). Por sí sólo el tráfico de estupefacientes se ha

constituído en los últimos decenios en el protagonista de los actos violentos, especialmente genocidios y magnicidios, perpetrados contra miembros del poder judicial, periodistas, políticos sin contar con los ajustes de cuentas entre los miembros de las organizaciones narcotraficantes en Colombia. Las consecuencias de la presencia de este fenómeno en el país, según el informe, son directamente proporcionales al aumento de la violencia y el deterioro de la calidad de vida de los colombianos así:

Deterioro de la imagen de los colombianos en el exterior a través de la estigmatización como narcotraficantes.

Establecimiento de un poder paralelo al Estado y participación en los cargos de representación popular.

Incremento de la corrupción que propicia la desmoralización de funcionarios y ciudadanos.

Resistencia de las clases privilegiadas frente al incremento de ascenso social, estigmatizado como delictivo e ilegítimo.

Distorsiones en el precio de los productos de primera necesidad por la sustitución de cultivos, el incremento de los consumos conspicuos y el “lavado de activos”, fenómeno similar ocurrido con la disponibilidad y precio de las divisas y exportación de capitales.

Sustitución acelerada de cultivos tradicionales por productos sicotrópicos con la consecuente transformación de la normalidad de los pueblos evidente en el deterioro sus formas de vida.

Perdida de la identidad cultural de las poblaciones indígenas de los territorios usados para el cultivo de sustancias ilícitas, o por el consumo de sustancias alucinógenas como parte de su cultura ancestral.

Proliferación de grupos armados que siembran el terror como forma de justicia. (Ver también ZULETA, E. 1991, pp. 133-152)

Sobre este último punto, es necesario hacer claridad acerca de dos tipos de violencia generalizada desde los comienzos del auge del narcotráfico en Colombia: Los escuadrones de la muerte y el sicariato. Ambos representan la necesidad de una fuerza armada por parte de los grupos de narcotraficantes y sus “capos” quienes se protegen a través de ellos de amenazas personales por parte de particulares y miembros de las instituciones policiales, judiciales, incluyendo otros grupos ilegales y por supuesto, los periodistas y la población civil. “Todo lo que ha habido en nuestro país de ilegalidad, arbitrariedad y violencia, es incrementado por el narcotráfico”. (ZULETA, E. Op. Cit., pp.134-136).

1. Escuadrones de la muerte : como se mencionaba atrás, se asocia con las actividades de “limpieza social” que incluye el exterminio de movimientos y partidos políticos, miembros de la oposición, sindicalistas y seguidores o colaboradores de la guerrilla, y

por otro lado, la eliminación de individuos que se relacionan más con la erradicación de fenómenos como la indigencia, la prostitución, y la delincuencia común.

El grupo más reconocido que contó con el apoyo de los narcotraficantes fue Muerte a Secuestradores (MAS) cuyo objetivo era eliminar a los secuestradores que asechaban la libertad de los familiares de los grandes narcos. Los escuadrones de la muerte son los sucesores de las autodefensas creadas a través del decreto 3398 de 1965 y la Ley 48 de 1968 y, las cuales le daban poder a los mandos castrenses para organizar y armar a la población en su legítima defensa contra los delincuentes en diferentes zonas del país (AROCHA RODRÍGUEZ, J. 1988, p.92) El fenómeno se evidencia en el presente en las organizaciones paramilitares como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

Dentro de las principales y más tristemente recordadas acciones de las autodefensas o paramilitares en Colombia, se incluye el genocidio político durante la llamada “Guerra Sucia”⁶⁵ (la conformación de grupos paramilitares, la actuación ilegal de miembros del Ejército Nacional mediante operaciones encubiertas de “brigadas de inteligencia”, las acciones de “guerra psicológica”, etc.) contra el naciente movimiento de oposición de la Unión Patriótica (UP) desde 1985, a través de asesinatos públicos, homicidios colectivos, desapariciones forzadas, y el asesinato selectivo de sus dirigentes y candidatos presidenciales Jaime Pardo-Leal (1987) y Bernardo Jaramillo-Ossa (1990), así como del senador Manuel Cepeda-Vargas (1994), alcaldes y demás militantes del movimiento. Es decir, más de 5.000 personas fueron eliminadas a lo largo del territorio colombiano y las demás fueron forzadas al exilio (CEPEDA CASTRO, I. 2005).

Sin embargo, los escuadrones de la muerte además de “defender” el orden político, luchan por mantener el orden económico y cultural, es decir eliminan selectivamente a individuos que “atentan” contra dicho orden como sería el caso de quienes protestan contra la injusticia, los que propician el consumo de drogas y delincuentes de diversa índole (AROCHA RODRÍGUEZ, J. Op. Cit. p.93).

⁶⁵ **La Guerra Sucia y el Terrorismo de Estado** son entendidas como prácticas implementadas contra organizaciones sociales y contra sus líderes, en las cuales se garantiza de antemano la impunidad, una de cuyas estrategias es la clandestinidad de los autores. Este tipo de violencia es causada por la persecución política y/o por la intolerancia social. La persecución política se evidencia por las características de la víctima, de sus compromisos políticos y sus luchas, de sus eventuales liderazgos, de su eventual pertenencia a movimientos políticos, sociales o cívicos, mientras que el móvil de intolerancia social se percibe cuando la víctima pertenece a sectores sociales considerados por sus victimarios como disfuncionales o problemáticos para la sociedad, tales como las trabajadoras sexuales, los habitantes de la calle, los mendigos, los drogadictos, los homosexuales, los delincuentes, etc. (CINEP Op Cit., p.22).

2. Sicariato *sicarización*:

“En el momento que escribo el conflicto aún no se resuelve: siguen matando y naciendo. A los doce años un niño de las comunas es como quien dice un viejo: le queda tan poquito de vida... Ya habrá matado a alguno y lo van a matar. Dentro de un tiempito, al paso que van las cosas, el niño de doce que digo replácenlo por uno de diez”

(VALLEJO, F. 1994, pp. 28-29)

Aunque no es exclusiva de las modalidades violentas del narcotráfico, este tipo de violencia organizada se hace presente en todo el país, pero manteniendo sus características esenciales.

“Ciertamente, esta modalidad de asesinato por delegación no es nueva en Colombia, puesto que en épocas pasadas se expresó en los tenebrosos personajes apodados “pájaros”, pero la nueva versión guarda diferencias sustanciales con su antecedente. De preferencia, aunque no exclusivamente, los “pájaros” actuaron a partir de adhesiones partidistas o movidos por lealtades personales a dirigentes regionales. Su acción se ejecutaba en nombre de un orden político-económico, que se sentía amenazado o que se quería imponer. La relación monetaria, por lo general, se subordinaba a la adhesión personal del ejecutante a su amo y señor. La forma actual en cambio, tiende a omitir tales consideraciones, a despojarse de dimensiones políticas o éticas y a convertirse en un oficio cuya única motivación es la paga. Es frecuente el caso en que el ejecutor ni siquiera conozca a su futura víctima. (...)Producto probablemente de experiencias violentas, de la imposibilidad de lograr acceso a bienes y servicios en condiciones de legalidad, de ofertas de remuneración que equivalen a años de trabajo, la generalización de la nueva práctica- *sicarización*- indica no solamente la facilidad con que se institucionaliza, sino la creciente desvalorización de la vida y la conversión de la muerte en fuente regular de ingresos pecuniarios para algunos sectores de la sociedad” (ARROCHA RODRÍGUEZ, J. 1988, pp. 21-22)

A través de un contrato por medio del cual se le paga una suma de dinero, el sicario recibe una tarea que consiste en la eliminación de una víctima, quien no necesariamente está asociada a la vida delincriminal o a las actividades ilícitas, pues se trata de un acto indiscriminado que permite ajustar cuentas, o silenciar las voces de los representantes del gobierno o de los medios de comunicación, quienes atenten contra los intereses creados de una persona o un grupo específico. Los sicarios suplantán la justicia institucional en la medida que hacen justicia por sus propias manos en un negocio de la

muerte, del cual hacen parte no solamente quienes ejecutan el “trabajo” es decir, los sicarios “los mercenarios de los ‘capos’” (ZULETA, E. 1991, p.135), quienes además asumen los riesgos y gozan del prestigio a la vez, sino también quienes les suministran los contratos y lo necesario para cumplirlos (armas, motocicletas, autos), pero sobre todo contactos. Estos empresarios de la muerte, son por lo general personal retirado de los organismos armados del Estado. El sicariato, constituye en Colombia parte de la denominada “Guerra sucia”, que utiliza como base la población juvenil de escasos recursos de los cinturones de miseria de las grandes ciudades, donde el desempleo, la miseria y el desarraigo cultural son notables (AROCHA RODRÍGUEZ, J. Op. Cit. pp. 96-98). En ciudades como Medellín no fue difícil encontrar durante el auge del narcotráfico la presencia de profesionales de la muerte quienes llevaban a cabo sus actividades, sin mostrar algún tipo de convicción moral o política (ZULETA, E. Op. Cit.; p.135). El terror se fue apoderando de las ciudades y recorría sus calles encarnada en los sicarios.

“Con la muerte del presunto narcotraficante (Escobar)(...) aquí (Medellín) prácticamente la profesión de sicario se acabó. Muerto el santo se acabó el milagro. Sin trabajo fijo, se dispersaron por la ciudad y se pusieron a secuestrar, a atracar, a robar. Y sicario que trabaja solo por su cuenta y riesgo ya no es sicario: es libre empresa, la iniciativa privada...” (VALLEJO, F. Op. Cit.; p.34)

Otros daños provocados por el Narcotráfico:

Como consecuencias paralela de la presencia del narcotráfico es evidente también el cambio en las luchas de clases, pues la posesión ilimitada de terrenos aptos para la agricultura, la ganadería y otras actividades económicas desbordó la violencia hacia los pequeños propietarios especialmente indígenas, afrodescendientes y colonos, víctimas hasta ahora de los abusos de los terratenientes (ZULETA, E. 1991, p.135).

Con relación a las medidas adoptadas para la erradicación de los cultivos y la lucha contra el narcotráfico por parte del Estado se generan cuatro consecuencias fundamentales, según el Informe “Colombia : violencia y democracia” de 1988:

1. El deterioro del medio ambiente a través de fumigaciones con químicos de alta toxicidad, no solamente destruyen las plantas de coca y amapola, sino también los cultivos lícitos de los campesinos e indígenas, deteriorando con ello su calidad de vida.
2. La persecución violenta y represiva por parte del Estado a los traficantes de droga no elimina las razones que hacen productiva la

actividad, por el contrario eleva los precios y hace más rentable el negocio. “El gobierno y las presiones del embajador de los Estados Unidos, sin proponérselo, reanimaron el cadáver del narcotráfico y le infundieron la vitalidad necesaria para un nuevo ciclo de manos llenas” (MOLANO, P. 100 En : ZULETA, E. Op. Cit. p. 136).

3. Se pone en evidencia la ineficiencia del Estado colombiano al servir de intermediario para la entrega de nacionales a otros países como Estados Unidos a través de la extradición en donde son aplicadas penas acordes con sus legislaciones, mostrando la incapacidad del Estado colombiano para imponer penas y tomar las medidas necesarias de manera autónoma para contrarrestar el delito.
4. Incongruencia entre la lucha interna, las fumigaciones adelantadas, con la inversión económica y medidas políticas que ello implica, y la carencia de compromisos internacionales para asumir la responsabilidad frente al consumo de estupefacientes. (AROCHA RODRÍGUEZ, J., Op. Cit. pp. 86-91)

La permisividad hacia la ilegalidad y la violencia junto con la acumulación ilimitada de los recursos del narcotráfico ha creado una cadena entre el narcotráfico y la violencia establecidas desde la debilidad del sistema judicial para controlar su crecimiento. La descomposición de la justicia permite entonces el crecimiento de la actividad criminal. La ineficiencia de la justicia posibilita la creación de milicias urbanas que empieza por combatir el crimen y terminan siendo organizaciones criminales. Por lo tanto, el restablecimiento de la función y efectividad policial, así como estimulando la producción legal agrícola serían la clave para darle solución por lo menos a la violencia generada desde el narcotráfico. (DEAS, M. y GAITÁN DAZA F. 1995, pp. 384 – 390)

3.2. VIOLENCIA ÉTNICA Y DISCRIMINACIÓN

Existen desde la Conquista española dos elementos que han sido una constante cuando se analiza el fenómeno de la violencia contra las minorías étnicas en Colombia: la supuesta inferioridad e intolerancia frente a las diferencias culturales y de cosmovisiones y la posesión de esos grupos de los territorios donde se hayan las riquezas de fauna, flora y minerales. La colonización ha consolidado el genocidio étnico en dichas zonas y no solamente ha provocado la eliminación física sino también cultural (AROCHA RODRÍGUEZ, J. Op. Cit., pp. 105-106).

La justificación de la discriminación y los atentados contra la vida de las minorías étnicas, se encuentra en el pasado, en las legitimaciones ofrecidas por las causas religiosas católicas de evangelización de los pueblos salvajes y los primeros Códigos de Negros (ver LUCENA SALMORAL, M. 1996). Con relación a la primera legitimación,

cabe anotar las discusiones generadas en torno a la admisión de los indígenas como seres humanos arguyendo razones teológicas. Por su parte los Códigos Negros agrupaban el conjunto de leyes destinadas a regular la posesión sobre los esclavos negros en Europa y América, que surgieron desde el siglo XIII en España y se consolidaron en el siglo XVIII siendo empleados hasta el siglo XIX en Francia e Inglaterra. Afirma también Arocha Rodríguez como los Códigos Negros tuvieron como principal característica la identificación de los esclavizados con bienes muebles, lo cual los hacía susceptibles de ser torturados por insumisos, sin que el ejercicio de la violencia en su contra necesariamente implicara castigo para los amos (ARROCHA RODRÍGUEZ, J. y FRIEDEMANN, N. 1983, pp. 347-354 En: ARROCHA RODRÍGUEZ, J. 1999).

Los atropellos a los indígenas y negros se justificaron en las teorías eurocentristas que los consideraban “salvajes” o “bárbaros” y que se conocen como Darwinismo social y determinismo racial, que además de ser evidentes en la práctica, han sido incluídas en las legislaciones como es el caso de la ley 89 de 1890 en Colombia, “por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada” especialmente a través de las misiones. Asimismo, los pueblos indígenas han sido considerados como “atávicamente ineptos” por el General Uribe Uribe, lo que entraba en concordancia con la nueva teoría geopolítica que promulgaba la necesidad de que los territorios ricos en manos de los salvajes, serían mejor administrados por aquellos que estuvieran capacitados para ello, lo que a la larga permitió que fuera recurrente en la historia colombiana la presencia extranjera a través de misioneros, intérpretes y soldados colonos así como de multinacionales en dichos territorios, facilitando el acceso a los territorios ricos y el uso de la mano de obra indígena en la naciente industria (ARROCHA RODRÍGUEZ, J. 1988,. pp. 106-107).

La posesión ancestral de los territorios por parte de los indígenas ha sido desconocida y ha provocado conflictos que a través de la historia han terminado en expropiación de las tierras, genocidios étnicos, el desplazamiento forzado y la desculturización de los grupos indígenas. Estos fenómenos de violencia se presentan especialmente en las zonas de colonización estrechamente ligadas en un comienzo con la explotación de recursos naturales, la ganadería, la agricultura y la minería y posteriormente, en la explotación específicamente de petróleo y sus derivados, así como el cultivo y producción de estupefacientes.

Además de la violencia ejercida contra los pueblos, cabe destacar también los daños irreversibles ocasionados al medio ambiente a causa de la explotación indiscriminada del suelo y de los recursos por parte de los colonos, grupos de narcotraficantes y la incursión de frentes guerrilleros en el pasado, el M-19 y hasta la actualidad Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), así como la disminución y desaparición de fauna y flora (p.e. bosques de galería) en especial de la Selva Amazónica colombiana. Además, la lucha antinarcóticos impulsada por la DEA (*Drug Enforcement Administration*) (Ibid., pp. 108-109) y apoyada por los gobiernos colombianos, la cual ha causado daños ambientales debido a las aspersión de defoliantes (*glifosato (Roundup de Monsanto) con adiciones de surfactantes poea – polioxietilamina- y cosmo Flux 411F*) que deterioran no sólo la salud de los habitantes, sino que además afectan los cuerpos de agua y los cultivos de alimentos, según las denuncias dadas a conocer por los ambientalistas. (PEREA, C.M. y TOBÓN TOBÓN, H. s.f.)

En el Informe sobre «Colombia: Violencia y Democracia» se retoma la definición de Eduardo Galeano de «ninguneo»: “No hacer caso de alguien, no tomarlo en consideración y/o Menospreciar a alguien” (Real Academia de la Lengua). El concepto se adapta en principio al comportamiento de los colonizadores frente a las comunidades indígenas y a la más hoy frecuente, entre grupos portadores de economías más modernas frente a los grupos portadores de economías tradicionales o no tan modernas. Pero no solamente entre individuos, el «ninguneo» se presenta también desde las multinacionales cultivadoras y exportadores de banano, explotadoras de petróleo y carbón frente a las comunidades indígenas y afrocolombianas de la región donde se ubican (AROCHA, J. Op. Cit., pp. 113-115). En la actualidad, esta situación se hace evidente también las zonas de plantaciones de palma para la producción de biocombustibles especialmente en el Pacífico colombiano y en otras regiones con el auge de la explotación aurífera.

Las actividades turísticas también han afectado a las comunidades indígenas y afrocolombianas, especialmente en el departamento de La Guajira y la Isla de San Andrés, pues además de ocupar territorios sagrados para las comunidades, han desprestigiado o estereotipado la cultura idiomática y simbólica cultural de los isleños. (Ibid., pp. 116-117)

Las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas entran en conflicto entre

ellos y a la vez son víctimas del «ninguneo» por parte del Estado, de las empresas privadas y públicas, nacionales e internacionales, de los organismos del Estado como el ejército y grupos ilegales armados guerrilleros y paramilitares. Dentro del conflicto bélico generalizado en el territorio colombiano esta población ha estado en el centro, pues desde la época de los 50 y de la violencia política, se les atribuye participación pasiva o activa de los intereses de uno u otro grupo, e incluso la lucha por la reivindicación de sus derechos fundamentales comúnmente ha sido enmarcada en la ilegalidad o tildada como brotes subversivos, y a causa de ello, acallada a través de desapariciones, amenazas, exterminio, eliminación de personas o grupos y desplazamiento forzado e incluso el reclutamiento forzoso que además de desestabilizar la demografía y las estructuras sociales, económicas y familiares de las comunidades indígenas y afrocolombianas, provoca su inserción en nuevos y desconocidos espacios geográficos urbanos (AROCHA RODRÍGUEZ, J. 1988, pp. 121-129). Es así, como indirectamente el fenómeno ha aumentado los niveles de criminalidad y violencia urbana provocando el detrimento de la calidad de vida, pues las poblaciones desplazadas llegan a aumentar los cinturones de miseria de las ciudades intermedias y capitales de departamento. Allí se ven enfrentados a un nuevo tipo de «ninguneo» proveniente de la población urbana, la precariedad de los servicios públicos básicos y la exclusión de los servicios de salud, educación, vivienda y recreación. Los recién llegados a las ciudades engruesan la cifras de desempleo y los menores se convierten en presa fácil de las bandas organizadas de sicariato y criminalidad, que cierra de algún modo el ciclo entre violencia rural y violencia urbana (Ibid., pp. 129-130).

El último informe de Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos del 2008, da cuenta de la cruenta situación a la que se ven enfrentadas las comunidades indígenas y afrocolombianas. No solamente la discriminación y la marginación que se hace notoria en la prestación de servicios de atención destinados para la población desplazada, de la cual ellos representan la inmensa mayoría, también en la ausencia de investigaciones que den con los responsables de las violaciones de derechos humanos contra estas poblaciones y la consecuente falta de reparaciones de tipo material y moral. El informe señala como los proyectos de infraestructura y las fumigaciones aéreas son las principales causas de desplazamiento de las comunidades indígenas y afrodescendientes en muchos casos de territorios ancestrales. Las regiones más afectadas por la incursión de grupos armados ilegales en comunidades indígenas y

afrodescendientes son Arauca, Cauca, Chocó, Córdoba, Guajira, Nariño, Putumayo y Valle del Cauca. La etnia nómada nukak makú, del departamento del Guaviare se encuentran en peligro de extinción, pues un alto porcentaje de ellos ha sido víctima de desplazamientos y su situación humanitaria es crítica, lo que requiere una atención muy específica por sus particularidades culturales. La violencia contra las poblaciones indígenas se evidencia en los allanamientos a casas de indígenas, el asesinato de líderes indígenas, las agresiones a comunidades indígenas que participan en demostraciones pacíficas, la explosión de minas antipersona que dejan como víctimas niños de los resguardos, las amenazas contra la vida de maestros y líderes de las comunidades (ONU A/HRC/7/39 28 Feb. 2008).

El relator de la ONU para los pueblos Indígenas James Anaya, comparte la preocupación que en su momento (2004) el entonces Relator Rodolfo Stavenhagen denunciaba con relación a la situación grave de derechos humanos que atraviesan las comunidades indígenas en Colombia. Anaya recogió los informes presentados por diferentes ONG que trabajan con énfasis en dicha población, los informes de la Organización Nacional Indígena de Colombia –ONIC. y el Sistema de Alertas Tempranas de la Defensoría del Pueblo, así como la información contenida en el documento “Elementos sobre la situación de derechos civiles y políticos de los pueblos indígenas en Colombia”, según el cual en el año 2008, fueron asesinados 99 indígenas y en los primeros meses del 2009 se han registrado 25 muertes violentas como lo confirman las cifras de ONIC. Entre el 2002 y el 2009 habrían sido asesinados 1.000 indígenas, 176 indígenas fueron víctimas de desaparición forzada, 187 fueron víctimas de violencia sexual⁶⁶ y tortura, y 633 de detenciones arbitrarias y sus comunidades y organizaciones han recibido 5.000 amenazas. Del mismo modo estima que 84 indígenas habrían sido víctimas de ejecuciones extrajudiciales, cuya responsabilidad es atribuida a miembros de la fuerza pública. Las poblaciones que más riesgo presentan son la Nasa, Wayúu, Kankuamo, Awá y Embera Chamí, así como las Wiwa y Kogui, en el departamento de La Guajira.

Los principales autores de las violaciones de los derechos humanos son los grupos paramilitares o denominados de autodefensa. A pesar de que dichos grupos han entrado

⁶⁶ El informe de Amnistía Internacional sobre la violencia sexual contra las mujeres en el conflicto armado, deja entrever como la mayoría de los casos corresponden a mujeres y niñas pertenecientes a comunidades indígenas y poblaciones afrocolombianas. (AMNISTÍA INTERNACIONAL 2011)

a procesos de desmovilización sus estructuras continúan y siguen aterrorizando a los pueblos indígenas (recientemente agudizado por la presencia de las Bandas Criminales (BACRIM)), especialmente como ha sido denunciado, a través de asesinados, amenazas y reclutamiento forzado. Es también importante reconocer que durante el proceso no se ha dado adecuadamente reparación a las víctimas especialmente indígenas, lo que impulsa la impunidad. (FUNDACIÓN IDEAS PARA LA PAZ, 2009)

La carencia de una voluntad política para poner en práctica los compromisos adquiridos por parte del Estado colombiano⁶⁷, en relación a la lucha contra la discriminación se hace evidente en el acceso y calidad de los servicios públicos de las poblaciones indígenas y afrocolombianas, especialmente salud, educación y acceso a agua potable. Sin embargo, el factor más preocupante es la negación de la existencia de discriminación y la invisibilidad que se denota en la ausencia de datos que den cuenta de las condiciones de estas poblaciones en contraste con el resto del país. El mestizaje, es considerado como garantía de la no existencia de discriminación y de una convivencia aparente en la que todos tienen acceso al disfrute de sus derechos y libertades. Asimismo, los indicadores demográficos, sociales y económicos fundamentales, desde las tasas de mortalidad infantil, esperanza de vida, incidencia del hambre, el analfabetismo y el desplazamiento forzado, se constituyen para las investigaciones recientes en elementos constitutivos de un mapa de la situación de los derechos de las comunidades afrocolombianas e indígenas, cuyos datos hasta ahora empiezan a recabarse, pues hasta hace poco no existía ni el interés estatal ni académico por determinar con certeza y con estudios serios, el estado general de los derechos de dichas poblaciones.⁶⁸

⁶⁷ El Estado colombiano ratificó la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de discriminación Racial (CIEDR) mediante la Ley 22 de 1981.

⁶⁸ Un informe detallado y que contribuye al mejor entendimiento de la situación de discriminación, en especial de la población afrocolombiana la ofrece el estudio del Observatorio de Discriminación Racial (RODRÍGUEZ GARAVITO; C., ALFONSO SIERRA, T.; CAVELIER ADARVE; I. Et al. 2009)

3.3. VIOLENCIA MEDIÁTICA

“La muerte viaja más rápido que la información”

(VALLEJO, F. 1994, p.11)

Existen tres sectores relacionados con la prensa : primero, el de los medios de comunicación, como empresas privadas con intereses políticos y económicos particulares, segundo, el de los periodistas, como trabajadores asalariados y tercero, el de las fuentes de información (militares, guerrilla y el gobierno). A los primeros, especialmente los escritos se les atribuye una consolidada influencia sobre el poder local y nacional, en la política y la administración, mientras que a los medios electrónicos como la radio y la televisión tienen comparativamente una capacidad socializadora por su contacto vivencial con los receptores.

El periodismo escrito en Colombia históricamente ha tomado parte en los conflictos poniéndose de lado de alguno de los protagonistas, ejemplo de ello es la evidente parcialización de los diarios colombianos, pues la información sobre acontecimientos ligados a la violencia fue expuesta a veces sin confrontarla o verificarla entre los protagonistas del conflicto, los victimarios y las víctimas cambiaban dependiendo de la tradición partidista y los apelativos contribuían a generar rechazo frente a determinados grupos, en muchos casos incluso las editoriales de los periódicos mostraban su tendencia a juzgar los comportamientos de uno u otro bando, pero uno de los efectos más perdurables a lo largo de la historia colombiana, ha sido la constante reticencia de los medios a apostarle a los acuerdos de paz entre el gobierno y los grupos armados ilegales. El lenguaje utilizado contribuyó y contribuye hasta nuestros días a elevar el tono del conflicto y cimientan las bases de un radicalismo y polarización que no permite el diálogo o la búsqueda de un proceso de acercamiento entre los actores del conflicto (AROCHA, J. Op. Cit., pp.136-139)

“(.) la identificación de la izquierda y la oposición con la subversión, con lo cual no pocas veces se ha caído en el más puro macartismo, al señalar como acto de la izquierda conspirativa cualquier empresa no inscrita dentro de los estrechos límites del bipartidismo. Con esto no sólo se reducen las posibilidades de ampliación de los espacios democráticos, sino que se generaliza la sensación de que todo acto inspirado por fuera de las agrupaciones políticas tradicionales, así sea realizado dentro de la más absoluta legalidad, no es cosa diferente del obediencia a mandatos del comunismo internacional. (...) se han utilizado otros recursos como son la descontextualización de la noticia, la

recontextualización acomodada, la titulación en contravía del texto, el ocultamiento o minimización de algunos hechos y la exageración de otros, la alteración del orden de los acontecimientos, a más de la utilización de refinadas técnicas subliminales que traicionan la buena fe de los lectores y que han erigido no pocas talanqueras a la política de paz.”(Ibid. pp. 139-140).

La represión del Estado y las medidas que enfatizan en el control y la lucha contra la criminalidad son en muchos casos consecuencia de la presión que la sociedad ejerce, respondiendo a la “criminalización mediática”⁶⁹ al miedo y a la necesidad de combatir a la amenaza que es difundida a través de los medios de comunicación. (BONILLA VÉLEZ, J.I. y TAMAYO GÓMEZ, C.A. 2007, pp. 47 -48)

Tres entonces son las presiones de las que son víctimas los comunicadores, la gubernamental, la de los grupos violentos y la de los dueños de los medios. La mencionada parcialidad es el resultado de las presiones económicas y políticas de que son víctimas los dueños de los medios, y a su vez los periodistas que trabajan para ellos, sin olvidar por supuesto las amenazas y atentados contra la vida de que son víctimas los periodistas por parte de sectores radicales de izquierda y de derecha. Pero también obedece al afán de prestigio social por parte de periodistas que carecen del profesionalismo requerido, o por la necesidad de obtener la *chiva*⁷⁰. Existe una “fascinación que producen los «hechos de guerra» en las agendas mediáticas [que] obedece a que estos acontecimientos están asociados a valores noticia que privilegian el drama, la tragedia, la novedad, la espectacularidad, el antagonismo y el heorismo. Narrativas frente a las cuales los «hechos de paz» viven en constante opacamiento debido a que no están relacionados con lo insólito, lo dramático o impactante” (Ibid., p. 28)

Incluso las actividades deportivas y recreativas se ven afectadas por este hecho pues se incita a la agresión y se pronuncian comentarios incendiarios y apasionados que se acompañan de expresiones que no corresponden con los términos deportivos, sino que son asociados con actitudes o hechos violentos. Por ejemplo: “en una transmisión radial de la vuelta ciclística a España, en la cual los locutores, para indicar que se preparaba una escapada de colombianos, hablaban de que éstos iban a estallar una “bomba piña en

⁶⁹ Concepto utilizado en las investigaciones de Esteban Rodríguez “Criminalización mediática y políticas de seguridad. La gestión de la (in)seguridad ciudadana (2001), María Inés Loyola, María José Villa y María Teresa Sánchez “El uso de las metáforas en el discurso de la guerra” (2003) y Magdalena Gaete “La seguridad ciudadana en los noticieros de televisión” (2003) analizados por Bonilla Vélez, J.I. y Tamayo Gómez, C.A. 2007)

⁷⁰ Primicia informativa (RAE)

el grupo”, o para destacar un triunfo colombiano se recurría a vocablos como liquidación o arrasamiento”(ARROCHA RODRÍGUEZ, J. 1988, pp. 141-143).

Por su parte los medios televisivos antes de cumplir un papel socializador y forjador de valores y criterios dentro de la sociedad colombiana, presenta repetitivamente programas que hacen apología al delito, a todos los tipos de violencia, constituyéndose en una de las principales fuentes para los televidentes, especialmente dentro del grupo de la niñez y la juventud, de los comportamientos más aberrantes, que en muchas ocasiones son tomados como muestra para la comisión de delitos e infracciones a la ley. (ARROCHA RODRÍGUEZ, J. Op. Cit., pp. 143-146) (Ver también BONILLA VÉLEZ; J.I. y TAMAYO GÓMEZ; C.A. Op cit., pp. 40-42)

3.4. VIOLENCIA FAMILIAR O DOMÉSTICA

La violencia que se desarrolla dentro de la familia es producto de la socialización de individuo, de su historia de vida y de las condiciones sociales y materiales que lo rodean. La conjugación de estos factores determina la manera como se construyen y afianzan los valores o antivalores. La violencia urbana, la crisis social y la violencia familiar son considerados por los analistas, los elementos que permitirían explicar la reproducción cultural de la violencia y la aparición de nuevos fenómenos asociados a las pandillas y otras formas de criminalidad y violencia en Colombia. (Ibid., pp.150-151)

Las mujeres y los niños y niñas son las principales víctimas de la violencia intrafamiliar, y en Colombia se evidencia en el maltrato físico, como la desnutrición, el abandono, las golpizas, el trato cruel, y en el maltrato afectivo -insultos, sarcasmos, las respuestas impredecibles, el comportamiento inconsistente-. Ambos tipos de maltrato aunque se presentan con más frecuencia en hogares de condiciones económicas precarias, se dan también en otros grupos socioeconómicos. Ambos producen consecuencias físicas y psicológicas que dejan profundas huellas o cicatrices en la personalidad y desarrollo del individuo, sin embargo, el maltrato físico puede ser más fácilmente identificado por las huellas corporales que deja, por el contrario el maltrato psicológico, puede pasar desapercibido ante la sociedad.

El abuso sexual es uno de los delitos que con mayor frecuencia está relacionado con el

maltrato infantil tanto de niñas como de niños, pero lo más preocupante es que el delito es cometido dentro del mismo hogar de los menores y el victimario es en la mayoría de los casos un miembro de la familia, sea padre, padrastro, hermanos, tíos entre otros. Las enfermedades de transmisión sexual, las relaciones incestuosas, la maternidad temprana además de los profundos daños psicológicos, se cuentan entre las principales consecuencias de este tipo de violencia, la que a su vez genera discriminación social y marginamiento de las víctimas (ARROCHA RODRÍGUEZ, J. 1988, p. 152).

Por su parte, la adolescente en muchas ocasiones decide separarse de la violencia intrafamiliar, y abandona su familia, exponiéndose a otros factores de riesgo, que la ponen en la vulnerabilidad de convertirse en madre soltera, o ser violentada por su compañero o el padre de sus hijos, convirtiéndose la violencia intrafamiliar en un ciclo que se abre y cierra en cada historia de vida, pues ella a su vez se convierte en victimaria de sus hijos abandonándolos o asumiendo comportamientos negligentes que conducen a situaciones de desnutrición y muerte. En este proceso la violencia intrafamiliar adquiere una connotación de normalidad en la vida de las víctimas evidenciada en las agresiones físicas y la degradación moral y psicológica, donde además se la violencia se reconoce como el único modo de resolver los conflictos (Ibid. pp. 154-155).

La violencia y los crímenes de implicación sexual además de no ser denunciados por parte de las víctimas, son difícilmente relacionados en las estadísticas, en ocasiones porque no hay el acceso material a los organismos judiciales competentes, especialmente en las zonas rurales o por la propensión a considerarlo parte de la mentalidad machista que aún predomina en gran parte de la sociedad (ZULETA, E. Op. Cit., p117).

Los hijos menores se enfrentan ante la situación de observar y ser testigos de la violencia ejercida hacia sus madres de una manera pasiva, y en los hijos mayores o adolescentes entran a intervenir para proteger la integridad de sus madres, lo que complica las situaciones y puede terminar con la expulsión de los hijo(a)s del hogar, su fuga para protegerse o en muchos casos las mujeres prefieren abandonar a sus hijos a perder las relaciones que establece con nuevos compañeros de vida.

En la tercera edad, los agresores corren con las consecuencias de las actuaciones dentro del hogar y sufren el abandono de sus esposas, compañeras y el de sus hijos como parte

del ciclo que se cumple ante las imperdonables faltas como padre y esposo (ARROCHA RODRIGUEZ, J. Op. Cit., p.156).

3.5. VIOLENCIA Y ESTADO

A pesar de que Colombia no ha atravesado por un proceso de gobierno dictatorial, y de que las condiciones generales a nivel económico, político, social y cultural hacen parte del marco democrático, en la práctica las características de violencia en el país provocan profundas contradicciones. Prueba de ello es que las libertades de prensa, de libertad de asociación a nivel sindical y libertad de ejercer la oposición política, no son en la práctica garantía para la protección de los periodistas en el ejercicio de su labor, o de la posibilidad de participar en actividades sindicales en la lucha por las reivindicaciones laborales, así como no lo es para quienes conforman grupos de oposición o partidos opositores al gobierno. Las cifras que arrojan a las estadísticas sobre las desapariciones, secuestros, extorsiones y asesinatos son prueba fehaciente de esta contradicción (ZULETA, E. 1991, pp. 113-115). Tan sólo en el período comprendido entre 1991 y 2006 fueron asesinados en Colombia 2.245 sindicalistas, 138 sufrieron desaparición forzosa y recibieron amenazas más de 3.400, lo que le otorga a Colombia el título del lugar más peligroso para los sindicalistas. Estas cifras fueron expuestas por Amnistía Internacional (AI), quien hace especial énfasis en la necesidad de que el Estado proteja a los sindicalistas como una señal clara de su compromiso frente a los abusos. El informe contiene casos de abusos contra los derechos humanos de los que han sido víctimas sindicalistas –y sus familiares– que trabajan en Colombia en los sectores de la salud, la educación, los servicios públicos, la agricultura, la minería, el petróleo, el gas, la energía y la alimentación (AMNISTÍA INTERNACIONAL 2007).

A nivel social la contradicción se relaciona con la disposición de partes de la población para justificar la denominada “limpieza social” entendida como los asesinatos selectivos a quienes personifican “los males de la sociedad”, específicamente personas relacionadas con el mundo de las drogas, la homosexualidad, mendigos, recicladores, incluyendo a niños y niñas de y en la calle, a manos de grupos motorizados, en muchos casos financiados por personas privadas con alto poder adquisitivo y con la participación de algunos miembros o ex miembros de las fuerzas armadas y policiales.

Esta participación de las fuerzas armadas y los organismos de seguridad del Estado, ha sido una constante en la historia de Colombia y se ha manifestado en las desapariciones,

las detenciones arbitrarias y el maltrato, que sumado a la impunidad provocan la crisis de legitimidad de las instituciones que sirven motor para la reproducción de la violencia (ZULETA, E. Op. Cit., pp. 116). En el 2008 surgió en los medios de comunicación el escándalo que mal se denominado caso de “falsos positivos” o “legalización” de cadáveres de civiles que son asesinados selectivamente por miembros de las Fuerzas Armadas, denominándolos Bajas en combate o abatidos, es decir contándolos como subversivos, utilizando para ello armamento y uniformes que confirman que la persona muerta es un guerrillero. Por cada baja, los militares recibirían del gobierno compensaciones de tiempo y de dinero, y a pesar de ser esta una práctica común y antigua, el reclutamiento de jóvenes en las zonas marginales de diferentes zonas del país para trabajar en otras regiones, ha servido de engaño para trasladarse de un lugar a otro y ser asesinados sin que existan dolientes y se haga imposible el reconocimiento del cadáver, que más tarde es sepultado como N.N y guerrillero muerto en combate. Campesinos, jóvenes desempleados entre otros han sido las víctimas escogidas para tal fin. Si bien el gobierno de Uribe después de muchas críticas asumió la gravedad del asunto, no se responsabilizó directamente por estas ejecuciones extrajudiciales y las medidas para evitar futuros hechos no se han evidenciado. Tan solo la destitución de un grupo de generales, sin que ello implique el juzgamiento por estos delitos, ha significado una reacción precaria por parte del gobierno. El rechazo civil ha sido generalizado, mientras que las medidas aún están por tomarse y la justicia aún no ha dado resultados en los altos mandos, tan solo algunos soldados han sido juzgados individualmente.

Por otro lado, políticamente la falta de identidad ideológica y programática de los ciudadanos con relación a los partidos políticos y las instituciones se derivan de los procesos electorales y el desarrollo de la violencia en la década de los 50, la falta de liderazgo de los candidatos y presidentes elegidos, incluso el intento de pacificación del Frente Nacional, así la abstención y el clientelismo consolidan el surgimiento del caudillo, como alternativa política que buscaba una reivindicación política frente a los electores. Las necesidades del pueblo se convirtieron en herramientas para la consecución de votos que llevaron al poder a los políticos, quienes en realidad, buscan fundamentalmente fortalecer las ventajas económicas de la oligarquía, pretendiendo no pertenecer a los partidos tradicionales y haciendo uso de la oratoria como medio para llegar a la sensibilidad del pueblo (Ibid. pp. 118-120). Por su parte, los miembros de la

denominada oligarquía colombiana, constituida por industriales, terratenientes, grandes agricultores y ganaderos, no unifican sus fuerzas con el fin de impulsar el desarrollo del país, siendo en conjunto la mayor presión política que reciben los dirigentes, especialmente a través del manejo de los medios de comunicación (ZULETA, E. 1991, p.122).

La ausencia del Estado y sus representaciones institucionales, constituyen otra forma de violencia, pues al no suplir las necesidades básicas sociales, económicas, políticas y culturales, infringe todos los derechos de los ciudadanos y por tanto su existencia carece de legitimidad, sobre todo en las regiones más apartadas del país. Asimismo, fenómenos como la corrupción por parte de los representantes elegidos popularmente cierra la cadena de falta de credibilidad y de sentido de pertenencia a un sistema gubernamental. El lucro individual por parte de los gobernantes a costa de la pobreza y la miseria de los pobladores desencadena un descontento que se ve consolidado con la impunidad que en muchos casos acompaña los procesos judiciales. La participación democrática se ve entonces profundamente afectada, pues carece de sentido el hecho de contar con mecanismos democráticos de participación y al mismo tiempo ser representados por personas que solamente buscan enriquecerse de las arcas del gobierno, salida de los impuestos que pagan los ciudadanos.

Inconformidad que con el paso del tiempo se ha convertido en muchas regiones en un normalidad y que hace parte del círculo vicioso de corrupción y apatía política, motores a su vez de la busca de soluciones alternativas e inmediatistas que abanderan los grupos armados ilegales, quienes si saben aprovechar para su beneficio la ausencia del Estado y la falta de legitimidad de sus instituciones.

3.6. ATENTADOS CONTRA LA VIDA, LA INTEGRIDAD Y LA LIBERTAD PERSONAL

“¿No estamos pagando ahora eso? ¿No es horror sin límites, esa voluntad, de hacer que la gente huya aterrorizada, que se venga a las ciudades, no atraída por los halagos de la vida moderna ni desalojada lentamente por la competencia de la agricultura industrial, sino expulsada por el terror, lo que creó un potencial de violencia tan extraordinario en nuestro país?”

(Ibid., p. 23)

El Centro de Investigación y Educación Popular – CINEP presentó a través de su Marco Conceptual del Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política las categorías que sirven como referencia para la recuperación de las cifras sobre las violaciones a los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario en Colombia. A partir de esta categorización es posible identificar a las diversas formas en las que se presentan los atentados contra la vida, la integridad y la libertad que nos ocupa en este apartado. A continuación se presenta una reseña de las categorías utilizadas por los investigadores para ordenar y clasificar las principales violaciones de derechos humanos (derecho a la vida, a la integridad y a la libertad) en Colombia y que fueron elaboradas en concordancia con instrumentos internacionales que definen los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario aplicable a los conflictos armados. (CINEP Octubre 2008)

Atentados contra la Vida

Dentro de los atentados con la vida se cuentan hechos como **la amenaza y el asesinato por intolerancia social, el asesinato político, los atentados, las amenazas individuales y colectivas y las ejecuciones extrajudiciales.**

Las manifestaciones de violencia, atentados y/o asesinato por intolerancia social pueden ser efectuados por personas o grupos no estatales, ni paraestatales o por personas no identificadas, y que afecta fundamentalmente a personas que son consideradas como disfuncionales o problemáticas para la sociedad, por ejemplo el caso de los habitantes de la calle, delincuentes, drogadictos, trabajadores sexuales, homosexuales o mendigos, causándoles no solamente consecuencias físicas sino también poniendo en riesgo la estabilidad psíquica de los individuos.

Las amenazas, atentados, y asesinatos políticos individuales y/o colectivos, intentan impedir o castigar sus actividades o posiciones ideológicas o su pertenencia a determinadas organizaciones, participación en actividades sociales o políticas que deteriora o impide a su vez la lucha por la reivindicación de los derechos.

Cuando agentes estatales o individuos que cuentan con el apoyo, anuencia, aquiescencia o tolerancia de un agente estatal, de manera intencional, arbitraria y deliberada cometen homicidio, este se denomina ejecución extrajudicial. La ausencia de garantía para la protección de las víctimas en muchos casos propicia las ejecuciones extrajudiciales. Cabe anotar que dentro de esta categoría no se incluyen las muertes violentas cometidas

en el desarrollo de movilizaciones o protestas pero cuyo carácter deliberado no es claro. Se considera deliberado y como abuso de la autoridad si le antecede al crimen las amenazas, persecuciones o atentados contra personas. Los atentados buscan destruir la vida o afectar la integridad física de una persona sin incluir los bienes (pues los atentados contra los bienes se consideran parte de las amenazas a personas o grupos) y cuya ejecución recae en agentes directos o indirectos del Estado.

Las amenazas individuales y las colectivas perpetradas por agentes directos o indirectos del Estado, buscan poner en situación de víctima potencial de agresiones contra la vida o integridad a personas afectando su estabilidad psíquica, y a grupos afectando su organización o la lucha por reivindicaciones de derechos (Ibid, pp.11, 17, 18, 23, 25 y 26).

Los Hechos:

Sólo hasta el 2004 el Alto Comisionado de las Naciones para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia incluyó a los homosexuales dentro de otros grupos vulnerables. A pesar de que la Constitución de 1991 introdujo el tema a través del artículo 16 el libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, en la práctica, es evidente que además de la constante lucha de la población de lesbianas, gay, bisexuales, transgeneristas e intersexuales (LGBTI) por la reivindicación de sus derechos, por ejemplo el régimen patrimonial, la cobertura del seguro social, el subsidio de alimentos, así como las uniones de parejas del mismo sexo, esta población ve vulnerados sus derechos de no discriminación y derecho a la vida en la medida que desde los entes estatales se ha fortalecido los imaginarios homofóbicos, enmarcados por supuesto en las políticas militaristas que hacen énfasis en la masculinidad y justificando paralelamente las violaciones de los Derechos Humanos de dicha población por parte de la fuerza pública. En las ciudades, la situación se evidencia en extorsiones a hombres homosexuales a través de fotografías que los comprometen, de igual manera es recurrente el apuñalamiento, cersamiento de genitales, torturas hasta el asesinato, que contienen un alto sentido de “aleccionamiento”. En Bogotá las agresiones son cometidas especialmente por las organizaciones como los “cabeza rapadas”, que manifiestan un alto grado de agresión homofóbica, el cual se legitima en la ciudad con discriminación simbólica o lingüística.

La ausencia de reconocimiento como ciudadanos de esta población LGTBI afecta también a quienes pretenden ser reparados simbólicamente, material o económicamente por las desapariciones de familiares a causa de su condición en manos de grupos paramilitares (ver también Informe sobre derechos humanos. ONG Diversidad Humana 2004). Es así, como otras violaciones de derechos como las amenazas, la apropiación de bienes, las violaciones sexuales, las expulsiones, destierros, el escarnio público permanecen en la impunidad por no ser denunciadas debido al temor o por ser subregistrados en otras categorías de violencia (RINCÓN PERFETTI, G.H. En : Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo 2004, pp. 209-303).

En relación a las ejecuciones extrajudiciales, vale la pena anotar que en el quinquenio entre los años (2002-2007) se totalizaron 955 casos en Colombia, según los estudios del Instituto Popular de Capacitación (IPC) y la Coordinación Colombia Europa Estados Unidos (CCEEU) la cual reúne a ONGs de investigación en Derechos Humanos. Adicional al incremento en un 65,51% de los casos de ejecuciones extrajudiciales, son preocupantes las cifras de desapariciones forzadas con 235 casos denunciados, las cuales fueron ejecutadas por miembros del Estado. Este caso de violación de los derechos humanos, especialmente el derecho a la vida fue denunciado en el 2007 ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, con el ánimo de hacer eco ante el Relator Especial de las Naciones Unidas sobre Ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias (ELMUNDO 10 de Octubre 2007). Cifras posteriores entre dicho estudio y el 2008 suponen que en promedio hay una víctima diaria de ejecuciones extrajudiciales en Colombia, de los cuales 58% eran jóvenes y adultos jóvenes menores de 30 años. Las cifras y su impacto se acrecentaron cuando desaparecieron 20 jóvenes del sur de Bogotá, en la localidad de Soacha y fueron después reportados como muertos en combate en otra zona del país, como el Departamento de Norte de Santander y Antioquia, donde paralelamente se desarrollan las principales acciones del Plan Colombia, el caso es mundialmente conocido como “falsos positivos”⁷¹. De los 535 casos de personas desaparecidas en estas circunstancias solamente 117 han sido objeto de seguimientos judiciales y de ellos el 93,7% de los casos la responsabilidad fue atribuida a miembros del Ejército Nacional (ELMUNDO 31 de octubre de 2008).

⁷¹ En alusión al término de “positivo” utilizado por el ejército para referirse a un guerrillero muerto en combate.

“Algunas características comunes a los casos denunciados son presentar a las víctimas como muertos en combate, alterar la escena de los hechos antes del levantamiento del cadáver y en la mayoría de las ocasiones hacer que la justicia penal militar asuma las investigaciones” según lo manifiesta la Alta Comisionada para los Derechos Humanos en su informe sobre Colombia (ONU, HCHR A/HRC/7/39/ 28 de febrero de 2008, §28).

Contra la Integridad Personal

Dentro de los delitos contra la integridad se destacan según el CINEP, la tortura y las heridas causadas por intolerancia social, que generan no solamente secuelas físicas o mentales sino la degradación del individuo, a causa de su condición disfuncional o problemática para la sociedad, como lo pueden ser los casos de los trabajadores sexuales, los homosexuales y los habitantes de la calle. Asimismo existen torturas y heridas que son motivadas por razones políticas, posiciones o actividades.

Adicionalmente, la violación de tipo sexual es considerada también como una violación al derecho a la integridad personal. Es entendida como la “invasión física de naturaleza sexual, de forma coercitiva, sobre una persona”, que puede ser ejecuta por agentes directos o indirectos del Estado y cuya víctima no es necesariamente una mujer, pues también los hombres son víctimas de este flagelo. En muchos casos como consecuencia de las violaciones sexuales, las mujeres ven vulnerados sus derechos pues al quedar en embarazo son obligadas a permanecer confinadas hasta la terminación del mismo. Dichas violaciones y confinamientos pueden ser ejecutados ya sea por agentes directos o indirectos del Estado. Una modalidad de este crimen se le denomina “estupro étnico”, que tiene como objetivo alterar la composición étnica de una población determinada.

La integridad personal también se ve amenazada por la prostitución forzada, que obliga a hombres, mujeres y menores de edad a realizar actos de naturaleza sexual bajo coerción o aprovechando la incapacidad de la víctima de dar su consentimiento genuino. Los autores pueden ser agentes directos o indirectos del Estado y buscan por lo generar la obtención de ganancias pecuniarias. Además de la prostitución, son crímenes que atentan contra la integridad de la persona la esclavitud forzada, la cual puede ser cometida por agentes directos o indirectos del Estado, y donde se desarrollan formas de dominio con el fin de obtener ganancias económicas mediante compra, venta, préstamo

o trueque, que en su mayoría obligan a la víctima a cometer actos de naturaleza sexual. (CINEP Octubre de 2008, pp. 12, 13, 17, 19, 24 y 26)

Los hechos:

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) envió en el 2005 a la Relatora sobre los Derechos de las Mujeres de la CIDH, la Comisionada Susana Villarán, a la República de Colombia, con el objetivo de reconocer el impacto del conflicto armado sobre las mujeres colombianas (Ver también Amnistía Internacional 2011) y conocer las medidas que el Estado ha adoptado para proteger los derechos de las mujeres a nivel legislativo, político, institucional y judicial (OEA 2006). En su recorrido la Relatora del CIDH pudo comprobar como las mujeres se han sido durante más de 40 años consideradas como “botín de guerra”. A la vulnerabilidad que tienen las mujeres y niñas dentro del conflicto colombiano se les suma el hecho de pertenecer a comunidades indígenas o afrocolombianas. Actores legales e ilegales han utilizado a las mujeres como parte de su estrategia para el control de territorios y comunidades. Una de esas estrategias la constituye la violencia física, psicológica y sexual que persigue “lesionar al enemigo” pues se vulnera el núcleo familiar y/o se genera terror en la comunidad. Las relaciones afectivas con los miembros que participan en el conflicto como madres, esposas, hijas, compañeras, hermanas son determinantes a la hora de usar las estrategias de terror contra las mujeres. En muchos casos la violencia ejercida contra las mujeres busca generar desplazamientos y desarraigo. La violencia sexual en ocasiones es acompañada de reclutamiento forzado para servicios sexuales dentro de los grupos guerrilleros o paramilitares. Y finalmente, en muchas zonas del país se constituyen estas prácticas en formas de mantener el control sobre las comunidades, por ejemplo la imposición de normas de conducta, la intervención en conflictos familiares y comunitarios, se emplea la violación sexual como forma de castigo o advertencia por la manera de vestir o las relaciones con miembros de grupos armados contrarios.

Los testimonios de mujeres indígenas le permitieron a la Relatora conocer como grupos armados legales e ilegales llegan a las comunidades en patrullas que raptan a las mujeres indígenas, las utilizan sexualmente en forma colectiva y las abandonan. La mayoría de estas agresiones no son denunciadas por la vergüenza que los actos implican

culturalmente y por el miedo a peores represalias, pues en las zonas donde se presentan los hechos existen un mayor control de grupos ilegales que una presencia del Estado, además existe una aceptación social de la violencia contra las mujeres que se basa en estereotipos marcados culturalmente.

Los informes de la Comisión Humanitaria de Verificación, la Defensoría Delegada para la Defensa de los Derechos Humanos y Asuntos Étnicos, las defensoría Seccionales confirman las denuncias expuestas por Amnistía Internacional (AI Amnistía Internacional AMR 23/040/2004, p.18-30) que dan cuenta de las atrocidades cometidas contra las comunidades indígenas y las comunidades afrocolombianas, en la medida que los grupos paramilitares con la complicidad en muchos casos de las fuerzas armadas colombianas usan las violaciones a mujeres y niñas como estrategia para apoderarse de territorios económicamente rentables. Se conocen casos en los que además las mujeres fueron sexualmente humilladas obligadas a desnudarse y bailar frente a sus esposos, violadas, torturas y sus genitales y senos mutilados. Las mujeres en embarazo no escapan a estas escenas pues son sometidas a empalamientos. Las mujeres cabeza de familia son blanco también de las agresiones sexuales pues la ausencia de su esposo se atribuye a su participación en grupos ilegales. Asimismo las mujeres que pertenecen a las familias de defensores de los derechos humanos son con frecuencia secuestradas, violadas y sus genitales cersenados. La utilización obligada de dispositivos intrauterinos por parte de las mujeres y niñas, así como la obligación de abortar en caso de embarazo son constatadas por los testimonios recogidos por la Defensoría del Pueblo. La vulnerabilidad alcanza a los homosexuales, a los presuntos portadores del VIH y las prostitutas, los casos en este sentido son en menor medida identificados pues no existe una interés en identificar a los autores y recoger las pruebas para realizar las investigaciones pertinentes.

Contra la Libertad Personal

La libertad personal se ve restringida entre otros, según el CINEP, por actos relacionados con la intolerancia social, que llevan a los victimarios a ocultar o trasladar a sus víctimas contra su voluntad a sitios desconocidos, alejándolos de sus familias y dejándolos en indefensión existencial.

En muchos casos la desaparición va acompañada del desplazamiento colectivo por intolerancia social, que causa una migración forzada de un grupo de personas dentro del territorio nacional o hacia las zonas de fronteras, teniendo que para ello abandonar sus propiedades y bienes, así como sus actividades cotidianas, y poniendo en alto riesgo no solo su integridad física sino su libertad, pues la indefensión y vulnerabilidad que causan los desplazamientos forzados se enmarcan en amenazas y agresiones a causa de la intolerancia social.

El Secuestro perpetrado por organizaciones insurgentes o personas civiles con fines extorsivos de carácter económico que buscan financiar dichas organizaciones y/o sus actividades bélicas, o también buscan producir un impacto en la opinión pública o restringir la libertad de acción de la víctima, es considerado por supuesto una violación clara al derecho a la libertad. El CINEP hace una claridad respecto y la diferencia entre secuestro, y otras figuras como la del «Escudo» o la de la «Toma de Rehenes», que son consideradas infracciones graves al DIH. A pesar de ser los grupos insurgentes los mayores protagonistas de este tipo de delitos, el secuestro se ha generalizado como práctica en otros sectores y su presencia se ha incrementado en actos relacionados con la delincuencia común.

El secuestro, además de las características antes descritas, tiene también móviles políticos definidos como la persecución política para persuadir o impedir el desempeño de actividades concernientes a la labor pública y política. Este tipo de Rapto es similar a la Desaparición Forzada, que se constituye un típico crimen de Estado y por lo tanto una clara violación a los Derechos Humanos. La diferencia la generan el autor o autores, pues si bien pueden ser personas ajenas al cuerpo estatal pueden auxiliar al Estado a través de grupos, sin embargo están movidos por los mismos intereses que los del secuestro. Esta práctica ha venido en aumento y las víctimas se encuentran dentro de los miembros de asociaciones sociales, políticas o de reivindicación de derechos, como por ejemplo, los sindicalistas y defensores de derechos humanos.

El desplazamiento forzado colectivo, es entendido como la migración forzosa de una comunidad que ve amenazada sus vidas, su integridad, sus libertades y su seguridad, y que por esas razones abandona su lugar de origen de asentamiento y con él sus propiedades y bienes. Como causa permanente de los desplazamientos forzados colectivos pueden contarse la continua violación de los derechos humanos y la persecución política. Existen otras violaciones del derecho a la libertad como la

desaparición forzada involuntaria y la detención arbitraria. La primera “Es la privación de la libertad a una persona, cualquiera que fuere su forma, cometida por agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúan con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la falta de información o de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o de informar sobre el paradero de la persona, con lo cual se impide el ejercicio de los recursos legales y de las garantías procesales pertinentes” (Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas, 1993).

Por su parte las detenciones arbitrarias, buscan privar de la libertad a una o a varias personas por parte de agentes directos o indirectos del Estado, que no acatan los procedimientos contemplados en la ley penal, por ejemplo la inexistencia de una orden escrita, la inexistencia del estado de flagrancia, cuando la detención es organizada y perpetrada por miembros de las Fuerzas Armadas en desarrollo de facultades concedidas por alguna Ley, y que violan instrumentos internacionales, como la Convención Americana de Derechos Humanos. Otras características de las detenciones arbitrarias, la constituye las detenciones tras el vencimiento de los términos legales, o la detención después de haberse cumplido la pena, la criminalización de conductas como la protesta social, la reivindicación de derechos, las protestas políticas consideradas ilegales y denominadas como “rebelión”, “terrorismo”, “asonada”, “concierto para delinquir” y que son tomadas como razones justificables para las detenciones.

La deportación, es decir el retorno forzado a la patria de personas protegidas, individuos o grupos que buscan refugio en territorios extranjeros, es otra violación al derecho a la libertad. La responsabilidad frente a las deportaciones puede correr por cuenta de agentes extranjeros (países fronterizos) o por agentes nacionales (dentro del país).

El desplazamiento forzado colectivo y el confinamiento como represalia o castigo son también considerados crímenes contra la libertad personal. En el último caso, se trata de la restricción o impedimento de movilizarse a personas o grupos por parte de agentes directos o indirectos del Estado a personas o grupos que ven amenazadas sus vidas y por ello buscan protección contra las agresiones que atentan contra sus derechos fundamentales. Ejemplo de ello, es el impedir que se lleven a cabo las denuncias de violaciones, impedir que se den a conocer las mismas a través de grupos u organizaciones no afectas al Estado como las ONG, la presión para colaborar con las causas del actor armado estatal o paraestatal, o de castigarlas por no hacerlo a través del

cercamiento de hambre que impide el abastecimiento de la población (CINEP Op. Cit., pp. 15, 18, 19, 24 y 17).

Los Hechos:

Al igual que otros fenómenos asociados con la violencia el secuestro no es en muchos casos denunciado por el temor a represalias contra la víctima, es por eso que las cifras de secuestrados en Colombia pueden ser más grandes de las que hasta el momento se han manejado. País Libre organización no gubernamental que además de atender a las víctimas de secuestro, extorsión y desaparición forzada, realiza estudios que concluyen en estadísticas⁷², las cuales constituyen los datos más utilizados para estudiar estos fenómenos. La Fundación informa⁷³ que las FARC y el ELN han secuestrado entre 1988 y 2007 más de 30.392 personas, de ellos 1376 aún no se ha esclarecido su autor, y en el total de cautivos les siguen estadísticamente las FARC, el ELN, la delincuencia común, y los paramilitares. Según Fondelibertad las Autodefensas Unidas de Colombia AUC ejecutaron entre 2002 y 2006, 515 secuestros (FUNDACIÓN PAÍS LIBRE, FONDELIBERTAD 2006). Las zonas del país más atacadas por este flagelo son Antioquia, Cesar, Valle, Cundinamarca, Santander, Bogotá, Tolima (FUNDACIÓN PAÍS LIBRE, FONDELIBERTAD 2007). El secuestro es una de las estrategias de los grupos armados ilegales para ejercer control, terror y presión contra el Estado, además existe el llamado secuestro extorsivo que tiene fines económicos, sin embargo, cuando no hay noticias de la persona retenida, ni de su muerte deja de denominarse secuestro para convertirse en desaparición forzada (MPP- MEDIOS PARA LA PAZ s.f.).

Otro ejemplo de violación contra el derecho a la integridad de las personas; es el desplazamiento forzado que en Colombia según el Sistema Único de Registro –SUR-, aunque estadísticas no oficiales a aproximadamente 2 millones de personas, y otras cifras de ONG reportan más de 3 millones de desplazados. Las causas del

⁷² FONDELIBERTAD presentó en abril del 2009 las cifras más recientes del número de secuestrados en Colombia. Para sorpresa de la opinión pública e incluso de la Fundación País Libre, las cifra de 2.800 casos de secuestro se remplazan por 125, debido a una depuración de las cifras. La discusión en torno a la disminución radical en las cifras se ha desarrollado a nivel nacional e internacional y para Rubén Darío Ramírez “Zar antisequestro” del gobierno colombiano en 1998 “Mantener una cifra alta le dio réditos políticos al gobierno durante un tiempo, en su lucha contra las guerrillas y los paramilitares, pero mantenerla hoy le quitaba efectividad a la seguridad democrática” (SALAZAR, H. 22 de abril de 2009).

⁷³ Presentación de Olga Lucía Gómez Cardona. Directora de la Fundación País Libre durante la Semana por la Paz septiembre de 2007.

desplazamiento se encuentran fundamentalmente en los ataques a la población civil generados por los combates entre los grupos ilegales (guerrilla y paramilitares), y entre estos y las fuerzas armadas colombianas. A pesar de la contundencia de las cifras en muchos casos los hechos no han sido adecuadamente investigados por lo que la impunidad rodea estos casos y evita la reparación moral y económica de las víctimas. Las mujeres, los niños y niñas y los ancianos, son la población que en mayor medida forman los grupos de desplazamiento, siendo los grupos indígenas y afrocolombianos quienes mayor cifras de desplazamiento ofrecen. “Colombia presenta una de las situaciones más graves del mundo en materia de desplazamiento, la tercera en magnitud y número de población desplazada, y la primera o segunda por la complejidad, que es bastante parecida a la de Sri Lanka” afirmó en el 2004 la Kamel Morjane delegado de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (EL COLOMBIANO cit. en : JARAMILLO ARBELAEZ, A. M., VILLA MARTÍNEZ, M. I.; SÁNCHEZ MEDINA, L. A. 2004, p. 23). Según la Agencia de la ONU para los Refugiados ACNUR/UNHCR, el continente americano es el que menor número de refugiados en el mundo con un 8 por ciento y en él los colombianos también son el grupo mayor, con 374.000 personas, de ellos 2.000 y 3.000 desplazados colombianos solicitan refugio en Venezuela anualmente. Cifras que convierte al país en uno de los que mayor número de personas desplazadas tiene en el mundo con aproximadamente tres millones, seguida por Irak con 2,6 millones (ACNUR 2008, pp. 10-19).

Según Amnistía Internacional (AI) en Colombia hay entre tres y cuatro millones de personas desplazadas y aproximadamente 500.000 han huido a los países fronterizos (AI AMNISTÍA INTERNACIONAL 2009, AMR 23/015/2009). La organización de derechos humanos Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento - CODHES- asegura que más de 380.000 personas se vieron obligadas a huir de sus casas en 2008, 24 por ciento más en relación con el año anterior.⁷⁴ El informe del CODHES añade que otros factores han influenciado el crecimiento del fenómeno del desplazamiento como las acciones de las denominadas bandas emergentes, los combates del Ejército contra la guerrilla, las fumigaciones de cultivos ilícitos y las acciones de las

⁷⁴ En relación a las cifras de desplazamiento el director estratégico de desplazados de Acción Social, Armando Escobar refuta las cifras ofrecidas por Amnistía Internacional. El aumento de las cifras según el funcionario, obedecería a que en el 2008 el Consejo de Estado anuló una norma que le impedía a los desplazados registrarse como tales antes de un año y que la Corte Constitucional determinó, mediante una providencia, que los hijos de estas personas deben ser registrados como desplazados (ELTIEMPO 17 Jul. 2009).

Farc (ELTIEMPO 22 Abr. 2009). Al calificar las comunidades de una región como “simpatizantes” o “colaboradores de...” por parte de las fuerzas de seguridad del Estado convierte en vulnerables a las comunidades para ser atacadas y desplazadas por uno u otro grupo armado. Estas poblaciones se caracterizan sobre todo por contar dentro de sus pobladores a defensores y defensoras de los derechos humanos, los sindicalistas, los campesinos y los pueblos indígenas y comunidades Afrodescendientes. Según estimaciones presentadas por AI existen intereses económicos que motivan a los grupos ilegales para provocar el desplazamiento de las poblaciones a través del terror, las amenazas, violaciones, torturas. Dichos intereses se evidencian en el hecho que entre cuatro y seis millones de hectáreas han sido expropiadas violentamente a través del desplazamiento especialmente a las comunidades indígenas y afrocolombianas (ACNUR Op cit., pp. 1-5). El investigador Alejandro Reyes asegura (Ver REYES POSADA, A. 2009) que en Colombia existen tres grandes motivos para la apropiación de las tierras de manera violenta, las cuales son expuestas también en el informe de AI. Las regiones fronterizas sirven como corredores para el tráfico de drogas y laboratorios de procesamiento; por otro lado las tierras cambian su uso a la ganadería extensiva; y, finalmente, la alta valoración que adquieren las tierras para ser utilizadas en megaproyectos económicos y energéticos (ELTIEMPO 16 Jul.2009).

3.6.1 Las Minas Antipersona⁷⁵ Un caso particular de la violación al Derecho a la Vida, la Integridad y la Libertad en Colombia.

“Por "mina antipersonal⁷⁶" se entiende toda mina concebida para que explote por la presencia, la proximidad o el contacto de una persona, y que incapacite, hiera o mate a una o más personas. Las minas diseñadas para detonar por la presencia, la proximidad o el contacto de un vehículo, y no de una persona, que estén provistas de un dispositivo antimanipulación, no son consideradas minas antipersonal por estar así equipadas”.

Convención sobre la Prohibición del Empleo, Almacenamiento, Producción y Transferencia de Minas Anti-personal y sobre su Destrucción, Art. 2, Definiciones

⁷⁵ El gobierno de Colombia firmó la Convención sobre la Prohibición del Empleo, Almacenamiento, Producción y Transferencia de Minas Antipersonal y sobre su Destrucción o Convención de Ottawa el 4 de diciembre de 1997 y la ratificó el 6 de septiembre de 2000, convirtiéndose en el Estado Parte 103. La Convención entró en vigor para el país el 1 de marzo de 2001.

⁷⁶ Las Minas Antipersona se clasifican en: Minas de Onda Explosiva o de choque, Minas de Fragmentación, las Minas sin Explotar –MSE-, las Armas Trampa y los Artefactos Explosivos Improvisados –AEI- (Ver : ¿Por qué las Minas? Contexto del tema de las minas por UNICEF).⁷⁷ Las Fuerzas Armadas de Colombia cesaron oficialmente el uso de las minas en el año 2001.

En el continente americano solamente Colombia sigue utilizando las minas antipersona como arma de guerra. Tanto los grupos guerrilleros como paramilitares utilizan esta práctica para el control de los territorios⁷⁷, y para ello entrenan a sus combatientes, especialmente niños y niñas en el ensamblaje y colocación de las mismas. La Vicepresidencia de la República de Colombia ha recibido denuncias en la que las familias de campesinos acusan a la guerrilla de cobrarles un impuesto si alguno de los miembros cae víctima de las Minas Antipersona, por considerar que ellos tienen conocimiento del lugar de ubicación y al detonarlas han hecho una mala utilización de la munición, explicó Andrés Dávila Ladrón de Guevara director del Programa Presidencial para la Acción Integral contra Minas Antipersonal –PAICMA– (HERNÁNDEZ, E. 16 Sep. 2008).

Las minas antipersona se presentan en diferentes formas, colores y tamaños. Estos dispositivos pueden estar fabricados de madera, hierro, metal o plástico o con materiales baratos y fáciles de conseguir como tubos de PVC, botellas de soda, baterías, cables. La fabricación artesanal con la cual están fabricando las minas antipersona, busca que ni los detectores de metales, ni los caninos sean efectivos a la hora de encontrar un campo minado. El Departamento de Planeación Nacional de Colombia en el 2002 calculaba que en el territorio colombiano habrían sido enterradas por lo menos 100.000 minas antipersona llamadas coloquialmente “quiebrapatatas”, sólo uno de los 32 departamentos colombianos no tiene sembrados estos artefactos: San Andrés y Providencia (Islas). Según informa el Observatorio de Derechos Humanos de la Vicepresidencia, en el primer trimestre de 2009 las minas antipersona habrían causado la muerte a 18 personas y causado heridas a 138, de ellos 55 civiles y 83 militares. El gobierno colombiano afirma que desde 1990 y hasta mediados de abril de 2009 murieron o resultaron heridas 7.451 personas por explosiones de minas antipersona, lo que atenta sin lugar a dudas contra las disposiciones prescritas en el derecho internacional humanitario.

Las víctimas de las minas no son siempre miembros de las fuerzas armadas, su impacto alcanza a los mismos miembros de las guerrillas que las siembran, entre ellos menores que accidentalmente las activan cuando las intentan plantar o cuando su ubicación es olvidada por la guerrilla. Dentro de las víctimas se encuentra una gran cantidad de miembros de la población civil, entre ellos niños y niñas que las descubren y manipulan por curiosidad, pues ellas pueden tener formas llamativas como por ejemplo, de pelota,

⁷⁷ Las Fuerzas Armadas de Colombia cesaron oficialmente el uso de las minas en el año 2001.

rectangular, cuadrada, de cilindro, de cono o cúpula. Suelen ser difíciles de ver, pueden estar enterradas, escondidas entre el pasto, camufladas entre los árboles, o flotando en el agua, también pueden estar mimetizadas en tarros, juguetes, cajas.

Las minas son ubicadas en zonas de alto tránsito en las zonas rurales, cerca a las escuelas, en las riberas de los ríos, y en los caminos dentro de los campos. Su forma y colores llamativos despiertan la curiosidad de los menores quienes al activarlas provocan lesiones no solamente psicológicas sino pérdidas corporales graves como la amputación de miembros y con ella la discapacidad física que les impide desarrollar sus actividades cotidianas con normalidad. Las minas antipersonal por lo general ocasionan ceguera y/o sordera, y lanzan hacia el interior del cuerpo elementos que producen infecciones. Si a ello se le suma la carencia de servicios médicos de atención y rehabilitación adecuados, se conforma un marco que en muchos casos le cuesta la vida a las víctimas, y en otras genera daños paralelos irreparables o la muerte lenta (UNICEF s.f.) (UNICEF/HRW 2004, pp. 106-107).

Además de la utilización de las minas como parte de las estrategias de delimitación de los territorios es también usual que los grupos armados ilegales las utilicen para sembrar el terror entre las comunidades generando desplazamientos masivos de poblaciones que huyen de las minas, este caso se presenta especialmente en territorios habitados por comunidades indígenas y afrocolombianas (IPC 2008) Además del desplazamiento las minas limitan el desarrollo económico y la reconstrucción. La sospecha o la existencia de minas antipersonal puede hacer inutilizables extensas áreas del territorio nacional, inhibiendo el retorno de personas desplazadas. Las consecuencias de las Minas Antipersona son a largo y corto plazo pues sus efectos trascienden la vida de los individuos y sus familias, así como de comunidades enteras quitándoles la libertad de movilizarse, el respeto por la vida y por la integridad de los individuos. “Muchos campesinos colombianos no pueden cultivar sus propios campos, ni recorrer sus caminos una vez se ponga el sol”, dice Sebastian Kasack en el último reporte sobre minas Monitor 2006. A pesar del número tan elevado de víctimas y las consecuencias funestas para los seres humanos cuarenta Estados se han rehusado a firmar el compromiso contra las minas, entre ellos sus mayores productores y compradores Irán, China, Cuba, la India, Rusia y los Estados Unidos (OSPINA VALENCIA, J. 19 Sep. 2007).

El proceso para desminar es peligroso, largo y muy costoso en términos económicos, su ubicación es igualmente difícil pues en ocasiones son desplazadas de su lugar original a causa de las lluvias y el desbordamiento de los ríos, y por los temblores o terremotos. Estos factores y el paso del tiempo, hacen que la apariencia de los artefactos varíe en color haciendo su detección casi imposible (VICEPRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA 2011, p. 2.12). Según el observatorio de minas, la eliminación tomaría entre 10 y 20 años y se estima que desenterrarlas costaría entre 22 y 53 millones de dólares. Por sacar cada mina adicional se calcula que habría que desembolsar entre 300 y 600 dólares más. Mientras que para los grupos ilegales que las utilizan, principalmente las FARC-EP este método de guerra sigue siendo barato y efectivo (sembrar una mina tendría un costo de 80 centavos de dólar). El costo para el Estado colombiano de una persona que muere es de 30 millones de pesos, si la deja herida, el valor asciende, en promedio, a los 111 millones de pesos (FUERZA AÉREA COLOMBIANA 24 mar. 2006). Cada día en Colombia tres personas son víctimas de las minas antipersona y de ellas el 89 por ciento de los sobrevivientes oscilan entre los 11 y 28 años según la Fundación Mi Sangre⁷⁸ (COLOMBIA, MINISTERIO DE DEFENSA 3 Jul. 2009).

3.7. INFLUENCIA DE LA VIOLENCIA SOCIOPOLÍTICA EN EL SECTOR EDUCATIVO

“La educación debería ser parte de la solución a un conflicto, no un factor que contribuya a aumentar la tensión” Brendan O’Malley⁷⁹

Para hablar de violencia escolar no basta con reconocer los elementos que son implícitos a la cotidianidad dentro del aula y las relaciones y conflictos que se generan entre los miembros de la comunidad escolar. La escuela como institución juega un papel

⁷⁸ La Fundación “Mi Sangre” liderada y creada por el cantautor colombiano Juan Esteban Aristizábal <Juanes>, que promueve la educación de la primera infancia vulnerable y la rehabilitación integral de las víctimas de las minas antipersonales y municiones sin explotar (MUSE). <http://www.fundacionmisangre.org/>

⁷⁹ Encargado por la División de Coordinación de las Prioridades de las Naciones Unidas en el campo de la Educación - Sector de Educación de la UNESCO. Periodista e investigador autor del estudio de la UNESCO en el 2007 titulada: “La educación víctima de la violencia armada. Un estudio global sobre la violencia política y militar ejercida contra el personal de los sistemas educativos, los alumnos, los docentes, los sindicalistas, los funcionarios gubernamentales y las instituciones educativas”.

trascendental en el desarrollo de la sociedad, y cada uno de los sucesos y complejidades que se dan dentro de la misma se ven irremediamente reflejadas en ella. Medicina Legal ha informado que después del hogar, es la escuela el lugar donde más violencia y agresión contra los niños, niñas y adolescentes se presentan (ELTIEMPO 5 Jun. 2008).

Al comienzo de éste capítulo se hacía un balance sobre las múltiples formas de violencia que se dan en el espacio territorial colombiano, en un lapso de tiempo que abarca décadas y cuyos protagonistas han pasado por todos los tipos de población sin conocer diferencias sociales, económicas, políticas, culturales, de étnia, de sexo o de edad. Dentro de este contexto, no es entonces exagerado decir que la escuela se ha constituido en un reproductor de todos los tipos de violencia, pero que también ha generado otros tipos de violencia que si bien surgen de las existentes se impregnan de realidad particulares y de sentidos propios dependiendo de sus protagonistas y su entorno.

Varios elementos son propensos a tenerse en cuenta a la hora de analizar la violencia en la escuela, entre ellos las relaciones conflictivas entre sus protagonistas: maestros, escolares, padres, directivas, y la comunidad en la cual se ubica la institución, sin embargo, es indudable que otros protagonistas como las fuerzas militares, los grupos alzados en armas, entre ellos guerrilla, paramilitares, milicias urbanas, delincuentes, pandillas entre otros, juegan un papel protagónico e influyen las actitudes, decisiones y formas de interacción alrededor de las instituciones educativas.

Un mal generalizado en muchos países del mundo como Afganistán, Iraq, Myanmar, Nepal y Tailandia ataca también a Colombia, se trata de la violencia en la escuela traducida en la violencia contra los estudiantes, los docentes y las instituciones educativas, evidente en hechos como el secuestro de alumnos, la caída de alumnos y maestros víctimas de bombas o el reclutamiento como niños soldados o combatientes, así como el asesinato de docentes dentro de las escuelas, estructuras escolares destruidas por explosiones de bombas o su utilización como atrincheramiento para los combates, desaparición inexplicada de educadores sindicalistas, son sólo algunos ejemplos de la manera cruda como la escuela se ha convertido en una víctima de la violencia sociopolítica, según lo dio a conocer el estudio que sobre el tema realizó la UNESCO en 2007 titulado “La educación víctima de la violencia armada”. Dicho informe reporta que en Colombia se presentó el caso de 310 asesinatos de docentes entre 2000 y 2006 y en 2003, el número de niños de 7 a 13 años reclutados como combatientes ascendía a

11.000. Estas cifras hablan por sí solas de la situación crítica de la educación dentro del conflicto colombiano. Asimismo, el informe hace énfasis en la “silenciosa y siniestra desaparición de docentes sindicalista en el país” hecho que pueden constatar las cifras. Aunque los motivos de la violencia varían de país a país, existen factores comunes como el que comparte Colombia con otros Estados, pues el maestro es el representante más vulnerable que en muchos casos es además la representación más cercana del Estado, en Colombia especialmente en las zonas rurales. Las repercusiones de la violencia en la escuela son notorias también en los índices de abandono y deserción escolar por parte de los niños, niñas y jóvenes. (UNESCO 2007, pp. 2-4)

Cabe resaltar además, que la situación es diferente entre las escuelas urbanas y rurales ,y dentro de las primeras existe una diferencia sustancial según si la ubicación es en zonas como cinturones de miseria, barrios marginales o receptores de poblaciones desplazadas. Dentro de las escuelas otros fenómenos se caracterizan también por la violencia escolar ellos son el llamado informalmente “matoneo” o acoso escolar, intimidación e internacionalmente conocido también como *Bullying*.

Los maestros por su parte como servidores públicos, pertenecientes a sindicatos legalmente constituidos, han sido amenazados en su integridad, muchos de ellos han sido asesinados y otros desplazados de sus zonas de trabajo por diferentes grupos, casos que por su parte han sido denunciados por organizaciones no gubernamentales y de derechos humanos a nivel nacional e internacional. El informe de la UNESCO (en inglés, *Education Under Attack*) del 2007 hace énfasis que en Colombia fueron asesinados 310 maestros entre 2000 y 2006, lo que ratifica al país como el más peligroso del mundo para los sindicalistas. La Comisión de los Derechos Humanos de Colombia asegura que al menos 33 sindicalistas docentes fueron asesinados en 2006. Por su parte el Barómetro de los Derechos Humanos y Sindicales de la Internacional Educación hace énfasis en la violencia endémica que ataca a los sindicalistas colombianos, especialmente los docente, quienes constituyen el tercio de trabajadores organizados y que se convierte por ello en víctimas de los grupos armados aludiendo razones políticas. El representante del Alto Comisionado de la ONU para los refugiados en Colombia Julio Roberto Meier afirma que “Los docentes se ven obligados a desplazarse a causa del conflicto armado interno, pero la ausencia de un maestro agrava la situación vulnerable de los niños y perpetúa el ciclo de violencia y subdesarrollo.” (IE INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN Feb.-Mar. 2008 Nr. 25, p.23).

Los escolares por su parte son víctimas no solamente de la violencia de sus compañeros y compañeras de clase o de escuela, sino también de sus padres y maestros, se ven además crecientemente amenazados por parte de grupos guerrilleros y paramilitares que los inducen e invitan a hacer parte de sus filas ofreciéndoles oportunidades económicas y de poder, o amedrantándolos con ejercer violencia sobre sus familias de no hacerlo. Asimismo, la violencia social ha acrecentado el número de pandillas juveniles que ya no solamente se desarrollan en las ciudades principales sino también dentro de las pequeñas y las zonas rurales, pandillas que participan en actos delincuenciales, sicariales, expendio de droga y bandalismo contra la ciudadanía y los bienes de la comunidad.

Son entonces muchos los factores que atentan contra la seguridad en las escuelas y a pesar de ser éste un fenómeno presente en otros países del mundo, el caso de Colombia nos ocupa porque la diversidad de factores hace que sus efectos y la forma de contrarestarlos sean delicados de tratar.

A pesar de los cambios estructurales y prácticos dentro del sistema educativo colombiano, aún se hacen presente dentro de algunas instituciones educativas las prácticas violentas contra los estudiantes, ya sea de forma física o psicológica. La falta de control y el abuso de poder ha significado para muchos menores la exclusión y el marginamiento progresivo dentro del contexto escolar, como parte del desarrollo cotidiano de la edad escolar. (AROCHA RODRÍGUEZ, J.1988, p.153) Recurrir a la violencia es para muchos niños, niñas y jóvenes una manifestación de su inconformidad frente a las injusticias sociales y un reflejo de la marcada violencia que se da dentro del conflicto armado, la presencia del fenómeno del narcotráfico y el uso generalizado de la fuerza como método para resolver conflictos, en general se ve representada en actitudes intolerantes y violentas dentro de las instituciones escolares (PAZ, Á. 2007, p. 7).

3.8. CONCLUSIONES

La violencia en Colombia ha acompañado a varias generaciones de familias, sus características han variado en intensidad y crueldad y ningún investigador o analista se

atreve a establecer cuándo ni cómo se terminará. Al repasar los autores en los que se basa este capítulo puede apreciarse también la desesperanza que ha acompañado los procesos de paz y los intentos de recuperar la estabilidad. Muchos de los hechos aquí descritos permanecen aún desconocidos para la mayoría de los colombianos y colombianas. La inmediatez mediática y la premura de esclarecer los crímenes diarios y las violaciones de derechos humanos cotidianos no permiten reconocer o recordar los individuos, los acontecimientos que han marcado la historia colombiana. La impunidad se apodera de los procesos judiciales y es así como la mayoría de los crímenes desde Gaitán hasta Luis Carlos Galán han pasado a ser historia muerta con responsables que al final de los procesos terminaron siendo condenados mientras los autores intelectuales permanecen intactos. Es menester entonces, recurrir a la memoria y establecer los hitos históricos que plantean cuestionamientos en conformidad con los derechos humanos y sus protagonistas.

Los protagonistas de la violencia en Colombia son todos los colombianos, pues si desde las diferentes concepciones de violencia y la consecuente violación de los derechos, todos y todas las personas en su individualidad y como parte de las instituciones han participado directa o indirectamente. Lamentablemente se ha intentado limitar el análisis de las violaciones de derechos humanos en Colombia a los grupos armados ilegales, sin embargo, y como se puede evidenciar a lo largo de este capítulo y de las investigaciones en las que se ha basado, los diversos tipos de violencia desde la cotidiana hasta el conflicto armado son una muestra de la necesidad de realizar transformaciones profundas en la mentalidad y en los imaginarios que alrededor del tema se han consolidado. El reconocimiento de las responsabilidades es el primero facto en la consolidación de una cultura de paz, para ello es necesario conocer los hechos y sus consecuencias, hablar sobre ello y que las investigaciones sirvan de base para las discusiones no solamente académicas y políticas sino como parte de las reflexiones en la microestructura de la sociedad.

Es responsabilidad individual y compromiso de la sociedad y el Estado contribuir a reflexionar colectivamente sobre los hechos que han marcado negativamente la historia colombiana y contribuir a no solamente esclarecer los autores, sino las motivaciones intrínsecas y las causas de la permisividad de la sociedad ante estos hechos. No es posible pues desarrollar programas para la educación en derechos humanos en ningún país, menos aún en Colombia, sin recordar los hechos, analizar las causas y

consecuencias y contribuir a la reparación moral del país. Es compromiso de la educación es proporcionar a todos los ciudadanos la oportunidad de conocer y no ignorar las reiterativas violaciones a los derechos humanos y de esta manera recomponer las estructuras éticas, psicológicas y morales restableciendo paralelamente el tejido social que le permite a los ciudadanos sentirse pertenecientes a una determinada sociedad con una historia común que nos afecta a todos directa o indirectamente.

3.9. BIBLIOGRAFÍA

ACNUR. Miles de personas confinadas por minas en el sur de Colombia. [En línea] (14 Feb. 2008) Noticias ACNUR. [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.acnur.org/paginas/?id_pag=7275>

AI. AMNISTIA INTERNACIONAL. *'This Is What We Demand. Justice!' Impunity For Sexual Violence Against Women In Colombia's Armed Conflict.* [En línea] Londres : Amnesty International. [Consultado 21 Sep. 2011]. 2011 Disponible en <<http://www.amnesty.org/en/library/asset/AMR23/018/2011/en/d4396a83-c078-46f0-96ff-94f6d667b6bc/amr230182011en.pdf>>

_____. Todo queda atrás. Desplazamiento interno en Colombia. [En línea] (Jun. 2009). INDEXNUMBER: AMR 23/015/2009. [Consultado 22 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.amnesty.org/es/library/asset/AMR23/015/2009/es/9839aaa9-475f-49d2-bfcc-21c7e45fa0c6/amr230152009spa.pdf>>

_____. Homicidios, detenciones arbitrarias y amenazas de muerte : la realidad del sindicalismo en Colombia [En línea] (3 Jul. 2007) Index Number: AMR 23/001/2007 [Consultado 12 Jun. 2008]. Disponible en <<http://www.amnesty.org/es/library/asset/AMR23/001/2007/es/35ff887f-d231-4829-805e-3184d2f6e021/amr230012007es.pdf>>

_____. Colombia: Cuerpos marcados, crímenes silenciados. Violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado. [En línea] 2004 Amnistía Internacional. [Consultado 12 Jun. 2008]. Disponible en <<http://www.amnesty.org/es/library/info/AMR23/040/2004>>

ALMARIO, Oscar. Dinámica y consecuencias del conflicto armado colombiano en el Pacífico: limpieza étnica y desterritorialización de afrocolombianos e indígenas y 'multiculturalismo' de Estado e indolencia. En : RESTREPO Eduardo; ROJAS, Axel. Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Popayán : Colombia Editorial, Universidad del Cauca: Colección políticas de la alteridad, 2004, pp. 73-120.

AROCHA RODRÍGUEZ, Jaime. Ombligados de Ananse: hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano. Santa Fe de Bogotá : Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, [En línea] 1999. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 01 Mar. 2008]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/antropologia/omblig/13.html>>

_____; **FRIEDEMANN, Nina S. de.** La familia negra en el litoral Pacífico colombiano. En : LEYVA, Pablo (Ed.) Colombia Pacífico. Bogotá : Fondo FEN Colombia 1993. v. 2, pp. 560-569.

_____; (Compilador) Colombia : violencia y democracia. Informe presentado al Ministerio de Gobierno. Comisión de estudios sobre la violencia. Fundación COLCIENCIAS. 2a. Edición. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia, 1988.

AYALA DIAGO, César Augusto. El Cierre del Congreso de 1949. Un Decreto de Estado de Sitio dejó a los congresistas en la calle. En : *Revista Credencial Historia.* (Bogotá - Colombia). [En línea] No. 162 (Jun. 2003) Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/junio2003/raro.htm>>

BONILLA VÉLEZ, Jorge Iván y TAMAYO GÓMEZ, Camilo Andrés. Los medios en las violencias, las violencias en los medios. [En línea] Bogotá : Centro de Investigación y

Educación Popular CINEP, 2007. [Consultado 21 Sep. 2011]. Disponible en <<http://www.reporterosdecolombia.net/node/27>>

CADENA SER. Según la policía colombiana, las FARC han secuestrado a 300 niños desde 1996. 02.07.2008. [En línea] Noticias internacional [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.cadenaser.com/internacional/articulo/policia-colombiana-farc-han-secuestrado/csresrpor/20080702csresrint_1/Tes>

CCCM. Campaña colombiana contra las Minas. Colombia sin Minas. Boletín. s.l. (Mar. 2008)

CAMACHO GUIZADO, Álvaro. El Ayer y el Hoy de la Violencia en Colombia : Continuidades y Discontinuidades. En : *Revista Análisis Político*. [En línea] (Ene.-Abr. 1991) No. 12. Bogotá : Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales (IEPRI) Universidad Nacional de Colombia [Consultado 03 May. 2008]. Disponible en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis%20politico%2012.pdf>>

CEPEDA CASTRO, Iván ; GIRÓN ORTIZ, Claudia. El genocidio contra la Unión Patriótica En : *Le Monde diplomatique*. [En línea] (May. 2005) No. 614 [Consultado 03 Mar. 2008]. Disponible en <<http://www.derechos.org/nizkor/colombia/doc/genocidio.html>>

CICR. Convención sobre la prohibición del empleo, almacenamiento, producción y transferencia de minas antipersonal y sobre su destrucción. En : *Revista Internacional de la Cruz Roja* [En línea] (1997) No. 143 pp. 599-616 [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.icrc.org/Web/spa/sitespa0.nsf/html/5TDLDV>>

CINEP Centro de Investigación y Educación Popular. Marco Conceptual Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política. En : *Revista Noche y Niebla*. 2.Ed. (Oct. 2008). Bogotá : CINEP.

CIPM/ICBL. Campaña Internacional para la Prohibición de Minas Terrestres. ¿Dónde debo empezar? [En línea] (Sep. 2001) s.l. [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <www.icbl.org/index.php/icbl/content/download/.../YouthKit_Esp_B1.pdf>

CODHES. Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento. Se agrava crisis humanitaria por confinamiento en Samaniego. comunicado de prensa [En línea] (27 Feb. 2008) [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en : <<http://www.acnur.org/pais/index.php?accion=pag&id=7345&iso2=CO>>

COLOMBIA. MINISTERIO DE DEFENSA. EJÉRCITO NACIONAL DE COLOMBIA. Minas antipersonal dejan 3 víctimas por día, en Colombia. Ejército de Colombia. [En línea] 03 Jul. 2009. [Consultado 15. Jun. 2008]. Disponible en <<http://www.ejercito.mil.co/?idcategoria=228165>>

CPJ. COMITÉ PARA LA PROTECCIÓN DE LOS PERIODISTAS. Uribe declara amenazas contra la prensa “un crimen contra la democracia” . CPJ Español Alerta 2006 [En línea] (Bogotá: Colombia), (15 Mar. 2006) [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.cpj.org/news/2006/americas/colombia15mar06na_sp.html>

DEAS, Malcom; GAITÁN DAZA, Fernando. Dos ensayos sobre la violencia en Colombia. FONADE Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo. DNP Departamento de Planeación. Bogotá: Tercer Mundo Editores. 1995.

DELEGACIÓN DE LA COMISIÓN EUROPEA PARA COLOMBIA Y ECUADOR. 2 Millones de euros de la Unión Europea para proyectos de acción contra minas en Colombia. Boletín de Noticias [En línea] No. 438 s.f. Archivo de noticias [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.delcol.ec.europa.eu/es/novedades/boletin_438.htm>

ECHEVERRY PÉREZ, Antonio José. Teología de la liberación en Colombia: Un problema de continuidades en la tradición evangélica de opción por los pobres. Ed. 2 Cali : Universidad del Valle, 2007.

EJÉRCITO NACIONAL DE COLOMBIA. SENA sensibiliza en riesgo de Minas Antipersona. Emisora [En línea] (18 Sep. 2007). [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.emisoraejercito.mil.co/index.php?idcategoria=2063>>

ELMUNDO. Alerta de las ONG. Las ejecuciones extrajudiciales en Colombia aumentaron en más de un 65% en cinco años. En : ELMUNDO.ES [En línea] (10 Oct. 2007) [Consultado 22 Jun. 2008]. Disponible en <<http://www.elmundo.es/elmundo/2007/10/09/solidaridad/1191931932.html>>

_____ Informe de un grupo de ONG. Una persona es ejecutada extrajudicialmente en Colombia a diario. ELMUNDO.ES [En línea] (31 Oct. 2008) [Consultado 22 Jun. 2008]. Disponible en <<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/10/30/solidaridad/1225365033.html>>

EL TIEMPO. Nueva estrategia para disminuir cifras de violencia escolar. ELTIEMPO.COM [En línea] (Jun. 8 2008. [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.eltiempo.com/vdadedhoy/educacion/codigodeacceso/nivelaudioyvideo/nueva-estrategia-para-disminuir-cifras-de-violencia-escolar_4236668-1>

_____ Sobre Desplazamiento Gobierno refuta datos de Amnistía Internacional. ELTIEMPO.COM [En línea] (17 Jul. 2009) [Consultado 10 Jun. 2008]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3529901>>

_____ Cifras de desplazamiento son menores a las divulgadas por Amnistía Internacional, dice el Gobierno. ELTIEMPO.COM [En línea] (16 Jul. 2009) [Consultado 10 Jun. 2008]. Disponible en <http://www.eltiempo.com/colombia/politica/ARTICULO-WEB-PLANTILLA_NOTA_INTERIOR-5642035.html>

_____ Mayoría de víctimas de minas son niños y no tienen atención especial, afirma Unicef. EL TIEMPO.com [En línea] (11 Abr. 2008) [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4094762>>

_____ Desplazamiento aumentó 24,47 por ciento en 2008 frente a lo registrado en 2007, afirma Codhes. ELTIEMPO.COM [En línea] (22 Abr.2009) [Consultado 01 Jun. 2008]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5042909>>

_____ En 659 municipios de Colombia hay sembradas minas antipersona; 289 más que en el 2.000. En : Fuerza Aérea Colombiana FAC. Información Aérea, Noticias, Violacion de los derechos humanos [En línea] (26 Mar. 2006) [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.fac.mil.co/?idcategoria=8716>>

_____ El ELN realiza un secuestro masivo de empleados de la compañía petrolera Oxy. ELTIEMPO.COM [En línea] (17 Abr. 2001) En : Equipo Nizkor [Consultado 4 Mar. 2008]. Disponible en <<http://www.derechos.org/nizkor/colombia/doc/paz/oxy1.html>>

FALS BORDA, Orlando; **GUZMÁN CAMPOS**, Germán y **UMAÑA LUNA**, Eduardo. La Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social. v. 1. Bogotá : Carlos Valencia editores, 1988.

FRIEDEMANN, Nina S. de. Estudios de negros en la antropología colombiana : presencia e invisibilidad En: AROCHA, Jaime ; FRIEDEMANN, Nina S. de (eds). Un siglo de Investigación social : antropología en Colombia. Bogotá : Etno. 1984.

FRIMAN, H. Richard. “Neither Compromise nor Compliance. International Pressures, Societal Influence and the Politics of Deception in the International Drug Trade” En SKIDMORE, David y HUDSON, Valerie M., eds., *The Limits of State Autonomy. Societal Groups and Foreign Policy Formulation*. Boulder: Westview Press, 1993, pp. 103-126.

FUERZA AÉREA COLOMBIANA. En 659 municipios de Colombia hay sembradas minas antipersona; 289 más que en el 2.000 Información Aérea. [En línea] (24 Mar. 2006) [Consultado 01 Jun. 2008]. Disponible en <<http://www.fac.mil.co/?idcategoria=8716>>

FUNDACIÓN IDEAS PARA LA PAZ. Violencia contra indígenas ha empeorado: Relator de

la ONU INYMEDIA. Centro de Medios Independientes de Colombia (7 Ago. 2009) [En línea] [Consultado 15 Jun. 2008]. Disponible en <<http://colombia.indymedia.org/news/2009/08/104920.php>>

FUNDACIÓN PAÍS LIBRE, FONDELIBERTAD. Estadísticas de Secuestro a Diciembre de 2007. Estadísticas de FUNDACIÓN PAÍS LIBRE [En línea] [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.paislibre.org/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=28&Itemid=8>

_____. Relevancias de la proscripción del secuestro como arma de la guerra. Presentación de Olga Lucía Gómez Cardona, Directora de la Fundación País Libre, en el foro: “Panorama del secuestro en Colombia y el Mundo” *Semana por la paz 14 de septiembre de 2007* [En línea]. [Consultado 12 Jun. 2008]. Disponible en <http://www.paislibre.org/index.php?option=com_content&task=view&id=200&Itemid=101>

FUNDACIÓN SEGURIDAD Y DEMOCRACIA. Conflicto armado y minas antipersona en Colombia (Resumen) Documentos sobre conflicto armado [En línea] s.f. Bogotá [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.seguridadydemocracia.org/docs/pdf/conflictoArmado/MinasyConflicto.pdf>>

GALEANO, Eduardo. La memoria subversiva. *En* : *Tiempo: reencuentro y esperanza*. No.96, Guatemala : DHAG, 1996.

GARCÍA, Jaime. Cristianos por la liberación en Colombia: algunos aportes más significativos en el caminar histórico. Santa Fé de Bogotá : Asociación de Teólogos de Colombia Koinonía, 1992.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Noticia de un secuestro, Santafé de Bogotá : Editorial Norma, 1996.

GÓMEZ ROMERO, Ana. Jaime Batemán Cayón. *En* : Gran Enciclopedia de Colombia Círculo de Lectores. 2004 [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 2 Mar. 2008]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/batejaim.htm>>

HERNÁNDEZ, Eduardo. Colombia, número uno en víctimas de minas antipersona. CARACOL RADIO [En línea] (16 Sep. 2008) [Consultado 15 Jun. 2008]. Disponible en <www.caracol.com.co>

HERRERA ÁNGEL, Marta. Virgilio Barco. *En* : Gran Enciclopedia de Colombia Círculo de Lectores. 2004 [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 2 Mar. 2008]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/barcvirg.htm>>

IE. INTERNARCIONAL DE LA EDUCACIÓN. “Colombia: Las vidas de los docentes sindicalistas siguen en peligro” *En* : *Mundos de la Educación* [En línea] No. 25, (Feb. – Mar) 2008, p. 23 [Consultado 24 Jun. 2008]. Disponible en <<http://www.ei-ie.org/es/article/show.php?id=70&theme=hivaid>>

IKV. PAX CHRISTI. El secuestro un negocio explosivo. El secuestro como instrumento económico y político de los grupos armados en las zonas de conflicto. Utrecht. s.l.: Publicación de IKV Pax Christi. 2008.

INDEPAZ Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. Minas antipersonal y municiones sin explotar en Colombia. [En línea] (Sep. 2006) [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.indepaz.org.co/index.php?option=com_content&task=view&id=131&Itemid=45>

IPC Instituto Popular de Capacitación. Minas Antipersona y reclutamiento forzado acosan a la niñez colombiana. [En línea] (12 Mar. 2008) [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en

<http://www.ipc.org.co/page/index.php?option=com_content&task=view&id=1180&Itemid=368>

JARAMILLO ARBELAEZ, Ana María, **VILLA MARTÍNEZ**, Marta Inés; **SÁNCHEZ MEDINA**, Luz Amparo. Miedo y Desplazamiento. Experiencias y Percepciones. Medellín : Corporación Región, 2004.

LARA, Patricia. «Y ahora qué?» En : *Revista Cambio16*. (Jun. 3 1996) Bogotá. pp. 14-16.

LÓPEZ CASTAÑO, Hugo. Ensayos sobre economía laboral colombiana. Bogotá : FONADE Carlos Valencia Editores, 1996.

LÓPEZ DE REY, Alina. Un líder y su causa : Quintín Lame. Bogotá : Instituto Colombiano de Antropología, Academia de Historia del Cauca, 1987.

LUCENA SALMORAL, Manuel. Los Códigos negros de la América española. Alcalá de Henares : Edic. UNESCO, 1996.

LLANOS RODADO, Roberto. Denuncian violencia contra los periodistas en Tierralta (Córdoba). EL TIEMPO. [En línea] (17 Ago. 2006) [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3154312>>

MAÑÚ IRAGUI, Jesús. Ernesto Cardenal, vida y poesía : Vida y poesía. s.l. : Equinoccio, 1990.

PAZ, Ángel. Gestión del Conflicto Escolar en Engativá y Kennedy. Bogotá : Cámara de Comercio de Bogotá, 2007.

MATEUS GUERRERO, Sandra. Limpieza social : la guerra contra la indigencia. Santafé de Bogotá : Temas de Hoy, 1995.

MEDINA GALLEGO, Carlos. ELN : una historia contada a dos voces, entrevista con el cura Manuel Pérez y Nicolás Rodríguez Bautista, Gabino. Santafé de Bogotá : Rodríguez Quito Editores, 1996.

MITCHELL, Chip. Historias no Contadas: Amenazadas por todos los actores del conflicto, los medios de Colombia se autocensuran. CPJ The Committee to Protect Journalists. [En línea] Montería 2005 [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.cpj.org/Briefings/2005/DA_fall05/colombia/Colombia_report_Spanish.pdf>

MORALES BENITEZ, Otto. El proceso de paz en Colombia : El periodismo y la paz. En : **MORALES BENITEZ**, Otto. Papeles para la paz. Santafé de Bogotá : Editorial Árbol que Piensa. 1991. Cap. D (3a. Parte). Lectura en Bogotá, el 2 de diciembre de 1987, en la Reunión de la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Periodistas (FIAP).

MPP. MEDIOS PARA LA PAZ. Los secuestrados y sus familias. Claves sobre Colombia [En línea] 2005 s.l. [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.mediosparalapaz.org/?idcategoria=46>>

MPP. MEDIOS PARA LA PAZ. Los secuestrados y sus familias s.f. online <<http://www.mediosparalapaz.org/?idcategoria=46>>

NACIONES UNIDAS EN COLOMBIA. Día internacional de acción contra minas las niñas y los niños los más vulnerables. Oficina de Información y Prensa UNICEF [En línea] Bogotá, (Abr. 2008). [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.nacionesunidas.org.co/index.shtml?apc=SS--1--&x=52972>>

OCAMPO LÓPEZ, Javier. Rojas Pinilla, Gustavo. Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores. Biografías [En línea] 2004 Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 3 Mar. 2008]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/rojagust.htm>>

OCHA. OFICINA PARA LA COORDINACION DE ASUNTOS HUMANITARIOS DE LAS NACIONES UNIDAS. Infogramas Situación Humanitaria Nariño 2004-2007 Bogotá,

Abril 2008. [En línea] [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.icrc.org/Web/spa/sitespa0.nsf/html/5TDLDV>>

OEA. ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Las mujeres frente a la violencia y la discriminación derivadas del conflicto armado en Colombia. [En línea] Washington : OEA/Ser.L/V/II. Doc.67 Spa, 2006. . [Consultado 15 Sep 2010]. Disponible en <<http://www.cidh.org/countryrep/colombiamujeres06sp/informe%20mujeres%20colombia%202006%20espanol.pdf>>

ONU. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Informe Anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e Informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los Derechos Humanos en Colombia. Consejo de Derechos Humanos. Séptimo período de sesiones. A/HRC/7/39 [En línea] (28 feb. 2008) [Consultado 15 Sep. 2010]. Disponible en <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G08/110/44/PDF/G0811044.pdf?OpenElement>>

OSPINA VALENCIA, José. Colombia tiene mayor número de víctimas de minas Antipersonas. Deutsche Welle. [En línea] (19 Sep. 2007) [Consultado 15 Jun. 2008]. Disponible en <www.dw-world.de>

PEREA, Carlos Mario. Amapola, campesinos y glifosato. En : *Revista Análisis Político*. Vol. 25. 1995 Bogotá : Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional.

PIZARRO LEONGÓMEZ, Eduardo. Los Orígenes del Movimiento Armado Comunista en Colombia (1949-1966) [En línea] En : *Revista Análisis Político*. Bogotá. No. 7 (May. - Ago. 1989). p. 7-32. [Consultado 15 Jun. 2008]. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Disponible en <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/analisispolitico/ap7.pdf>>

PLATAFORMA COLOMBIANA DE DERECHOS HUMANOS DEMOCRACIA Y DESARROLLO. Reección: El embrujo continúa. Segundo año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Bogotá : Ediciones Antropos, 2004.

REPORTEROS SIN FRONTERAS. La violencia contra los periodistas se intensifica. Reporteros Sin Fronteras Por la Libertad de Prensa. Comunicado Américas [En línea] (25 Jul. 2002) [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.rsf.org/article.php3?id_article=3128>

RESTREPO, Eduardo; **ROJAS,** Axel. Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Popayán : Colombia Editorial Universidad del Cauca, Colección políticas de la alteridad, 2004.

RESTREPO, Javier Dario. La revolución de las sotanas: Golconda 25 años después. Santafé de Bogotá : Planeta Colombiana, 1995.

REVISTA SEMANA. Aumenta explotación y abuso sexual de niños en Colombia. SEMANA.com [En línea] (20 Jun. 2007) [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.semana.com/wf_InfoArticulo.aspx?idArt=104535>

_____ Banana 'para-republic'. [En línea] Semana.com (17 Mar. 2007) [Consultado 4 Abr. 2008]. Disponible en <http://www.semana.com/wf_InfoArticulo.aspx?idArt=101602>

REYES POSADA, Alejandro. Guerreros y campesinos : el despojo de la tierra en Colombia. Bogotá : Grupo Editorial Norma, 2009.

RINCÓN PERFERETTI, Germán Humberto. Más que invisibles. Derechos de homosexuales, bisexuales y transgeneristas. En : Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo. s.l. : 2004, pp. 209-303.

RODRÍGUEZ GARAVITO, César; **ALFONSO SIERRA**, Tatiana; **CAVELIER ADARVE**, Isabel. Et al. Raza y derechos humanos en Colombia: informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana. Bogotá : Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Centro de Investigaciones Sociojurídicas, CIJUS, Ediciones Uniandes, 2009.

ROJAS, Axel. Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales. En : RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Popayán : Colombia Editorial Universidad del Cauca, Colección políticas de la alteridad, 2004, pp. 157- 172.

ROJAS, Diana. 25 años de la extradición en Colombia En : UN Periódico Universidad Nacional de Colombia. Unimedios Oficina de comunicaciones [En línea] No. 61, 1o. Agosto de 2004. [Consultado 22 jul. 2008]. Disponible en <<http://unperiodico.unal.edu.co/ediciones/61/01.htm>>

ROJAS R., Carlos Eduardo. La violencia llamada limpieza social. Santa Fé de Bogotá : CINEP, 1994.

ROSERO, Carlos. “Los afrodescendientes y el conflicto armado en Colombia: la insistencia en lo propio como alternativa”. En : MOSQUERA, Claudia; PARDO, Mauricio y HOFFMAN, Odile (eds.), Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias. (150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia). Bogotá : Universidad Nacional de Colombia/ICANH-IRD-ILAS 2002. pp. 547-559.

SALAZAR, Hernando. Colombia : Al fin ¿cuántos secuestrados? BBC MUNDO [En línea] (22 Abr. 2009) [Consultado 10 Jun. 2008]. Disponible en <http://www.bbc.co.uk/mundo/america_latina/2009/04/090422_1715_colombia_secuestro_hsalazar_wbm.shtml>

SÁNCHEZ, Gonzalo; **MEERTENS**, Donny. Bandoleros, gamonales y campesinos : el caso de la violencia en Colombia. Bogotá : Ancora, 1985.

SARANYANA, José Ignacio y **ALEJOS-GRAU**, Carmen José. Teología en América Latina. s.l. Edición: illustrated Iberoamericana Editorial, 1999.

SENA. SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE. La masacre estudiantil En : *Revista Actualidad para periodistas Siglo XX*. Formación Abierta y a Distancia. Actualización para periodistas. Bloque Modular Básico Cartilla No. 5. Bogotá, mayo de 2007 [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 22 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/ciencias/sena/periodismo/cartillacinco/carcin4d.ht>>

SHIFTER, Michael. “*Colombia on the Brink*” Foreign Affairs [En línea] Vol. 78, No. 4, Jul. - Ago. 1999, pp. 14-20. s.l. : Council on Foreign Relations [Consultado 10 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.foreignaffairs.com/articles/55208/michael-shifter/colombia-on-the-brink-there-goes-the-neighborhood>>

SILVA, Arturo. Conducta Antisocial : un Enfoque Psicológico. México: Editorial Pax, 2007.

SORIA, Carlos; **GINER**, Juan Antonio. “Ética y Periodismo”, documento de trabajo para el seminario La Ética Periodística ante el Desafío Terrorista (II Encuentro Nacional Programa de Graduados Latinoamericanos. U. De Navarro, Viña del Mar, Chile, 23-26 de septiembre de 1985).

SORIA, Carlos; **GINER**, Juan Antonio. “Ethos Informativo y Terrorismo”, en Problemas y Perspectivas de la Información (Compilación), Santiago : CEPUC, 1982.

SUTHERLAND, Edwin Hardin. El delito de cuello blanco traducción del inglés de Rosa del Olmo Madrid : Las Ediciones de la Piqueta, 1999.

TICKNER, Arlene B. “Tensiones y contradicciones en los objetivos de la política exterior en Colombia : Consecuencias Involuntarias de la Política Antinarcóticos de Estados Unidos en un

Estado débil” En : *Revista Colombia Internacional Departamento de Ciencia Política* - No. 49-50, May. - Dic. 2000, pp. 39-61. Bogotá : Facultad de Ciencias sociales Universidad de Los Andes.

TIRADO MEJÍA, Alvaro. Colombia: Siglo y Medio de Bipartidismo. En : MELO GONZÁLEZ, Jorge Orlando. Colombia Hoy. Santafé de Bogotá : Banco de la República, 2001 [En línea] Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 3 Mar. 2008]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/colhoy/indice.htm>>

TOBÓN TOBÓN, Humberto. Las fumigaciones en Colombia. [En línea] El Directorio Ecológico y Natural s.f. [Consultado 1o. Apr. 2008]. Disponible en <<http://www.ecoportal.net/content/view/full/21554>>

TOCANCIPÁ, Luz Stella. Julio César Turbay. En : Gran Enciclopedia de Colombia Círculo de Lectores. [En línea] 2004 Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República [Consultado 2 Abr. 2008]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/turbjuli.htm>>

TORRES RESTREPO, Camilo. Cristianismo y revolución. México : Ediciones Era, 1970.

TORRES, Y./ POSADA, J.A. y ROJAS, M.C. Estudio nacional de salud mental y consumo de sustancias psicoactivas. Bogotá : Centro Nacional de Consultoría. Ministerio de Salud, División de Comportamiento Humano, 1993.

UNCHR. 2008 Global Trends : Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons. s.l. 16 Jun. 2009.

UNESCO. “La educación víctima de la violencia armada. Un estudio global sobre la violencia política y militar ejercida contra el personal de los sistemas educativos, los alumnos, los docentes, los sindicalistas, los funcionarios gubernamentales y las instituciones educativas” [En línea] (Abr. 2007) ED/EFA/2007/ME/18. Paris. [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150548s.pdf>>

UNICEF. El bienestar y las vidas de los niños campesinos colombianos bajo la amenaza de las minas terrestres. UNICEF Colombia. [En línea] s.f. [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/colombia_39301.html>

_____ ¿Por qué las Minas? Contexto del tema de las minas por UNICEF. [En línea] s.f., s.l. Versión para Internet [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.unicef.org/co/Minas/pre1_files/frame.htm>

UNICEF/HRW. Aprenderás a no llorar : Niños combatientes en Colombia. [En línea] (Abr. 2004) Bogotá : Impresión Editorial Gente Nueva. [Consultado 8 Jun. 2008]. Disponible en <www.unicef.org/colombia/pdf/aprend1.pdf>

VALLEJO, Fernando. La virgen de los sicarios. 12.ed. Bogotá : Alfaguara, 1994.

VANGUARDIA. Con firmas, pedirán cadena perpetua para quienes ataquen niños. VANGUARDIA.com. [En línea] (Jun. 2008) [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <http://www.vanguardia.com/sitio/index.php?option=com_content&view=article&id=256:confirmas-pediran-cadena-perpetua-para-quienes-ataquen-ninos&catid=69:pais&Itemid=311>

VICEPRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH - Observatorios de los Derechos Humanos y DIH y de Minas Antipersonal. Minas Antipersona en Colombia. Publicación del Fondo de Inversión para la Paz Diciembre de 2001.

VILLAMIZAR, Darío. Jaime Bateman: Biografía de un revolucionario. Bogotá : Intermedio Círculo de Lectores, 2007.

VIOLENCIAINTRAFAMILIAR. Conceptos básicos. [violenciaintrafamiliar.org/colombia](http://www.violenciaintrafamiliar.org/colombia) [En línea] [Consultado 24 Jul. 2008]. Disponible en <<http://www.violenciaintrafamiliar.org/colombia/conceptos.php>>

VIVANCO MARTÍNEZ, Ángela. Las libertades de opinión y de información. Santiago de Chile : Andrés Bello, 1992.

WALSH, Catherine. Colonialidad, conocimientos y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En : RESTREPO Eduardo; ROJAS, Axel. Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Popayán : Colombia Editorial Universidad del Cauca: Colección políticas de la alteridad, 2004, pp. 331-346.

ZULETA, Estanislao. Colombia : Violencia, Democracia y Derechos Humanos. Bogotá : Altamir, 1991.

4. TRADICIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA POLÍTICA COLOMBIANA

4.1. COLOMBIA EN LAS NACIONES UNIDAS (TIRADO MEJÍA, Á. 2005)

Desde el momento en que se suscribió en San Francisco la Carta Constitutiva de las Naciones Unidas, el 26 de junio de 1945 la delegación colombiana ha venido participando no solamente individualmente con representantes ante los diferentes comités y discusiones, también ha participado en el Consejo de Seguridad en cinco períodos 1947-48; 1953-54; 1957-58; 1969-70; 1989-90 y en el Consejo Económico y Social (ECOSOC) en seis ocasiones 1946, 1962-64, 1974-79; 1982-90; 1992-94; 1995-96. (Ver TIRADO MEJÍA, Á. 1995)

Dentro de las participaciones individuales destacables pueden contarse la de Belisario Betancur como presidente de la Comisión de la Verdad, producto de los Acuerdos de Paz, con el auspicio de las Naciones Unidas, en 1991, la de Héctor Charry Samper presidente del XLII período de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos, en Ginebra, y director adjunto del Centro Internacional de Migraciones (CIM) (Ibid.).

Los procesos de descolonización y la lucha contra el racismo fueron dos objetivos de la participación de la delegación colombiana frente a las Naciones Unidas antes de la década de los 50, pues posteriormente llegó a considerar estos asuntos como domésticos y cuya resolución incumbía principalmente al fuero interno de los Estados, como fue el ejemplo de las discusiones por la independencia de Indonesia frente a Holanda, la discriminación en Sudáfrica, y los casos de Argelia y Marruecos. Esta perspectiva dio un viraje positivo después del gobierno de Rojas Pinilla en 1957, el cual reconoció la importancia de la lucha por los derechos humanos, la descolonización y contra el racismo, como ejes de la Organización de las Naciones Unidas y parte de las responsabilidades adquiridas en el preámbulo de la Carta por parte de los países (TIRADO MEJÍA, Á. Op Cit.).

La transición entre los años 60 y 70 se vió caracterizada por las discusiones de tipo regional con relación a los temas de seguridad y a las relaciones diplomáticas como fue el caso de Cuba y Colombia en 1979. Al finalizar los 70 la descolonización dio como resultado el ingreso de nuevos Estados dentro de las Naciones Unidas y la fortificación de los países del Movimiento de los No Alineados (NOAL o MPNA). A comienzos de los 80 los conflictos del continente americano dejaron de ser tratados en la OEA, y se formaliza el Grupo de Contadora⁸⁰, que frente a la deslegitimización de la OEA y la falta de credibilidad de los países miembros, decidieron adoptar el principio de unidad latinoamericana y no panamericana como lo consagraba la OEA. El Consejo de Seguridad tuvo que hacerse cargo de los problemas regionales como los acuerdos de paz en El Salvador y las conversaciones de paz en Guatemala, así como el proceso Nicaragüense que terminaría con el sandinismo (Ibid.)

El tema del narcotráfico y todo el proceso que ello implica (producción, transformación, transporte, consumo, lavado de dinero y actividades anexas, como tráfico de agentes químicos (los llamados precursores) y tráfico de armas) ha sido desde mediados de los 80 una discusión recurrente en la ONU y especialmente una preocupación de Colombia. De hecho el país ha participado en los foros especializados y en la Conferencia de Viena donde se dio paso a la Convención sobre estupefacientes (Convención de las Naciones Unidas contra el Tráfico Ilícito de Estupefacientes y Sustancias Sicontrópicas 1988). Se destaca la participación de los presidentes Barco y Gaviria, quienes durante sus correspondientes presidencias dieron cuenta en la plenaria de las Naciones Unidas sobre las consecuencias que el fenómeno del narcotráfico tiene sobre la sociedad colombiana en lo moral, político, económico, y social y la responsabilidad de los países consumidores, así como de aquellos que participan en los mencionados procesos o sacan provecho de ello a través del lavado de activos (TIRADO MEJÍA, Á. 1995).

Como democracia, Colombia ha participado en las decisiones no solamente a través de las delegaciones sino que ha firmado, ratificado y se ha comprometido a incluir dentro de sus políticas internas los Pactos, Convenciones, Protocolos, y Estatutos

⁸⁰ El Acta de Contadora fue firmada el 24 de marzo de 1975 y surge como producto del trabajo diplomático de los presidentes de Colombia (Alfonso López Michelsen), Costa Rica (Daniel Oduber) y Venezuela (Carlos Andrés Pérez), que en colaboración con Omar Torrijos constituyeron las bases del Grupo de Contadora, el cual buscaba servir de facilitador en las negociaciones para devolver a Panamá los derechos sobre el Canal de Panamá. (TIRADO MEJÍA, Á. 2003)

derivados de las reuniones de las Naciones Unidas, como parte de las políticas internacionales para la protección de los derechos humanos y basándose en la Declaración Universal.

Como se ve en el siguiente cuadro Colombia a través de la historia de las Naciones Unidas desde sus inicios ha participado activamente y se ha comprometido al cumplimiento de casi todas las estipulaciones que han surgido del seno de la misma, en relación con los derechos de las mujeres, los niños y niñas, los trabajadores, los indígenas, afrodescendientes, discapacitados e incluso, los derechos medioambientales.

INSTRUMENTOS UNIVERSALES DE DERECHOS HUMANOS	
Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales 1966	29/10/1969
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos 1966	29/10/1969
Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos 1966	29/10/1969
Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos Destinado a Abolir la Pena de Muerte 1989	05/08/1997
Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o degradantes 1984	08/12/1987
Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes 1989	04/03/1991
Reconocimiento de Competencia del Comité contra la Tortura para Considerar Comunicaciones Individuales (Art. 22) -----	*
Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer 1978	19/01/1982
Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer 1953	05/08/1986
Convenio (No. 100) relativo a la igualdad de remuneración entre la mano de obra masculina y la mano de obra femenina por un trabajo de igual valor 1951	13/05/1997
Protocolo Facultativo de la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer 2000	(10/12/1999 Firma)
Convención para la Eliminación de la Discriminación Racial 1965	02/09/1981

Convenio sobre la Prohibición de las peores formas de Trabajo Infantil y la acción inmediata para su eliminación 2005.	17/05/2005
Convención sobre los Derechos del Niño 1989	28/01/1991 Reserva ⁸¹
Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Participación en Conflictos Armados 2000	25/05/2005
Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de Niños en Pornografía 2000	11/11/2003
Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus familiares 1990	24/05/1995
Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio 1948	03/06/1953
Convención Sobre la Nacionalidad de la Mujer Casada 1957	20/02/1957
Convenio (N. 98) relativo a la aplicación de los principios del derecho de sindicación y de negociación colectiva 1949	26/06/1997
Convenio (N. 29) relativo al trabajo forzoso u obligatorio 1930	04/03/1969
Convenio (N. 105) relativo a la abolición de trabajo forzoso 1957	13/05/1997
Convenio (No. 111) relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación 1958	04/03/1969
Convenio para la Represión de la Trata de Personas y de la Explotación de la Prostitución Ajena 1949 *	*
Convención de Naciones Unidas contra el Crimen Organizado Transnacional 2002	04/08/2004
Protocolo de la Convención de las Naciones Unidas contra el Crimen Organizado Transnacional para Prevenir, Suprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños 2002	04/08/2004 Reserva
Convención (N. 87) sobre la libertad sindical y la protección del trabajo en su trigésima primera reunión 1948	15/09/1976

⁸¹ En el momento de la forma el Gobierno de Colombia consideraba, que si bien la edad mínima de 15 años para participar en conflictos armados, establecida en el artículo 38 de la Convención, es el resultado de serias negociaciones que reflejan diversos sistemas jurídicos, políticos y culturales del mundo, hubiera sido preferible fijar esa edad en los 18 años de conformidad con los principios y normas vigentes en varias regiones y países, incluida Colombia, por lo que el gobierno de Colombia, a los efectos del artículo 38 de la Convención, considerará que la edad de que se trata son los 18 años. En el momento de la ratificación el Gobierno de Colombia entiende que la edad a la que se refieren los párrafos 2 y 3 del artículo 38 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), es la de 18 años para reclutar en las fuerzas armadas el personal llamado a prestar el servicio militar. (VERHELLEN, E. 2002, p. 207)

Convenio (N. 151) sobre la protección del derecho de sindicación y los procedimientos para determinar las condiciones de empleo en la administración pública 1978	21/03/2001
Convenio (N. 122) relativo a la política del empleo 1964	19/08/1988
Convenio (N. 154) sobre el fomento de la negociación colectiva 1981	14/03/2001
Protocolo de la Convención de las Naciones Unidas contra el Crimen Organizado Transnacional contra el Tráfico de Migrantes por Tierra, Mar y Aire 2002 *	
INSTRUMENTOS DE LAS AMÉRICAS SOBRE DERECHOS HUMANOS	
Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José) 1969	31/07/1973
Comunicaciones Interestatales (Art. 45)	Si
Reconocimiento de la Jurisdicción de la Corte (Art.62.1)	21/06/1985
Protocolo Adicional a la Convención Americana en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador) 1988	23/12/1997
Protocolo a la Convención Americana sobre Derechos Humanos Relativo a la Abolición de la Pena de Muerte 1990*	*
Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura 1985	02/12/1998
Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas 1994	05/08/1994
Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad 1999	12/04/03
Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará) 1994	15/11/1996
CONVENCIONES LATINOAMERICANAS SOBRE ASILO	
Convención sobre Asilo (La Habana) 1928	25/08/1936
Convención sobre Asilo Político (Montevideo) 1933	22/06/1936
Convención sobre Asilo Territorial (Caracas) 1954	13/11/1968
Convención sobre Asilo Diplomático (Caracas) 1954	(28/03/1954 Firma)
Convención Interamericana sobre Extradición 1981*	*
DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO	
I Convenio de Ginebra 1949	08/11/1961

II Convenio de Ginebra 1949	08/11/1961
III Convenio de Ginebra 1949	08/11/1961
IV Convenio de Ginebra 1949	08/11/1961
I Protocolo Adicional de 1977 Relativo a la Protección de las Víctimas de los Conflictos Internacionales	01/09/1993
II Protocolo Adicional de 1977 Relativo a la Protección de las Víctimas de los Conflictos sin Carácter Internacional	14/08/1995
Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional 1998	05/08/2002
INSTRUMENTO SOBRE EL MEDIO AMBIENTE	
Estados Parte de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático suscrita en Nueva York, 1992	22/03/1995
DERECHO INTERNACIONAL DE REFUGIADOS	
Convención sobre el Estatuto de los Refugiados 1951	10/10/1961
Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados 1967	04/03/1980
Convención sobre el Estatuto de los Apátridas 1954	(30/12/1954 Firma)
Convención para Reducir los Casos de Apatridia. 1961*	*

Tabla 1. Estado de Ratificación de los principales instrumentos internacionales. 18 de Octubre de 2006. (ACNUR biblioteca virtual) (IIDH Biblioteca Virtual)

La firma, adhesión y ratificación de dichos instrumentos internacionales de los Derechos Humanos de la ONU, no son por supuesto garantía del cumplimiento y menos dentro del conflicto colombiano, que presenta por sus características elementos disímiles y de difícil resolución.

4.2. PAZ Y DERECHOS HUMANOS: ESTRATEGIAS GUBERNAMENTALES

En la búsqueda por restablecer el orden, alcanzar la paz y combatir a los grupos alzados en armas ilegales, el Estado colombiano ha pasado por diferentes períodos caracterizados por éxitos y fracasos en la consecución de los objetivos. Las políticas de paz y las estrategias legales y militares para lograrlo, se han combinado con estrategias diplomáticas que han buscado a través de la historia colombiana,

reinvindicarse, buscar colaboración y/o defenderse contra las denuncias de los observadores internacionales basadas en los principios de la Carta de las Naciones Unidas. Para comprender este proceso se tendrá en cuenta las etapas establecidas por Gustavo Gallón Giraldo (2004, pp. 209-226) que dividen las cuatro últimas décadas de los gobiernos colombianos así: El Anonimato Apacible (mediados de los años setenta y ochenta), Diplomacia de Astucia (mediados de los ochenta – comienzos de los noventa), la cooperación Vacilante (mediados de los noventa hasta finales de los noventa), y la Sustitución de Compromisos (finales de los noventa y comienzos del siglo XXI).

4.2.1. El Anonimato Apacible (Mediados de los Años Setenta y Ochenta)

Corresponde este período el gobierno de Turbay Ayala que se caracteriza por las constantes violaciones de derechos humanos y la participación del Estado en los mismos. Temas centrales para el gobierno, fueron la búsqueda de la paz y el restablecimiento del orden en todo el territorio colombiano, para ello se implementó por parte del gobierno el llamado Estatuto de Seguridad y se adoptaron otras medidas legislativas que se concentraban en dichos fines. A nivel internacional, los conflictos latinoamericanos especialmente las dictaduras del sur del continente y los conflictos armados centroamericanos (El Salvador y Guatemala) eran prioridad para la ONU y la OEA, lo cual le restó impacto a los problemas de derechos humanos en Colombia. Sin embargo, organizaciones como Amnistía Internacional, la Comisión Andina de Juristas y American Watch hicieron presencia con sus delegaciones en Colombia y lograron establecer y constatar durante sus visitas la magnitud y gravedad de las denuncias sobre violaciones de derechos humanos. Para comprender esos procesos deben destacarse cinco momentos que marcaron esta época: el Estatuto de Seguridad, el Primer Foro de Derechos Humanos, la Toma de la Embajada de República Dominicana, el informe de Amnistía Internacional, el informe y las conclusiones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (GALLÓN GIRALDO, G. Op. Cit., p. 210)

4.2.1.1. El Estatuto de Seguridad y los Decretos para mantener el orden

Al finalizar la década de los 70 y comienzos de los 80 los gobiernos se vieron enfrentados a la necesidad de devolver el orden y la institucionalidad al Estado. Las medidas de excepción se convierten desde este período en la medida predilecta para mantener o recuperar el orden y luchar contra los diversos enemigos, la insurgencia armada y los contradictores del gobierno. La Ley 48 de 1968 constituyó en norma permanente el Estatuto para la Defensa Nacional (Decreto 3398 de 1965 por el cual se organiza la Defensa Nacional⁸²), y el Decreto 1573 de 1974 (estableció y clasificó la documentación militar), desarrolló parte del Estatuto se constituyeron en la base para la elaboración de los planes de seguridad nacional hasta la llegada de la década de los noventa. (LEAL BUITRAGO, F. 2006, p.514) (TORRES DEL RIO, C. ; RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, S.M. 2008, p.329) Ya desde la presidencia de Alfonso López Michelsen (1974-1978) las organizaciones sindicales manifestaban su inconformidad con las medidas estatales a través huelgas y movilizaciones, debido a la precaria situación económica y el incumplimiento del programa de apertura de la democracia propuesto por López en su campaña (LEAL BUITRAGO, F. Op. Cit., p.515), al finalizar su gobierno se vivió el más grande “Paro Cívico Nacional” (14 de septiembre de 1977) de la historia colombiana, que arrojó alrededor de 50 muertos (RESTREPO, L. A. 2006, p.31). El paro disparó las alarmas del gobierno frente al incremento de las acciones de los grupos guerrilleros y su incursión en la agitación urbana. Paralelamente se desarrollan los primeros actos notorios de “desaparición” de activistas de izquierda, en este caso dos activistas del MOIR (Movimiento Obrero Independiente Revolucionario), a quienes la violencia oficial enfrentaba como una forma de contrarrestar los actos de la guerrilla o de sus simpatizantes. (MELO, J. O. 1990) Para controlar las arremetidas de la población y de los grupos guerrilleros se dio el Decreto

⁸² Basado en el Decreto número 1288 de 21 de mayo de 1965 que declaró el Estado de Sitio en el territorio nacional por la turbación en el orden público, señalaba la necesidad de establecer un instrumento legal reglamentario de la defensa nacional, así como la estructuración de los planes de seguridad interior y exterior de la Nación, para garantizar el bienestar y la protección de los asociados por parte del Estado. Para ello el Ejecutivo, las Fuerzas Armadas y los colombianos en general han sido llamados a participar en la defensa nacional contra las acciones subversivas de los grupos extremistas y que alteran el orden jurídico. (COLOMBIA. MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL. Diario Oficial No. 31.842, 25 de enero de 1966 DECRETO LEGISLATIVO 3398 DE 1965)

2004 de 1977 que imponía penas fuertes durante la vigencia del Estado de Sitio. A partir de las facultades derivadas de él se realizaron numerosas detenciones de personas que fueron llevadas a velódromos, coliseos y otras instalaciones deportivas (BITAR GIRALDO, S. 2007, p.20). A su vez, dichas medidas correspondían a las políticas establecidas por el gobierno de Alberto Lleras Camargo (1970-1974) y que encontraron continuidad en el gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978-1982), el que tuvo que enfrentarse a trascendentales acontecimientos que afectaban la seguridad nacional, como lo fue la toma de la embajada de la República Dominicana durante 61 días en 1980 y el robo 5.000 armas del Cantón Norte al Ejército Nacional en 1981, ambos protagonizados por miembros de la guerrilla del M-19. Por otro lado, los casos de extorsión y el secuestro aumentaron, se intensificó la llamada economía “subterránea” liderada por las actividades de narcotráfico y contrabando (TOCANCIPÁ, L. S. 2004).

A nivel internacional, Turbay fue acusado por el gobierno de Estados Unidos de vínculos con los traficantes de marihuana y para recuperar la confiabilidad internacional, en particular de los Estados Unidos recurre a tres estrategias, la aprobación del tratado de extradición para narcotraficantes, el apoyo a las políticas estadounidenses de lucha contra el comunismo en Centroamérica y la posición de Estados Unidos sobre la invasión británica a las Malvinas, posición que derivó en el mote de “Caín de América” (RESTREPO, L. A. Op cit, p.32). Las relaciones diplomáticas con Cuba fueron suspendidas debido a la sospecha de la colaboración de este país con el adiestramiento militar y la venta de armas a la guerrilla colombiana, dichas relaciones solamente fueron restablecidas hasta 1993 durante la presidencia de César Gaviria Trujillo (TIRADO MEJÍA, Á. 1995).

La política represiva de Turbay se basaba en la carencia de un proyecto político definido en particular en aspectos militares, lo que lo llevó a otorgarle mayores responsabilidades al Ministerio de Defensa (LEAL BUITRAGO, F. 2006, p.515). La presión internacional, los problemas de seguridad y el auge del narcotráfico llevaron al presidente Turbay a considerar algunas medidas estatales, como fue la promulgación del Estatuto de Seguridad, a través del Decreto 1923 del 6 de septiembre de 1978 “por el cual se dictan normas para la protección de la vida, honra y bienes de las personas y se garantiza la seguridad de los asociados”, con él se le otorga mayor autoridad a las fuerzas militares para combatir la subversión como un ente independiente del Estado. El Estatuto de Seguridad se basa en el régimen de excepción conferido por el artículo 121

de la Constitución de 1886 con relación a la implementación y mantenimiento del Estado de Sitio, y constituyó el ejercicio más complejo de asimilación de la Doctrina de Seguridad Nacional suramericana (LEAL BUITRAGO, F. 1994, cit. en LEAL BUITRAGO, F. 2006, p. 516).

“Artículo 121.- En los casos de guerra exterior, o de conmoción interior, podrá el Presidente, previa audiencia del Consejo de Estado y con la firma de todos los Ministros, declarar turbado el orden público y en estado de sitio toda la República o parte de ella.

Mediante tal declaración quedará el Presidente investido de las facultades que le confieran las leyes, y, en su defecto, de las que le da el Derecho de gentes, para defender los derechos de la Nación o reprimir el alzamiento. Las medidas extraordinarias o decretos de carácter provisional legislativo que, dentro de dichos límites, dicte el Presidente, serán obligatorios siempre que lleven la firma de todos los Ministros.

El Gobierno declarará restablecido el orden público luego que haya cesado la perturbación o el peligro exterior; y pasará al Congreso una exposición motivada de sus providencias. Serán responsables cualesquiera autoridades por los abusos que hubieren cometido en el ejercicio de facultades extraordinarias.”(Constitución de Colombia 1886)

El Estatuto de Seguridad⁸³ de carácter temporal permitía recopilar los decretos dictados por diferentes gobiernos dependiendo de las circunstancias políticas y de seguridad, a través de las cuales se imponen penas prolongadas para la sanción de aquellos delitos que interfieren con el orden público y ofrece también una extensión de la jurisdicción militar para enjuiciar a civiles por delitos políticos y comunes a personas que no pertenecían a las Fuerzas Armadas, como lo fueron consejos verbales de guerra. Ejemplos de las restricciones impuestas por el Estatuto de Seguridad fueron el decretar el toque de queda, la prohibición o restricción del expendio y consumo de bebidas embriagantes y las manifestaciones, desfiles, reuniones públicas, las restricciones a las transmisiones de radio y televisión de

⁸³ La doctrina de seguridad nacional surge en la concepción francesa de contrainsurgencia para proteger el imperio colonial francés en contra de los pueblos que buscaba la independencia y que fue en principio dirigida en contra de los movimientos de liberación nacional de las colonias. Se erigen unas fronteras ideológicas entre el mundo occidental capitalista y un mundo oriental socialista. Consiste en luchar contra las acciones subversivas, es por tanto un enemigo interno, que puede personificarse en los activistas comunistas o a quienes manifiestan su inconformidad y que conforman conjuntamente parte de la subversión comunista internacional. Históricamente la doctrina de seguridad nacional se convirtió en guía ideológica de los ejércitos de los Estados Unidos y que fue compartida a través de los entrenamientos de los oficiales de las Fuerzas Armadas y de la policía de los países latinoamericanos y legitima la lucha contra la “subversión comunista”. Las amenazas se ampliaron a nivel continental y para ello se requería la preparación generalizada de los ejércitos, como lo confirmaba el mayor (R) de la Policía Bernardo Camacho Leyva en marzo de 1976 en la ceremonia de graduación de la Academia de Policía en Washington: “El continente americano, desde Alaska hasta la Patagonia, constituye un mundo, el mundo del futuro, a cuya cabeza como líder indiscutible se hallan los Estados Unidos del Norte. Todos nuestros países giran en su órbita y constituyen, también, el equilibrio de su futuro” (DÍAZ CALLEJAS, A.; ECHEVERRI URUBURU, Á. et.al. 2004, pp. 88-89).

declaraciones, comunicados o comentarios relacionados con la situación del orden público, los paros laborales, huelgas ilegales o aquellas transmisiones que incitaran o hicieran apología al delito. (Art. 8,13 y 14) (OEA 1981).

A pesar de no ser un fenómeno nuevo los casos de violaciones de derechos humanos en Colombia aumentaron durante ésta época. El marco legal establecido a través del Estatuto de Seguridad sirvió de fundamento para el cometimiento de actos arbitrarios como la tortura y el encarcelamiento y detenciones por pura sospecha, las cuales se basaban en el artículo 28 de la Constitución de 1886, que facultaba el ordenamiento de arrestos de tipo preventivo sin orden judicial, y con el objetivo de conservar el orden público (BITAR GIRALDO, S. Op Cit., p.22).

Artículo 28.- Aun en tiempo de guerra, nadie podrá ser penado ex-post facto, sino con arreglo a ley, orden o decreto en que previamente se haya prohibido el hecho y determinándose en pena correspondiente.

Esta disposición no impide que aun en tiempo de paz, pero habiendo graves motivos para temer perturbación del orden público, sean aprehendidas y retenidas, de orden del Gobierno y previo dictamen de los Ministros, las personas contra quienes haya graves indicios de que atentan contra la paz pública.⁸⁴

Entre 1978 y 1979 fueron detenidos más de 600.000 sospechosos de acuerdo con un informe del ministro de defensa de Turbay el General Luis Carlos Camacho Leyva (FERNÁNDEZ ANDRADE, E. M. 2002, p.153). Mientras en el pasado las violaciones se concentraban en las áreas rurales en los campesinos, quienes carecían de los medios para denunciar, a partir del Estatuto de Seguridad se convierten en víctimas los profesionales, sindicalistas y estudiantes en las áreas urbanas, la llamada izquierda legal. La lucha contra el llamado “brazo desarmado” de la insurgencia llevó a que muchos intelectuales y defensores de los derechos humanos prefirieran refugiarse en los grupos armados ilegales. (ASFADDES 2001)

La desaparición forzada y el asesinato se convierten en armas para combatir la insurgencia. En 1979 aparece le llamada “Triple A” o “Acción Anticomunista Americana” a la que pertenecen miembros del Batallón de Inteligencia y Contrainteligencia y más adelante en 1981 aparece el grupo Muerte a Secuestradores (MAS), compuesta por una red de cooperación entre las Fuerzas Armadas y los grupos de narcotraficantes. Se presentan entonces los primeros casos de paramilitarismo apoyado ya no solamente por lo acaudalados ganaderos o cafeteros, y en general terratenientes sino fortalecidos por el narcotráfico. La labor del MAS se

⁸⁴ Subrayado fuera del texto original.

extendió al exterminio de líderes cívicos y populares y sus colaboradores eran personas civiles apoyadas por miembros de las Fuerzas Armadas, en lo que se ha llamado un paramilitarismo inconfesable (Ibid.).

Frente a los índices de violaciones de derechos humanos y las denuncias presentadas, el gobierno de Turbay se muestra reticente y rechaza las intervenciones internacionales en los asuntos internos del país. A pesar de la situación antes planteada el presidente Turbay en la segunda mitad de su período (1980-1982) decide levantar el Estado de Sitio, derogar el Estatuto de Seguridad y adicionalmente permitir a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (OEA) realizar la vigilancia y las inspecciones necesarias dentro de los procesos a las personas detenidas durante la vigencia del Estatuto de Seguridad. En este sentido, vale la pena valorar su interés por ofrecer una amnistía general a los opositores armados del Estado, dando una muestra de su voluntad liberando a más de 400 presos políticos. (BITAR GIRALDO, S. 2007, pp.30 -31)

La transición en relación al compromiso del gobierno de Turbay con los derechos humanos puede ser explicada desde tres puntos claves, la toma de la embajada de la República Dominicana por el M-19 que provocó que la opinión internacional pusiera sus ojos sobre Colombia, la entrega del primer informe de Amnistía Internacional y la Comisión de Juristas y la presión internacional en este sentido. (Ibid. p.23)

A pesar de las denuncias de violaciones de derechos humanos en Colombia, el país se presentaba a nivel internacional como un crítico de los casos de violaciones que se presentaban en Nicaragua bajo la dictadura de Anastasio Somoza, impulsando una tendencia liberal que propugnaba la protección de los derechos de los ciudadanos. (NASI, C. 1989, p.12 en BITAR GIRALDO, S. Op. Cit., p. 21) El gobierno colombiano, representado ante la ONU por el canciller Diego Uribe Vargas mostraba a Nicaragua como un secuaz del comunismo y un aliado de Cuba, deslegitimando el gobierno sandinista y paralelamente buscando el apoyo internacional para defender el territorio de San Andrés y Providencia en litigio con Nicaragua. (EL TIEMPO 11, Oct., 1980); (EL TIEMPO 13, Oct., 1980 cit. en BITAR GIRALDO, S. Op Cit., p.26) Paradójicamente ante las exigencias internacionales para la liberación de los presos políticos durante el gobierno de Turbay, su posición se reducía a la referencia de los derechos humanos como “pretexto para disimular las violaciones de la ley penal”. (TURBAY, J. C. 1982, p.123 cit en BITAR GIRALDO, S. Op. Cit., p.22)

Como consecuencia de las posiciones radicales en torno a la defensa de los derechos humanos, la opinión pública y en especial los intelectuales colombianos buscaron establecer los parámetros bajo los cuales se establecería el diagnóstico y la importancia de los mismos en el país. La preocupación alcanzó asimismo el foro internacional y de este modo entran a participar en actores como Amnistía Internacional y la Comisión Interamericana de derechos humanos, quienes realizaron informes que marcarían el comienzo de una nueva era en el tema de derechos humanos en Colombia.

4.2.1.2. Primer Foro de los Derechos Humanos

Contando con el liderazgo de Alfredo Vásquez Carrizosa (1909-2001) y con la participación de diversos sectores de la sociedad⁸⁵ representados por artistas, políticos, periodistas y miembros de movimientos sociales y sindicales conformaron el Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos (CPDDH), el que además de adelantar trabajos en el interior del país en defensa de los Derechos Humanos, estableció contacto con Organizaciones no gubernamentales a nivel internacional (ONGI) como fue el caso de Amnistía Internacional (AI). La cooperación en la lucha por la defensa de los Derechos Humanos permitió que la problemática nacional fuera analizada internacionalmente, el interés despertado a su vez, propició la primera visita de AI al país con el ánimo de conocer la situación de los Derechos Humanos a fondo. Para ello los delegados visitaron centros carcelarios, instalaciones civiles, militares, hospitalarias, y se entrevistó con representantes de la población civil, especialmente presos políticos, defensores de derechos humanos, campesinos, abogados, médicos, indígenas, líderes sindicales, miembros de partidos políticos de izquierda y activistas de movimientos sociales en general. Asimismo, entró en contacto con el Comité Permanente para la Defensa de los Derechos Humanos CPDDH y el Comité de Seguridad con los presos políticos. (BITAR GIRALDO, S. 2007, p.23)

⁸⁵ Entre sus miembros podían contarse artistas como Alejandro Obregón, Enrique Grau, Luis Caballero y María de la Paz Jaramillo, periodistas como Daniel Samper Pizano, Luis Carlos Galán, Socorro Ramírez, Enrique Santos Calderón, Alfonso Reyes Echandía, el presidente de la Fundación Habeas para los Derechos Humanos en las Américas Gabriel García Márquez. (BITAR GIRALDO, S. Op. Cit., p:22)

La reacción del gobierno de Turbay no se dejó esperar, es así como frente a las críticas la respuesta fue que las denuncias serían “falsedades inventadas por la subversión” (CPDDH 1980, p.5 cit. en BITAR GIRALDO, S. Op cit., p.23)

4.2.1.3. La Toma de la Embajada de la República Dominicana : Una ventana para la denuncia.

A pesar de ser un hecho de orden público que interesaba en primera instancia al gobierno colombiano, este acontecimiento como lo hemos mencionado, es uno de los pilares fundamentales que sentaron las bases para la defensa de los derechos humanos, especialmente la internacionalización de las denuncias.

El movimiento guerrillero M-19 además del acto simbólico de robar la espada y las espuelas de Simón Bolívar de la “Quinta de Bolívar” en 1974, y el robo estratégico de las cinco mil Armas del Cantón Norte del Ejército en 1978, hechos que acrecentaron las persecuciones y los arrestos preventivos a miembros o presuntos colaboradores del grupo guerrillero, logró capturar la atención internacional, cuando el 27 de febrero de 1980, 16 de sus miembros ocuparon la embajada de la República Dominicana en Bogotá y tomaron como rehenes a los asistentes a la conmemoración del día nacional de dicho país, entre los cuales se encontraban 50 personas entre embajadores como el de Estados Unidos, Suiza, Austria, México e Israel, en la denominada por el M-19 “Operación Libertad y Democracia”. La gravedad de los hechos llamó la atención de la comunidad internacional con relación a los derechos humanos en Colombia, debido a las exigencias y denuncias que el M-19 aprovechó para dar a conocer. Además de la liberación de los presos políticos, el pago de 50 millones de dólares y la publicación del manifiesto del M-19 en la prensa nacional e internacional (BITAR GIRALDO, S., 2007, p. 24), pues dentro de los logros paralelos del M-19 con la toma, pueden contarse:

1. Desperar el interés de los países extranjeros en servir de garantes para el desmonte del Estado de Sitio y de las disposiciones del Estatuto de Seguridad dispuesto por Turbay que permitía la frecuente violación de los derechos humanos, especialmente de los miembros de la oposición. (FAJARDO, J. ;ROLDÁN, M.A. 1980, p.16 cit. en BITAR GIRALDO, S. Op cit., p.24)

La reacción del gobierno de Turbay tuvo que someterse a la vigilancia internacional

que se llevaba a cabo a través de los medios de comunicación internacional, a pesar de las medidas como la censura de los medios nacionales de comunicación. La participación en las negociaciones para la liberación de los rehenes, fue igualmente controvertida pues mientras que el gobierno nombraba a mandos medios del Ministerio de Relaciones Exteriores, se mantenía también neutral frente a la designación de voceros de los captores que pertenecieran a ONG como fue el caso de Alfredo Vásquez Carrizosa del CPDDH. (BITAR GIRALDO, S. 2007, p. 25) Y por otro lado, se veía presionado, pues debía garantizar que se mantuviera el apoyo internacional frente al conflicto territorial con Nicaragua en relación con el archipiélago de San Andrés. Asimismo, era necesario recuperar la imagen del presidente envuelta en cuestionamientos por su relación con el narcotráfico (Ibid.) Para ello no dudo en expresar que: “El Gobierno (...) no ahorrará ningún esfuerzo por afianzar (la paz), y así poder renunciar a los procedimientos de excepción”. (TURBAY, J.C. ; LEMOS 2001, p.510 cit. en BITAR GIRALDO, S. Op Cit., p. 29)

2. Se le da celeridad a los juicios verbales de guerra contra miembros del grupo guerrillero, pues muchos se encontraban sin ser condenados pero si detenidos injustificadamente. (Ibid, pp. 26-27)

A largo plazo, se permitió a los organismos internacionales como la Cruz Roja –CR- y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA –CIDH-, Amnistía Internacional –AI-, y nacionales como la Asociación Colombiana de Derechos Humanos –ACDH-, la Comisión Colombiana de Juristas –CCJ- y el Comité Permanente para la Defensa de los Derechos Humanos –CPDDH-, no solamente servir de intermediarios entre las partes durante la toma, sino también supervisar y servir de garantes en los procesos judiciales de los presos políticos, la observancia de los los Consejos de Guerra propios del Estado de Sitio y a realizar las recomendaciones que consideraran pertinentes para garantizar la defensa de los derechos humanos en Colombia. (TURBAY, J.C. ; LEMOS 2001, pp. 283, 510, 511 cit. en BITAR GIRALDO, S. 2007, pp. 28-29)

4.2.1.4. Primer reporte de Amnistía Internacional sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia (1980)

“Cuando el presidente Turbay invitó a Amnistía Internacional, no lo hizo movido por un interés real de investigar las numerosas denuncias de transgresiones a los derechos del hombre, ni por un sincero propósito de enmienda, o para que se sancionara a los responsables y se restableciera los derechos desconocidos. Lo hizo pensando en una absolución ante la opinión mundial y creyendo que entidades de la seriedad de Amnistía Internacional podría ser manejada como la Procuraduría General de la Nación o el Congreso de la República”. (SALGADO VÁSQUEZ, J.; VALENCIA VILLA, H. et.al. en : CPDH 2004, p. 76)

El 16 de abril de 1980 Amnistía Internacional entrega su informe final que ratifica las denuncias hechas por miembros de la sociedad civil y las que se hicieron a través de la toma de la embajada por los miembros del M-19.

El informe concluía que la situación de derechos humanos en Colombia era insostenible mientras se diera continuidad a las medidas amparadas bajo el Estado de Sitio que se habían concebido desde 1949. Dichas medidas fueron severamente criticadas por AI, entre ellas pueden señalarse la parcialidad recurrente en los juicios civiles, las restricciones al derecho a la defensa, la tortura y las detenciones preventivas, todos hechos surgidos como consecuencia de la ampliación de la jurisdicción militar y en general de la aplicación del Estatuto de Seguridad y de los decretos 2193, 2194, 2195 (18 de octubre de 1976), 2578 (1º.Diciembre de 1976) y el 0070 (20 de enero de 1978). El informe le recuerda al gobierno que dichos decretos diseñados dentro del marco de la lucha contra los disturbios sociales y la inseguridad nacional, no son compatibles con los pactos internacionales firmados por Colombia y para ello menciona como ejemplos, los artículos 9, 14 y 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de las Naciones Unidas, y los artículos 5, 7 y 8 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos. (Ibid. p.77) Paralelamente la Comisión de Juristas de Ginebra apoyó las denuncias presentadas por AI e hizo énfasis en la necesidad de reconsiderar la aplicabilidad del artículo 28 de la Constitución de 1886 con relación a los arrestos preventivos. Asimismo, el informe de la Comisión señalaba la preocupación por la situación de los presos políticos y las prácticas de tortura a los señalados de infringir la ley y a sus familiares y/o conocidos, así como la utilización de la Isla Gorgona, en el Pacífico colombiano, como centro de reclusión que cumplía las veces de ejemplarizante. (CIJ 1980, p.106 cit. en BITAR GIRALDO, S. Op. Cit., p. 28)

Dentro de los puntos tratados por el informe de AI cabe resaltar también la petición de garantizar el *habeas corpus* en relación a las detenciones de las autoridades militares, pues AI afirma junto con los Juristas Demócratas, que las condenas sumariales no ofrecen las garantía procesales, por la carencia de pruebas entre otros aspectos, que le dan un alto grado de imparcialidad a los tribunales militares que imparten justicia. (SALGADO V.; VALENCIA V. et. al. En: CPDH 2004, p. 77) Frente al tema de las torturas el AI exhortó al gobierno colombiano a aplicar la Declaración Internacional contra la Tortura aprobada por las Naciones Unidas en 1975, el llamamiento al respeto de la ética en el ejercicio de profesiones como abogados, médicos, educadores, periodistas y sacerdotes quienes durante el gobierno de Turbay habrían sido víctimas de torturas y maltratos o fueron detenidos como presos de conciencia. El informe describe que durante su visita pudieron encontrar treinta y tres centros donde se practicaban hasta cincuenta formas de tortura⁸⁶, clasificables dentro de los tratos crueles, inhumanos y degradantes definidos por las Naciones Unidas. (VÁSQUEZ CARRIZOSA 1986 cit. en CPDH Op cit., pp.74-75)

El informe señala la precaria situación de derechos humanos en el campo colombiano donde los habitantes son víctimas constantes de atropellos de las tropas a las familias y bienes, castigos degradantes, allanamientos, capturas indiscriminadas, acusaciones temerarias, torturas, y un riguroso control sobre la vida privada, laboral y económica, todas ellas acciones que van en contra de los artículos 3 y 9 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los cuales no son susceptibles de ser desconocidos incluso dentro de los llamados regímenes de excepción. Del mismo modo criticó el hostigamiento a sindicalistas y a las actividades propias de este sector, acciones que violaban las Convenciones 87 y 89 de la Organización Internacional del Trabajo –OIT-. (SALGADO V.; VALENCIA V. et. al cit en CPDH 2004, p. 79)

A pesar de que el gobierno de Turbay negó las acusaciones sobre las detenciones

⁸⁶ Entre las formas de tortura descritas por el Informe de AI pueden contarse, el llamado “plantón”, que obliga a permanecer de pie durante largo períodos de tiempo y privándolos de los alimentos, los golpes en diferentes partes del cuerpo y con diferentes objetos, el colgamiento de los interrogados de sus extremidades, la llamada “picana” que implica aplicación de electricidad en el cuerpo mojado de los interrogados especialmente en los genitales, el ahogamiento denominado también “submarino” que simula un ahogamiento ya sea por inmersión en agua, la obstrucción de la respiración con objetos en la nariz o boca. Otros tipos de torturas como la exposición por un periodo largo de tiempo de los detenidos a luces fuertes, los abusos o intentos de violación sexual, la privación de alimentos, el sueño o de la posibilidad de hacer necesidades fisiológicas, la utilización de animales como hormigas y caballos destinados a torturar (uno llamado Pinocho estaba adiestrado para morder el cabello y las orejas de los detenidos). (VÁSQUEZ CARRIZOSA, Op cit., pp.41-43 cit en CPDDH 2004, pp.74-75)

masivas y las violaciones de los derechos humanos, los actores políticos como fue el caso de los expresidentes Carlos Lleras Restrepo, Darío Echandía y Alberto Lleras Camargo, no dudaron en respaldar los señalamientos. (CPDDH 1980, p.24 cit. en BITAR GIRALDO, S. 2007, p. 28) El gobierno manifestó su descontento aludiendo que AI violaba la soberanía nacional al criticar la enmienda de 1979 y recomendar las modificaciones en la administración de justicia, poniendo en tela de juicio la idoneidad moral y profesional de sus representantes en Colombia, al haber entrado en contacto con sectores de la oposición y la subversión y desconocer la importancia de las violaciones de las libertades públicas cometidas por los delincuentes comunes y los alzados en armas. (SALGADO, V.; VALENCIA, V. et. al. En : CPDH 2004, p. 80)

Una última consecuencia del Informe presentado por AI fue el reconocimiento a la labor de los grupos de defensores de derechos humanos como la Comisión de Juristas Demócratas, el Comité Permanente para la Defensa de los Derechos Humanos CPDDH, el Comité de Solidaridad con los Presos Políticos, quienes ya desde sus trabajos de observación y acompañamiento habían dado cuenta de los acontecimientos más graves en relación a los derechos humanos en Colombia. (BITAR GIRALDO, S. Op cit., p. 28)

4.2.1.5. Conclusiones y Recomendaciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la OEA.

El levantamiento del Estado de Sitio, el derogamiento del Estatuto de Seguridad y la reglamentación del artículo 28 de la Constitución de 1886, pueden también considerarse las peticiones más importantes extraídas del trabajo de acompañamiento realizado por la CIDH que terminaría en mayo de 1981⁸⁷, como único garante para que Colombia y sus disposiciones entraran en concordancia con la Convención Americana de Derechos Humanos en sus artículos 7. (sobre el derecho a la libertad personal) y 8 (sobre las garantías judiciales) (OEA 1969)

⁸⁷ “En comunicación N° 168 de 1° de abril de 1980, el Gobierno de Colombia invitó a la Comisión para realizar una observación in loco a Colombia, y dentro de tal contexto, presenciar la etapa pública de los juicios ventilados en los Consejos de Guerra Verbales y enterarse de las investigaciones que se llevan a cabo por presuntos abusos de autoridad en relación con los derechos humanos”. (OEA. CDIH 30 de Junio 1981)

Para la realización de su informe la Comisión sostuvo audiencias con autoridades públicas nacionales, departamentales y locales, directores y autoridades de centros de detención militares, expresidentes de la República (Alberto Lleras Camargo, Misael Pastrana Borrero, Alfonso López Michelsen), con personalidades religiosas, entidades de Derechos Humanos (Comisión Permanente para la Defensa de los Derechos Humanos –CPDDH-, la Asociación Colombiana Pro-Derechos Humanos, el Comité de Familiares de Detenidos Políticos, el Comité de Solidaridad para con los Presos Políticos, el Comité de Derechos Humanos de Boyacá, el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC-, la Comisión de Derechos Humanos de Medellín, representantes de las entidades de Derechos Humanos de Santander), con entidades profesionales, organizaciones gremiales y sindicales, representantes de la empresa privada, y órganos de prensa entre otras.

Con relación al artículo 28 de la Constitución Política el Informe de la Comisión denunció que la falta de regulación del mismo había sido causa de las capturas masivas, los procedimientos irregulares de detención, y en algunos casos, allanamientos ilegales y prolongación de los períodos de detención para indagar fijados legalmente, lo que se constituye como abuso de autoridad. En cuanto al derecho a la seguridad y la integridad personal las violaciones se relacionan con casos de apremios ilegales y torturas durante los interrogatorios a los detenidos durante las acciones contra los grupos subversivos. Por su parte no existen muestras reales, según el informe, de esfuerzos para prevenir y reprimir dichos abusos por parte del gobierno, a pesar de las investigaciones adelantadas por la Procuraduría General de la Nación. Las restricciones como el derecho a la defensa y el derecho a la justicia y a un proceso regular no son garantizados dentro de los procesos adelantados por la justicia militar. Los excesos y abusos de autoridad se evidenciaron también en las zonas rurales hacia los sectores campesinos y comunidades indígenas, por ejemplo, las capturas masivas y el desplazamiento de ciudadanos.

El informe de la CIDH (Ver OEA CIDH, 1981 OEA/Ser.L/V/II.53 doc. 22, 30 junio 1981 Conclusiones y Recomendaciones⁸⁸) recomienda en general: el levantamiento del Estado de Sitio cumpliendo con el artículo 27 de la Convención

⁸⁸ La CIDH en su portal de Internet presenta el Informe sobre la Situación de los Derechos Humanos en la República de Colombia (1981) bajo <<http://www.cidh.oas.org/countryrep/Colombia81sp/Indice.htm>>

Americana sobre Derechos Humanos (sobre la suspensión de garantías en caso de guerra), la aplicación excepcional en caso de gravedad del artículo 121 de la Constitución Política, la derogación del Estatuto de Seguridad y/o modificación haciéndolo compatible al Nuevo Código Penal ajustándose a las garantías judiciales y de protección judicial consagradas en la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Exhorta a la toma de medidas que permitan el esclarecimiento de las violaciones del derecho a la vida y el castigo de los responsables, la reglamentación del artículo 28 de la Constitución Política sobre la libertad personal con el ánimo de garantizar a los “aprehendidos” o “retenidos” el derecho de defensa y la definición de la situación jurídica de acuerdo con los artículos 7 y 8 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Y finalmente, con relación a la seguridad e integridad personal recomienda que la Procuraduría General de la Nación, sancione a los responsables de los apremios ilegales y torturas, y para ello se le dote a ella de los instrumentos más eficaces para la investigación de los hechos. Los interrogatorios deben garantizar el derecho a la defensa, entendida como la presencia de un abogado defensor y la eliminación del ocultamiento de la identidad de la persona que interroga, así como la prohibición de vendar a los detenidos durante los mismos. Se hace necesario así mismo, promulgar un nuevo Código penitenciario que se adecue a las necesidades de los detenidos como la asistencia médica, educativa, espiritual y deportiva, y evite las condiciones de hacinamiento existentes.

La jurisdicción penal militar debe ser modificada según el informe, para garantizar la defensa de los detenidos, a través de la expedición del nuevo Código Procesal Penal Militar. Las operaciones militares en zonas rurales deben proteger a los campesinos e indígenas brindándoles la posibilidad de denunciar los abusos y garantizándoles su bienestar a través del fortalecimiento del Plan de Desarrollo Indígena observando las normas del Convenio 107 de 1957 de la Organización Internacional del Trabajo sobre la materia, y agilizando la aprobación de medidas legislativas orientadas a promover mejores condiciones de vida y desarrollo para las comunidades indígenas, compatibles con la dignidad humana.

Por su parte, el gobierno se comprometió a través de la expedición del Decreto 3642 de 1981 a reglamentar el artículo 28 de 1986 (sobre detenciones preventivas) y en junio de 1982 al terminar el gobierno Turbay se levanta el Estado de Sitio y se restaura de esta manera el orden público con el Decreto 1674, el cual a su vez

derogaba el Estatuto de Seguridad. Como consecuencia los casos de la justicia militar pasaron a la ordinaria, quedando libres muchos detenidos por falta de pruebas, y se les ofreció amnistía a los grupos guerrilleros a través de la Ley 37 de 1981 (que no tuvo éxito por su inexequibilidad). (OROZCO 2005, p.216 cit. en BITAR GIRALDO, S. 2007, p.31) y el posterior Decreto 747 de 1982 sobre la extinción de la acción penal y de la pena de los delitos públicos de rebelión, sedición y asonada. (OEA 1981 cit. en BITAR GIRALDO, S. Op cit., p.31).

En noviembre de 1981 surge la primera Comisión de Paz⁸⁹ (Decreto 2761 octubre 8 de 1981), propuesta y dirigida por el ex presidente Lleras Restrepo que finalizaría en mayo de 1982, y paralelamente se creó la Comisión Nacional de Valores y fueron promulgadas las reformas del Código Penal y del Código de Procesamiento. Dentro de las funciones de la Comisión de Paz estaba el fortalecer la paz pública y crear las condiciones para levantar el Estado de Sitio. La mencionada Comisión de paz tenía un carácter transitorio y tenía como objetivos además la búsqueda de salidas efectivas frente a la ineficacia de la amnistía resultante de la Ley 37 de 1981. (FUNDACIÓN IDEAS PARA LA PAZ)

4.2.1.6. Una nueva oportunidad para los Derechos Humanos: La Política de “Diálogo Nacional” de Belisario Betancur

Al gobierno de Turbay Ayala le sucedió el candidato del partido conservador Belisario Betancur (1982-1986). Durante su gobierno los problemas económicos, sociales y políticos continuaron siendo una preocupación y adicionalmente la paz del país se convirtió en una bandera para el gobierno nacional, que se tradujeron en los procesos y diálogos de paz, cese de hostilidades y oportunidades de reincursión a los grupos guerrilleros, que aunque no tuvieron un final positivo, constituyeron un avance en las posiciones estatales en relación a su disposición para restablecer el orden a través de otros mecanismos que no fueran absolutamente de orden militar. A nivel internacional cabe señalar la importancia que para el hemisferio representaba la

⁸⁹ Durante los períodos presidenciales de Julio César Turbay (1978-1982) y Belisario Betancur (1982-1986) existieron dos “Comisiones de paz” para adelantar procesos de acercamiento y negociación con los grupos armados ilegales. Éstas no hicieron parte del poder Ejecutivo y su diversa composición nominal, hacía que sus objetivos, funcionamiento y poder decisorio fuesen limitados. A partir de la presidencia de Virgilio Barco estas iniciativas se institucionalizaron y dieron paso a la creación de las denominadas “consejerías”. (FUNDACIÓN IDEAS PARA LA PAZ)

solución del conflicto centroamericano a través del denominado “Grupo de Contadora”⁹⁰ (junto con Panamá, México y Venezuela) en el que Colombia jugó un papel decisivo. Betancur conquistó para Colombia el reconocimiento en América Latina y en los países del entonces denominado “Tercer Mundo”, así como de Europa. En contraste, las relaciones con Estados Unidos no pasaron por un buen momento debido a la resistencia de Betancur frente a las políticas contra el narcotráfico y la extradición. (RESTREPO, L.A. en LEAL BUITRAGO, F, 2006, p.33)

A diferencia de Turbay, Betancur no contaba con el apoyo de mandos militares, terratenientes y sectores empresariales. A sus políticas gubernamentales se opusieron medios de comunicación, banqueros, miembros del clero católico y dirigentes políticos, lo que contribuyó al fracaso de sus principales banderas de gobierno, en temas de paz y justicia social (Ibid. pp. 33-34) a través del mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos en materia social, ampliando la inversión social en este sentido, ejemplo de ello serían los programas de alfabetización, la universidad a distancia, y la oferta de vivienda a los más necesitados.

En cuanto a la búsqueda de la paz, si bien Turbay antes de terminar su mandato derogó el decreto que le dio vida al estatuto de seguridad, la tarea de Betancur era consolidar la reinserción de los actores armados ilegales a la sociedad civil. A pesar de que el negocio del narcotráfico seguía creciendo y con ello su nefasta influencia en las riendas del país, el gobierno Betancur se concentró en tratar de concertar diálogos que permitiría el regreso a la normalidad política y social a los miembros de los grupos armados como fue el caso del Movimiento M-19 –nacionalista revolucionario formado por militares socialistas de la ANAPO, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC- de tendencia marxistas ortodoxas, el Ejército Popular de Liberación –EPL- de carácter maoísta, el Ejército de Liberación Nacional –ELN- de influencia castrista y el Movimiento de Autodefensa Obrera –ADO- con influencia trotskista. Betancur promovió una política de “diálogo nacional” con el apoyo de algunos sectores políticos, evidenciada en el trámite de la ley de amnistía y

⁹⁰ El grupo de Contadora terminó con el acuerdo de Esquipulas (1987) que establecía el compromiso de los países de la región a entablar negociaciones entre las partes contrarias dentro del escenario de los conflictos internacionales especialmente entre las entonces superpotencias Estados Unidos y la Unión Soviética. Más adelante se consolidó este acuerdo denominado Plan Arias (por Oscar Arias presidente de Costa Rica) para bajar la tensión y terminar con los conflictos. (PARDO GARCÍA-PÉÑA, R. en LEAL BUITRAGO, F. et. al. 2006, p.550)

la creación de una comisión de paz con cuarenta miembros provenientes de gobiernos anteriores, sindicalistas, empresarios, parlamentarios, comunicadores y un líder campesino para llevar a cabo los diálogos con los grupos armados guerrilleros. (GARCÍA DURÁN, M. 2004, p. 86 cit en. GARCÍA DURÁN, M. 2006, p. 482). Se acordó una tregua para iniciar las negociaciones en 1984 entre el gobierno y el M-19, las FARC, el EPL, las ADO y el ELN, aunque todos los acuerdos se rompieron en el término de un año, excepto el establecido con las FARC (Ibid.).

Las organizaciones guerrilleras participaban de los procesos de paz buscando adicionalmente un espacio político de participación, pero paralelamente seguía reclutando personal, ampliando los frentes, se llegó a considerar que en ese período se incrementó en un 200 por ciento el número de frentes y hombres. (Cf. ECHANDÍA 1994, pp.4-5 cit. en GARCÍA DURÁN, M. 2006, p. 484) Los contradictores de las políticas de paz (militares, políticos conservadores y liberales, el clero católico, los empresarios y los grandes gremios) buscando defender sus intereses y además retirar el respaldo a las negociaciones entabladas por Betancur, en muchos casos prefirieron apoyar los nacientes grupos paramilitares. Los mismos surgen como reacción frente a la redefinición de los equilibrios del poder regional y los potenciales cambios a favor de la guerrilla, sus aliados y sispatizantes. (ROMERO 2003, p.41 cit. en GARCÍA DURÁN, M, Op cit., p. 484)

Para Betancur la mejor manera de atacar el flagelo era transformando las estructuras que les habían dado origen, es decir los desequilibrios socioeconómicos que permiten el surgimiento de ideologías revolucionarias, y controladas las desigualdades era posible la que él llamo “la reestructuración nacional”. Las causas de la violencia para Betancur eran de tipo estructural y debían ser combatidas desde las oportunidades de educación, vivienda, salud y en general calidad de vida.

No eran solamente los grupos mencionados los que mantenían en desequilibrio la seguridad nacional y la paz en Colombia, otros grupos conformados por cárteles de la droga, las nacientes autodefensas, el badolerismo común y el recurrente fenómeno paramilitar.

Atendiendo las sugerencias hechas por la Comisión de Paz, el 19 de septiembre de 1982 se crea la Comisión de Paz asesora del gobierno (Decreto 2711 septiembre 19 de 1982) y se toman otras serie de medidas que llevarían a la participación acertada

de la Procuraduría y su importancia en el esclarecimiento de las denuncias sobre violaciones de derechos humanos.

Las relaciones de diplomacia tomaron un giro al entrar Colombia al grupo de los países no Alineados⁹¹ y al considerar un acercamiento a Cuba, demostrando con ello su posición frente a las políticas de los Estados Unidos y las relaciones de dependencia de los países Lationamericanos.

Uno de los elementos más reconocidos del gobierno Betancur es la aprobación de la Ley de Amnistía (ley 35, “Por la cual se decreta una amnistía y se dictan normas tendientes al restablecimiento y preservación de la paz”), la cual contemplaba diez artículos que explícitamente reconocía la concesión de amnistía general a los autores, cómplices o encubridores de hechos constitutivos de delitos políticos con carácter retroactivo (GUERRERO, A. 2001). A ella se acogieron algunos militantes de las guerrillas de las FARC y el M-19. Paralelamente el gobierno estableció mesas de negociaciones a través de la Comisión de Paz aunque con muchas dificultades y a través del decreto 240 de 1983 nombró a tres personalidades que conformarían la figura de los Altos Comisionados para la Paz (Ibid.). Mientras los altos mandos de las guerrillas estaban dispuestos por lo menos al diálogo, otro sector radical del país todavía permanecía estancado en las políticas represivas como forma de solucionar los conflictos, fue así como la represión a las manifestaciones sociales de los civiles continuaron siendo blanco de persecuciones por parte de sectores de las Fuerzas Armadas y el movimiento Muerte a Secuestradores –MAS- ejecuta sus acciones de manera contundente. Sumado a este malestar, se presentan asesinatos sistemáticos de reinsertados, de miembros representativos de los movimientos guerrilleros como fue

⁹¹ Los No Alineados fueron creados primordialmente por antiguas colonias de Europa en el Asia y el África que, por su posición geográfica, se hallaban inevitablemente atrapadas en medio del conflicto bipolar. Con el Movimiento pretendían, al menos inicialmente, escapar de la incidencia, y mantener la equidistancia frente a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, URSS, y los Estados Unidos, a la vez que esperaban sacar ventaja de ambos en un juego de balancín. Colombia, en cambio por ubicación geográfica y decisión de sus élites dirigentes, se inscribía claramente en la órbita de influencia norteamericana. De ahí su temprana adscripción y subordinación a los Estados Unidos bajo la doctrina del *res pice polum* y luego durante la guerra fría, su alineamiento global con la potencia norteamericana, hechos que lo demuestran son el impulso de Colombia a la OEA, la firma del Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR), la participación como único país latinoamericano en la “fuerza multilateral de pacificación”, dirigida por el ejército latinoamericano en la guerra de Corea, el envío en 1956 de un contingente militar a la “fuerza de emergencia” desplegada en el Canal del Suez, el apoyo a la expulsión de Cuba de la OEA y posterior embargo, el respaldo a los Estados Unidos en su intervención militar en República Dominicana, y por supuesto la aplicación de las doctrinas de seguridad norteamericana en el conflicto interno. (RAMÍREZ, S.; RESTREPO, L.A. 1997, pp. 153-154)

el caso de Jaime Bateman Cayón, fallecido en un accidente de aviación, en abril de 1983 y Carlos Toledo Plata, asesinado en agosto de 1984, ambos del M-19. A la Amnistía le sucedieron numerosos acuerdos de paz que establecían puntos como la desmovilización, y reinserción a cambio de transformaciones políticas por parte del gobierno, que fueron acordadas especialmente con las FARC, el EPL y una fracción del ADO y el M-19, pues el ELN prefirió mantenerse en la clandestinidad a participar en dichos procesos. Se crea la Comisión Nacional de Verificación como parte de las exigencias de las FARC respaldadas por el cese al fuego que empezaría a partir de mayo de 1984. A los acuerdos allí establecidos se les conoce como Acuerdo de la Uribe. (Marzo 28 de 1984) (GUERRERO, A. Op Cit.)

El narcotráfico entre tanto continuaba creciendo y afianzándose en el país, su presencia se hizo más notoria al asesinar el 1º de mayo de 1984 al entonces Ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla, por considerarlo una amenaza contra sus proyectos políticos y por su marcada disposición a firmar el tratado de extradición que llevaría a los narcotraficantes a purgar sus penas en las cárceles de Estados Unidos, así como por su lucha por combatir todo tipo de corrupción y actos criminales.

El Estado de Sitio encuentra en este escenario un nuevo impulso, y los delitos de narcotráfico quedan entonces bajo la jurisdicción penal militar, lo que configuró el comienzo de una nueva lucha que implicaría operaciones de arrestos, allanamientos, confiscaciones de bienes, y la destrucción de los laboratorios selváticos para el procesamiento de la hoja de coca. Decidido a luchar contra el fenómeno, Betancur aprueba la política de extradición y al verse los grupos de narcotraficantes acorralados, le proponen al gobierno desmantelarse a cambio de garantías de impunidad, propuesta que por supuesto fue rechazada y que desencadenó una “guerra sin cuartel”.

El naciente fenómeno del narcoterrorismo dispersó las buenas intenciones de las guerrillas en los procesos de paz, y los grupos no tardaron en mostrar su inconformidad con los asesinatos sistemáticos a sus militantes, lo que llevó a que las acciones, especialmente del M-19, volvieran a dirigirse a la ruptura de la tregua en junio de 1985. Al finalizar el mismo año el 6 de noviembre, el M-19 toma el Palacio de Justicia de Bogotá sede de la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado, haciendo rehenes a los empleados y magistrados que allí laboraban. La intención del M-19 era demostrar su inconformidad con el incumplimiento de los acuerdos

logrados en las negociaciones con el gobierno, a las presiones de sectores políticos, militares, ganaderos e industriales, que influyeron en el fracaso de los diálogos.

Hasta hoy son controvertidos los hechos que rodearon la toma del Palacio y sobre todo las decisiones que llevaron a que el Ejército irrumpiera brutalmente en el edificio desencadenando una batalla que incluyó explosiones, incendios y daños materiales incalculables, así como la pérdida de vidas 190, entre soldados, guerrilleros y civiles, 12 de ellos magistrados de la Corte Suprema. Los desaparecidos y las denuncias por torturas y ejecuciones extrajudiciales aún siguen sin ser esclarecidas por la justicia. Jaime Betancur (hermano del presidente Belisario Betancur) sobrevivió como rehén, y su presencia en el Palacio fue fuente de especulaciones sobre el carácter contundente de las ordenes para restablecer el orden en el Palacio por parte del presidente Belisario Betancur. La toma del Palacio de Justicia significó no solamente un error de cálculo político del M-19 sino el regreso a las soluciones de fuerza que los grupos guerrilleros enarbolaban y una razón de peso para que las Fuerzas Armadas y sectores de la sociedad apoyaran los grupos paramilitares, lo que se evidenció en el crecimiento acelerado de las masacres de cuyas víctimas principales fueron los militantes del naciente partido político Unión Patriótica (UP). (GARCÍA DURÁN, M, 2006, pp. 484-485).

Una semana después la avalancha de Armero (Tolima) por el descongelamiento del Nevado del Ruíz se convertiría en la mayor tragedia que ha presenciado el país dejando más de 25.000 personas muertas y miles desplazadas, lo que determinó que el gobierno Betancur, tuviera que concentrar sus esfuerzos políticos en muchas direcciones. Los procesos de paz se caen especialmente con el M-19 y el EPL. Las FARC por su parte propondría la creación de un instrumento de lucha política civil al que se le dió el nombre de Unión Patriótica (UP), y se comprometieron a continuar los diálogos en marzo de 1986 para cesar las hostilidades.

Casi al finalizar su gobierno en 1985, Betancur crea (Decreto 2157 de 1985) la Fuerza Élite Antiguerrillera con soldados profesionales y complementó estas medidas con la Ley 131 de 1985 que permitía el reclutamiento voluntario para el servicio militar con el ánimo de fortalecer las unidades antiguerrilleras. (DIARIO OFICIAL 37.094, 6 de agosto de 1985; DIARIO OFICIAL 37.295, 31 de diciembre de 1985 cit. en LEAL BUITRAGO, F, 2006, p. 517)

4.2.2. Diplomacia de la astucia. (Mediados de los ochenta a comienzos de los noventa)

Corresponden a éste período los gobiernos de Virgilio Barco Vargas y César Gaviria. Durante el mismo aumentó la presión de las ONG y los órganos de Derecho Internacional, el Estado recurrió al rechazo de las decisiones o mecanismos internacionales que se asumieran en este sentido o a distraer la atención en relación a la responsabilidad estatal en el cometimiento de violaciones en Derechos Humanos.

4.2.2.1. La táctica del rechazo.

Gallón Giraldo expone tres formas de rechazo (GALLÓN GIRALDO, G, en CDDH 2004, pp. 210 – 212):

- a) la negación de la existencia de violaciones,
- b) la conformación de alianzas diplomáticas para evitar decisiones en relación con Colombia, y
- c) la realización de maniobras para impedir las consideraciones o el análisis de la crisis colombiana de derechos humanos por los competentes órganos intergubernamentales.

a) La negación de la existencia de violaciones: El gobierno pasó a reconocer que si bien existían casos de violaciones de derechos humanos, se trataba de casos aislados y el Estado no tenía una participación responsable en estos actos. Paralelamente los casos denunciados antes los órganos internacionales fueron negados así como la participación de agentes estatales, y en el caso de haber pruebas se intentó justificar los actos. En respuesta se adoptaron once resoluciones declaratorias de responsabilidad del Estado en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos CIDH⁹² y siete en el Comité del Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos hasta 1995. (Ibid. p.210)

b) la conformación de alianzas diplomáticas: El gobierno para impedir la decisiones de la comunidad internacional recurrió a las alianzas con países que en muchos casos tenían también problemas con los derechos humanos, dentro del contexto latinoamericano y del Caribe y con la misma Comisión de Derechos Humanos de

⁹² Las denuncias incluyen fundamentalmente casos de desapariciones, ejecuciones extrajudiciales, y masacres.

Naciones Unidas CDHNU. Esta actitud iría en detrimento de la credibilidad del país en el escenario internacional. (GALLÓN GIRALDO, G. Op cit., p. 211)

c) La práctica de maniobras: Esta actitud caracterizada por el rechazo de las decisiones de los mecanismos internacionales, haciendo difícil la deliberación y la toma de decisiones sobre la problemática colombiana. La estrategia cubre desde el nombramiento de funcionarios dependientes del Estado en organismos de control de derechos humanos, en vez de hacerlo con expertos independientes, o el ocultamiento de documentos e informes que desdibujan el escenario real durante las visitas oficiales. Dichas acciones no permitieron a la comunidad internacional conocer la real situación de los derechos humanos en Colombia y con ello la adopción de medidas requeridas, y paralelamente le restó legitimidad a los procesos de observación y colaboración estatal colombiana. (Ibid, p. 211)

4.2.2.2. La táctica de la distracción.

La negación como estrategia alcanzaría sus límites y el Estado se vio obligado a reconocer los casos de violaciones de derechos humanos pero alegando que el Estado no era responsable de los mismos y atribuyéndosela a otros actores del conflicto, y para ratificarlo, se mostró dispuesto a firmar tratados internacionales o a celebrar acuerdos de asistencia técnica. (GALLÓN GIRALDO, G. Op cit. p. 211)

a) La firma protocolaria de tratados: la preocupación de los Derechos Humanos en Colombia quizo verse reflejada en la firma protocolaria de tratados de orden internacional, a pesar de que su cumplimiento y ejecución no eran reconocidos legítimamente por la ley colombiana, antes de la Constitución de 1991. (Ibid p. 212)

b) La cooperación aparente: Para acompañar sus esfuerzos por demostrar a la comunidad internacional su disposición, el gobierno aceptó el recibimiento de cooperación internacional, como por ejemplo los fondos de PNDU entre 1988 y 1992 aunque con restricciones frente a la presencia de un experto independiente. Las Naciones Unidas entendieron la falta de claridad en las acciones y evidenciaron el aparente compromiso colombiano, como un llamado a tomar otro tipo de medidas más contundentes y apropiadas. (GALLÓN GIRALDO, G. Op cit. p. 212)

c) La atribución de culpas a terceros: El narcotráfico fue utilizado como escudo para evitar centrar la responsabilidad de la violación de derechos humanos en Colombia. A los grupos de narcotraficantes se les atribuyeron gran parte de las denuncias presentadas, y en muchos casos la lucha contra el narcotráfico sirvió como excusa para que el Estado asumiera medidas extraordinarias con el ánimo de combatirlo. Sin embargo, la Comisión de Derechos Humanos reiteró la necesidad de establecer diferencias entre la responsabilidad de la violación de los derechos humanos por parte de los particulares y las violaciones por parte del Estado.

En general, la diplomacia de astucia impidió que Colombia recibiera las sanciones frente a las violaciones denunciadas y comprobadas de manera inmediata y permitió que la reparación de los actos cometidos en el pasado, se quedara en buenas intenciones. A pesar de que el gobierno logró impedir el nombramiento de un relator especial para Colombia, la preocupación de las Naciones Unidas derivó en informes de la Comisión de Derechos Humanos que dan cuenta de la situación:

- Grupo de trabajo sobre desapariciones forzadas o arbitrarias 1988
- Relator sobre ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias 1989
- Representante del secretario general para los desplazados internos en 1994
- Relatores especiales sobre la tortura y ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias 1994

En 1995, la Comisión da a conocer lo que se llamó un “acta de compromiso” del gobierno colombiano, donde asumía la responsabilidad por mejorar la situación de los derechos humanos en el país. Y en 1996 se presentó la necesidad de radicar una oficina permanente en Colombia del Alto Comisionado de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas para asistir técnicamente y supervisar el desarrollo de las recomendaciones, a través de informes analíticos y detallados presentados por el Alto Comisionado. (Ibid, p. 212)

Virgilio Barco y el Plan Nacional de Rehabilitación : La Búsqueda de la paz

El gobierno de Virgilio Barco (1986-1990)(HERRERA ÁNGEL, M, 2004) se ve enfrentado precisamente a los asesinatos sistemáticos contra miembros de la nascente rama política de las FARC, la Unión Patriótica (UP), así como la sucesión de actos

terroristas atribuidos a grupos guerrilleros y narcotraficantes, estos últimos representados por el grupo de los “extraditables” encabezados por Pablo Escobar. (RESTREPO, L.A. en LEAL BUITRAGO, F. et.al 2006, p.35).

Para darle continuidad a los procesos de paz iniciados en el gobierno predecesor, Barco impulsa el Plan Nacional de Rehabilitación –PNR- y un plan de lucha contra la pobreza. A su vez impulsó las reformas de justicia, agraria y urbana, y de las instituciones, dando los primeros pasos para las transformaciones políticas que derivaron en la Asamblea Nacional Constituyente y la Constitución política de 1991, bajo el gobierno de César Gaviria.

Sin embargo, el narcotráfico seguía siendo un tema central y el gobierno de Barco continuó con la confrontación directa en la llamada “guerra contra el narcotráfico” y los primeros intentos de integrar a los países consumidores, y colaboradores con el narcotráfico (lavado de activos, suministro de químicos y venta de armas), bajo la idea de la “corresponsabilidad”, lo que le significó el apoyo de los Estados Unidos. (Ibid pp. 34-35)

La ineficiencia de las Fuerzas Militares para manejar el orden público derivaron en el fallo de la Corte Suprema de Justicia en 1987 que dio fin al juzgamiento de civiles por parte de los militares, y en el nombramiento para la Fuerzas Militares de un abogado civil con el cargo de procurador delegado, el rechazo del Procurador General de la Nación en 1989 de los impedimentos para que el Ministerio Público investigará y sancionará a los miembros de las Fuerzas Armadas en servicio activo, y la sentencia de la Corte, que sometía a los militares a ser juzgados como civiles en el cometimiento de delitos. (LEAL BUITRAGO, F. 2002, p.69 cit. en LEAL BUITRAGO, F. 2006, p.518)

En relación con las políticas de paz, Barco desarrolló, según los especialistas en el tema, el único modelo de negociación de estos veinticinco años para lograr acuerdos de paz, caracterizado por una negociación parcial con una agenda limitada, con superioridad militar y dirección clara por parte del Estado, y con el fin de institucionalizar el proceso de paz, Barco crea en su gobierno la Consejería de Reconciliación, Normalización y Rehabilitación⁹³ (GARCÍA DURÁN, M, 2006, p. 486).

⁹³ La CNRN entra a trabajar a partir de 1986, y tiene como función la coordinación de las labores de

Así como Betancur, para Barco las causas estructurales de la violencia debían ser atacadas, por eso, junto con el Plan Nacional de Rehabilitación –PNR-⁹⁴ y la descentralización administrativa y política, se concentró en la integración de las zonas más pobres y marginadas, que paralelamente constituyen las zonas con alta influencia guerrillera. (Ibid. p.487).

El secuestro del candidato conservador Álvaro Gómez (1988) por parte del M-19, y el aumento cuantitativo y cualitativo de las incursiones violentas por parte de la guerrilla, los paramilitares y el narcotráfico, las masacres y el asesinato de periodistas, jueces, policías y personalidades motivaron a Barco para lanzar la llamada “Iniciativa por la paz”, donde no fue posible la participación de la sociedad civil, pero que intentó negociar la reinserción de los alzados en armas a través de la participación política, y para ello exigió un alto al fuego unilateral por parte de la guerrilla. (GARCÍA DURÁN, M. Op cit, p. 487) El M-19 se desmoviliza y se integra políticamente a través de la Alianza Democrática M-19, que se vio tambalear con el asesinato de Carlos Pizarro Leongómez (26 de abril 1990), líder y dirigente del M-19 y candidato a la presidencia, cuyo asesinato junto con el de Bernardo Jaramillo Ossa de la UP (22 de marzo de 1990) y el de Luis Carlos Galán del Nuevo Liberalismo (agosto 18 de 1989) representarían la muerte sistemática de líderes sociales, políticos, reinsertados, y especialmente de miembros de la UP, en lo que se denominó la “guerra sucia”, por parte de paramilitares auxiliados por el narcotráfico. (LEAL BUITRAGO, F. 2006, p.518)

El Acuerdo Político que se hundió dejó tras de sí los temas sociales y políticos de fondo como la planeación participativa, el tema de los ingresos, los salarios, los aspectos laborales, la vivienda, la salud, la seguridad alimentaria, la producción campesina y comercialización, sin embargo, los mismos sirvieron de base para la futura reforma de la Constitución de 1886. (GARCÍA DURÁN, M. 1992, cit. en GARCÍA DURÁN, M. 2006, p. 488)

reconciliación, normalización y rehabilitación, y a partir de 1991 entra a asesorar al Presidente en dichas materias, participar en las conversaciones tendientes a la reincorporación a la vida civil de grupos guerrilleros mediante un proceso de paz. Su aparición permite la institucionalización de la temática de paz y se ordena que las demás instancias del Estado cooperen con la Consejería. (FUNDAPAZ s.f.)

⁹⁴ Es considerada “la única estrategia civil efectiva en el siglo XX, pero perdió su horizonte desde 1991, debido a la burocratización y la clientelización que sufrió, hasta su desaparición en el gobierno de Ernesto Samper (1994-1998)”. (VELÁSQUEZ 1999, cit. en LEAL BUITRAGO, F. 2006, pp. 517-518)

La situación crítica de orden público que coincidió con la toma de Casa Verde (cuartel general de las FARC) en diciembre de 1990 por parte del Ejército (LEAL BUITRAGO, F. Op cit, p. 520), facilitó la aprobación de una consulta popular informal, que se constituyó en un plebiscito que terminaría en una reforma constitucional. Al llegar César Gaviria Trujillo a la presidencia (1990-1994) convoca la Asamblea constitucional, iniciativa promovida por un grupo de estudiantes bogotanos. La misma quedó conformada por miembros del partido liberal, la oposición conservadora, de la izquierda y movimientos sociales y étnicos. Gaviria apoyó la revocatoria del mandato de los congresistas y la convocatoria a nuevas elecciones parlamentarias.

El avance principal con la constitución de 1991 en materia de derechos humanos lo constituye el reconocimiento de los derechos fundamentales y de los derechos económicos y sociales que caracterizan a un Estado Social de Derecho. El artículo 1° de la Constitución reconoce a Colombia como un Estado Social de Derecho y ello significa un reconocimiento de los derechos colectivos o denominados de Tercera Generación. Para proteger estos derechos la Constitución del 91 consagró tres mecanismos fundamentales, la acción de tutela para proteger los derechos fundamentales, la acción de cumplimiento y las acciones colectivas y de grupo que buscan la protección de los intereses colectivos o de grupos afectados por un daño de origen común. (SÁNCHEZ, C.A. 2000)

Internacionalmente el gobierno de Gaviria contó con el apoyo de los sectores que vieron con buenos ojos el sometimiento de los narcotraficantes a la justicia que logró la entrega de Pablo Escobar y otros miembros del Cartel de Medellín, la captura de asesinos y la persecución y muerte de Pablo Escobar en 1993 por parte del recién creado y denominado “Bloque de Búsqueda” que afianzó las estrategias de guerra en la lucha contra el narcotráfico, pero que alcanzó a afectar también a los grupos armados guerrilleros. Estas acciones le permitieron mantener buenas relaciones con los Estados Unidos, y se interesó por dilucidar la diferencia entre el narcotráfico como problema internacional y el narcoterrorismo como fenómeno interno. En este sentido siguió los parámetros establecidos por Estados Unidos en relación con la lucha contra el narcotráfico como la política de sometimiento a la justicia, pero el apoyo estadounidense se vio amenazado con la huida de Pablo Escobar de la cárcel de “máxima seguridad” llamada “La Catedral” (1992). (RESTREPO, L.A. en LEAL

BUITRAGO, F. et al. 2006, pp.35-36) (LEAL BUITRAGO, F. 2006, en LEAL BUITRAGO, F. et al. pp. 520-521) Con la muerte de Escobar se hace necesario plantear un redefinición de la Estrategia del Seguridad Nacional contra la Violencia de 1991 llamada Seguridad para la Gente y que surge en el seno de la Consejería Presidencial para la Defensa y Seguridad Nacional, su significado se manifestó en el tratamiento punitivo-policivo unificado para todas las formas de violencia, que no tuvieron a la larga consecuencias positivas en la estrategia de seguridad nacional.

En cuestiones de paz, el gobierno Gaviria negoció con el EPL, el Partido Revolucionario de los Trabajadores –PRT- y el Movimiento indígena Quintín Lame, utilizando el modelo de negociación trabajado con el M-19, es decir una tregua unilateral como condición previa y la concentración en campamentos que serían definidos y controlados por las Fuerzas Armadas. El consenso con los grupos se manejó estratégicamente desde la necesidad de realizar reformas, aspecto que reforzaba el proyecto de la Asamblea Nacional Constituyente. Al finalizar las negociaciones y con la nueva Constitución Nacional de 1991, se introdujo una nueva alternativa para acordar la paz en una combinación con aspectos que facilitarían el paso de las políticas de apertura económica, para ello se realizaron modificaciones a la política de paz en tres aspectos, no exigencia del cese al fuego unilateral, aceptación de una veeduría internacional y la negociación en territorio extranjero con la Coordinadora Guerrillera⁹⁵ (en la que participaban las FARC, el ELN y la disidencia del EPL), en lo que se conoció como Caracas y Tlaxcala (1991-1992). Las negociaciones acordaron tres elementos: agenda, las formas regional y nacional de verificación de cese al fuego y la veeduría internacional. Infortunadamente la misma reforma constitucional del 91 se constituyó en el talón del Aquiles del proceso, pues hubo discrepancias entre las partes sobre la implementación de reformas especialmente sociales, los grupos guerrilleros las consideraban insuficientes y el gobierno como ya cubiertas. (GARCÍA DURÁN, M. 2006, pp. 488 - 489)

Este proceso de internacionalización iniciado en las negociaciones se complementó con la introducción de la discusión sobre el Derecho Internacional Humanitario, internamente se complementó con el control de la participación de las Fuerzas

⁹⁵ "Constituyeron la Coordinadora Nacional Guerrillera el M-19, ELN, PRT, Quintín Lame, MIR Patria Libre y el EPL. Dos años después, en 1987, se convertiría en Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar al adherir a ella las FARC". (ZULUAGA NIETO, J. 1991)

Armadas en la violencia política y especialmente en las violaciones de derechos humanos, y reestructurando la relación de los militares con las instituciones civiles del Estado. Como muestra de su decisión en este sentido el gobierno decide nombrar a un civil como Ministro de Defensa, crea la Consejería presidencial para la Defensa y Seguridad (Decreto 1874 de agosto de 1990) (ELTIEMPO 8, ago., 1990 cit. en LEAL BUITRAGO, F. 2006, p. 518) Fundamental en este proceso fue la elaboración de la Estrategia Nacional contra la Violencia (mayo 1991) que permitió reconocer las formas de violencia y la participación del Estado en las mismas. (GARCÍA DURÁN, M. en LEAL BUITRAGO, F. 2006, p.489) (LEAL BUITRAGO, F. Op cit, p.519)

La declaratoria de guerra integral contra los grupos guerrilleros, no consiguió el debilitamiento de los alzados en armas y solo fue posible llevar a cabo negociaciones con grupos disidentes como la Corriente de Renovación Socialista –CRS-, el Frente Manuel Garnica y con las Milicias Urbanas de Medellín. (GARCÍA DURÁN, M. en LEAL BUITRAGO, F. Op cit.,pp. 489- 490)

4.2.3. La cooperación vacilante. (Mediados de los noventa a finales de los noventa) (GALLÓN GIRALDO, G. en CDDH 2004, pp. 213-214)

Con el gobierno de Ernesto Samper Pizano (1994-1998) la política de derechos humanos se dirigió hacia la cooperación con Naciones Unidas, la OEA y organizaciones no gubernamentales. El primer paso para limpiar la imagen del Estado colombiano fue la de distanciarse de los antiguos aliados, quienes no gozaban de buen nombre debido a las violaciones de derechos humanos en las que se habían visto vinculados. A pesar de la disposición positiva del gobierno en comparación con los gobiernos anteriores, no había un compromiso real.

La cooperación (Ibid. p. 213):

El 9 de septiembre de 1994 el presidente Samper, en ocasión del día de los derechos humanos, reconoció no solamente la existencia de violaciones de derechos humanos en Colombia sino la gravedad de los hechos. Como consecuencia se crearon la Comisión mixta de investigación denunciada ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos para establecer los responsables de las masacres ocurridas en 1988 y 1991 en la población de Trujillo (Valle). Adicionalmente se aprobó la Ley 288 de agosto de 1996 que establece no solamente las decisiones de la Comisión

Interamericana sino también las correspondientes sanciones e indemnizaciones a las víctimas y sus familiares. Ante la ONU, se creó en 1996 la Oficina Permanente en Colombia del Alto Comisionado para los Derechos Humanos y el gobierno se comprometió a asumir los mandatos que de sus informes se derivaran, asimismo colaboraría con la apertura de una Oficina permanente del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados e invitaría a la Comisión de Encuesta de Ginebra. El gobierno dio un paso adelante al aceptar la responsabilidad del Estado en la masacre de Caloto ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (POSADA GARCÍA-PEÑA en LEAL BUITRAGO, F. et. al. 2006, p.558). Sin embargo, hacia el interior, la situación de violaciones se siguió deteriorando y ello se vio enmarcado en la declaración del Estado de Comoción el 16 de agosto de 1995. A pesar de la ambigüedad en los procesos de cooperación y compromiso internacional del gobierno colombiano, los aspectos positivos le dieron el auge a la participación de las ONG nacionales e internacionales.

La vacilación (GALLÓN GIRALDO, G. Op cit. p. 214):

El gobierno de Samper se consolida con base en el llamado narcoclientelismo, que sumado a la popularidad lo llevan al poder. La infiltración de dineros del narcotráfico especialmente del Cartel de Cali deslegitimaron al gobierno (proceso 8.000), pues se constituyeron en la prueba de que el narcotráfico podía permear las instituciones del Estado, evitar medidas como la extradición y ejercer una política laxa frente a esa actividad, como consecuencia, Estados Unidos asume una posición crítica frente al gobierno Samper con una diplomacia coercitiva que concluiría con el aislamiento internacional de Colombia, quitándole gran parte del apoyo para el desarrollo de las políticas propuestas durante la campaña a nivel nacional y descalificándolo como interlocutor en el escenario del movimiento de los países de los No Alineados, convirtiendo a Colombia en una “narcodemocracia” y usando el proceso de certificación⁹⁶ y la exigencia de la extradición como herramientas táctica y jurídica respectivamente.

⁹⁶ La certificación es un instrumento legal que tenía el presidente de los Estados Unidos Bill Clinton para aplicar sanciones económicas, restringir la ayuda o limitar el comercio. Durante el cuatrienio de Samper, en dos oportunidades (1995 y 1998). En 1995 hubo un primer *waiver* y Colombia es certificada por los Estados Unidos condicionalmente “por razones de interés nacional”. En 1996 Colombia es decertificada (primer país democrático en recibir decertificación), fue retirada la visa del presidente Samper y se ratificó la decertificación en 1997; en 1998 tras la salida de Samper certificada nuevamente de forma condicional. (LEAL BUITRAGO, F. 2002, p.122s cit. en LEAL

A nivel interno la situación de inestabilidad política, económica, social, moral y militar fueron el caldo de cultivo para el crecimiento y consolidación de los grupos paramilitares que se coordinaron a nivel nacional y se sustentaron en el consolidado narcotráfico. (RESTREPO, L.A. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, pp. 36-37) (LEAL BUITRAGO, F. En : LEAL BUITRAGO, F. Op cit., pp. 522-523) La defensa permanente que tuvo que ejercer Samper frente a las acusaciones, le impidió desarrollar las políticas de paz y le terminó de devolver indirectamente el poder al Ejército fortalecido por la lucha contra el narcotráfico y la guerrilla, que sin embargo perdió eficacia en los constantes y costosos enfrentamientos que no arrojaron resultados definitivos. Para compensar la falta de de credibilidad y la mala imagen, las Fuerzas Armadas concentraron sus esfuerzos en el manejo mediático y en la absolución de sus errores a través del llamado Lobby (Ibid.). La deslegitimación del gobierno se dio tanto en las Fuerzas Armadas que se opusieron a la idea de Samper de despejar el municipio de La Uribe (Meta) para dialogar con las FARC, como en las mismas FARC que se abstenía de negociar con un “narcogobierno”. El único avance significativo para la paz lo logró con el Movimiento Izquierda Revolucionaria - MIAR-COAR- y el acuerdo humanitario que permitió la liberación de 70 soldados en poder de las FARC. Como legado de Samper al gobierno de Pastrana le quedaron las puertas abiertas para una movilización que apoyaba la solución negociada del conflicto evidenciada en el Mandato Ciudadano por la Paz (27 de octubre de 1997)⁹⁷. (GARCÍA DURÁN, M. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 490)

Durante el gobierno Samper se entregaron a mediados de 1995 los miembros del Cartel de Cali (Miguel y Gilberto Rodríguez Orejuela), aumentaron las fumigaciones y los programas de desarrollo alternativo, sin embargo, los cultivos crecieron cualitativamente y la preocupación del gobierno se concentró en esta lucha contra el narcotráfico tratando de dar muestras de legitimidad pero dejando de lado la lucha contra los grupos subversivos y el paramilitarismo. Como consecuencia se fortalece el paramilitarismo organizado en las llamadas Autodefensas Unidas de Colombia –

BUITRAGO, F. et al.2006, p. 523) (POSADA GARCÍA-PEÑA, R.. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p.556)

⁹⁷Se aprovecharon las elecciones locales para que los ciudadanos exigieran detener las violaciones de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario. La Fundación País Libre y Redepaz convocaron contaron con otras ONG, sindicatos, organizaciones sociales y de mujeres, UNICEF, y diferentes poblaciones en conflicto participaron en el llamamiento al movimiento ciudadano que alcanzó diez millones de votos.

AUC- que reunía a grupos de diferentes zonas del país, y que los consolidaba en la lucha contra la subversión desde el control territorial y de la población. El secuestro, la extorsión y el narcotráfico paralelamente sirvieron de resorte para el crecimiento y consolidación de la subversión en especial de las FARC. (RANGEL 1998, ROMERO 2003 cit. en LEAL BUITRAGO, F. 2006, p. 524)

En materia de derechos humanos a pesar de la aprobación del Protocolo II de 1997, adicional a los Acuerdos de Ginebra de agosto de 1949, sobre humanización del conflicto armado, mediante la Ley 171 de diciembre de 1994, se dio un paso atrás al aprobar el juzgamiento de los miembros de las Fuerzas Militares y la Policía Nacional por miembros activos a través del Acto Legislativo 02 y en relación con la seguridad cabe añadir el impulso a las reformas en la administración de justicia (Ley 270 de 1996) y la ley de orden público. (Ley 418 de diciembre de 1997)⁹⁸(COLOMBIA; GACETA DEL CONGRESO 1994 No. 272,1996 No. 40,1998 No. 111, 1998 No. 3 Cit. en LEAL BUITRAGO, F. 2006, p.524)

4.2.4. La sustitución de compromisos (Finales de los noventa y comienzos del siglo XXI) (GALLÓN GIRALDO, G. en CDDH 2004, pp. 214-215)

Andrés Pastrana contó con el apoyo de jóvenes y mujeres de clase medias y altas, que confiaban en que su gobierno fuera una oposición a lo vivido durante el gobierno de Samper. Pastrana se constituyó en una alternativa en la lucha contra la corrupción, el clientelismo y una esperanza en materia de paz. Desde su programa de gobierno Pastrana concentró sus esfuerzos en restaurar la imagen de Colombia en el exterior, negociar la paz con las guerrillas, adelantar una reforma política y reactivar la economía y el empleo.

En las relaciones internacionales Pastrana había avanzado antes de ser presidente pues fue él quien entregó las pruebas de la entrada de dineros del narcotráfico a la campaña presidencial de Samper, lo que había sido visto con buenos ojos por el gobierno de los Estados Unidos. Su lealtad le permitió alcanzar acuerdos de cooperación militar en la lucha contra el narcotráfico que se compilaron en el llamado

⁹⁸ Fue aplicada hasta el gobierno de Andrés Pastrana durante el desarrollo de la política de paz (ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ s.f.)

“Plan Colombia”⁹⁹. En su política exterior Pastrana hizo énfasis en la “internacionalización” del proceso de paz, y junto con el Plan Colombia, fortaleció la intervención activa de la ONU y de un “grupo de amigos” (Canadá, México, Cuba, Venezuela, Suecia, Noruega, Francia, España y Alemania). A esta política se le denominó “Diplomacia para la Paz”. (POSADA GARCÍA-PEÑA en LEAL BUITRAGO, F. et. al. Op cit, p. 559) El apoyo europeo lo alcanzó a través de las propuestas de negociación de paz con los diferentes actores del conflicto, basándose en las iniciativas del gobierno anterior, en especial el Mandato Ciudadano por la Paz. Internamente Pastrana alcanzaría con estas acciones el apoyo de la clase política y empresarial. El gobierno Pastrana concentró sus esfuerzos en la lucha por alcanzar la paz y para ello internacionalizó el conflicto, aprovechando la recuperación de la imagen del país en el exterior y el apoyo de las fuerzas militares y civiles a nivel nacional. (RESTREPO, L.A. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, pp. 38-39) Para lograrlo Pastrana accedió a la desmilitarización de cinco municipios en 1998 a petición de las FARC para comenzar los diálogos, adicionalmente reconoció a este grupo como una organización política y decreto el llamado “Despeje” (Ley 418 de 1997) de una zona de 42.000 kilómetros cuadrados en lo que haría parte de una estrategia con decisiones reactivas. (LEAL BUITRAGO, F. en LEAL BUITRAGO, F. et. al. 2006, p. 524)

El principal obstáculo para alcanzar la paz y lograr el crecimiento económico del país fue la lucha de poder entre el Ejecutivo que promovía a través de la reforma política la eliminación de la corrupción en todas sus formas y la convocatoria a nuevas elecciones parlamentarias, y el Legislativo que a través de maniobras políticas concertadas logró estropear los planes gubernamentales y de paso deteriorar la imagen presidencial, en lo que constituyó en el comienzo de la crisis el gobierno Pastrana a partir del año 2000. En ese mismo año se deterioran las conversaciones con los grupos guerrilleros de las FARC quienes continuaban con los ataques a

⁹⁹ El Plan Nacional de Desarrollo del gobierno menciona en la Ley 508 de 1998 el Plan Colombia como “Plan para la paz, prosperidad y fortalecimiento del Estado” conocido en 1999 y que sirvió de base al establecimiento de la “ayuda global integradora de intereses y decisiones de las agencias estatales norteamericana preocupadas por el deterioro de la situación colombiana” que remplazó a la cooperación militar preexistente entre Estados Unidos y Colombia. (COLOMBIA. DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN NACIONAL 1999 cit. en LEAL BUITRAGO, F. p.528) Estados Unidos aportó, en el primer año (1999) US\$839 millones, con un fuerte componente militar y con donaciones en especie. Desde entonces se ha mantenido el nivel de ayuda del orden de US\$500 millones al año. (POSADA GARCÍA-PEÑA, R. 2006, p.559)

poblaciones, demostrando su intransigencia y aprovecharon la Zona de Despeje para cometer todo tipo de actos que violaban no solamente los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, sino los acuerdos establecidos entre las partes. El gobierno mostró su debilidad y su poca capacidad de política al no poder restablecer los diálogos de forma efectiva y perdió credibilidad ante la opinión pública, que se mostraba cada vez más escéptica frente a los procesos de paz. Para recuperar la confianza Pastrana se empeñó establecer diálogos con el Ejército de Liberación Nacional –ELN- que se vieron otra vez truncados por la oposición violenta de las AUC al despeje de una zona del sur de Bolívar denominada “zona de convivencia” como equivalencia a la “zona de despeje” requisito para las negociaciones con las FARC, pero esta vez exigida por el ELN. Las autodefensas por su parte lograron alcanzar la incorporación en la lista de organizaciones terroristas extranjeras de Estados Unidos. (RESTREPO, L.A. en LEAL BUITRAGO, F. et. al. 2006, p.40)(LEAL BUITRAGO, F. en LEAL BUITRAGO, F. 2006, p.525)

Las negociaciones con las FARC se vieron afectadas por los acontecimientos ocurridos el 11 de septiembre de 2001 que cambiaron el rumbo de la lucha contra el terrorismo a nivel mundial¹⁰⁰. Las FARC son declaradas como grupo terrorista y este nuevo estatus le permitió al gobierno de Pastrana, a través de la nueva Ley de defensa y seguridad (Ley 684 de 2001) aplicar sus instrumentos para combatir las, sin embargo no existió una estrategia política que permitiera doblegar a las FARC y acabar con el matrimonio funcional entre fuerza pública y paramilitares. (Ibid. p. 526)

A nivel nacional se dio un avance con relación al gobierno anterior en materia de derechos humanos por lo menos en lo referente a reformas legislativas. Entre ellas cabe destacar la Ley 522 de 1999 sobre el Código Penal Militar que excluía de la justicia penal militar la investigación de delitos como la tortura, el genocidio, y la desaparición forzada; se le prohibía asimismo a la justicia penal militar la investigación y juzgamiento de civiles, y se definieron los delitos típicamente militares. (COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS, 2000, pp. 41-43, 45, 109ss

¹⁰⁰ El ataque de Al Qaeda contra Estados Unidos el 11 de septiembre de 2001 introdujo un nuevo esquema de comportamiento de la única superpotencia: la cruzada mundial antiterrorista, que invalidó el ámbito de las relaciones internacionales. Las nuevas reglas del juego de la política internacional incluyen una revisión del principio de no intervención en los asuntos internos de los Estados, en especial aquellos cuyos comportamientos desafían a Estados Unidos y a sus principales aliados, o ponen en tela de juicio los valores predominantes. (PARDO GARCÍA-PEÑA, R. En : LEAL BUITRAGO, F. 2006, p.545)

cit. en LEAL BUITRAGO, F. 2006, p. 527) Adicionalmente la Ley 589 de 2000 tipificó como delitos el genocidio, la desaparición y el desplazamiento forzado y la tortura, después de las protestas de las ONG y de la Fiscalía General de la Nación contra los argumentos de objeción de Pastrana, al atribuirles a estos nuevo delitos una limitación a las funciones de la Fuerza Pública. Así se estableció el juzgamiento de dichos delitos por parte de la justicia ordinaria.

A nivel internacional en cuestión de derechos humanos, se aprobaron las convenciones suscritas en la anterior presidencia sobre la prohibición, empleo, almacenamiento y producción de minas antipersona, y contra la fabricación y tráfico ilícito de armas de fuego, municiones y explosivos. Otro triunfo para los derechos humanos, fue la prorrogación de la ley 418 de 1997 con la Ley 548 de diciembre de 1999 que prohíbe la incorporación militar de menores de 18 años. (COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS CCJ 2000, p. 45s cit. en LEAL BUITRAGO, F. Op cit. p.526)

Los avances en el tema de los derechos humanos se vieron trastocados por las facultades extraordinarias del Ejecutivo (Ley 578 de 2000) que permitió crear la Comisión de Reforma y Modernización de las Fuerzas Militares para la elaboración del proyecto de ley de defensa y seguridad; como resultado se dió la Ley 684 de agosto de 2001 que incorporó los avances de la Estrategia Nacional contra la Violencia, de Gaviria, pero caracterizada esta vez por una tendencia militar muy fuerte. Se le devolvió al Ministerio de Defensa las funciones de la defensa y la seguridad y se subordinó la autoridad civil ante la militar a nivel nacional, poniendo a la vez en manos de los militares la política de seguridad, se sustituyeron los conscriptos reclutados por servicio militar obligatorio por soldados profesionales en las zonas de conflicto armado a partir de 1999. Se crearon nuevas y reorganizadas unidades para la lucha contra el narcotráfico que se fundamentaron en la cooperación militar del Plan Colombia¹⁰¹. (COLOMBIA. MINISTERIO DE DEFENSA 2000, 2002 cit. en LEAL BUITRAGO, F. 2006, p. 529)

¹⁰¹ En el año 2000 fue aprobado por el Congreso de los Estados Unidos una partida de 1.600 millones de dólares para el Plan Colombia. De un total de 1.319 millones de dólares, 860 (65%) fueron para Colombia y el resto para los países vecinos, agencia Antidrogras y el Programa de Inteligencia de los Estados Unidos. En Colombia los dineros fueron distribuidos, 519 millones (60,4%) para asistencia militar y 123 (14,3%) para la Policía Nacional. 330 millones asignados en el 2000 y 2001 para ayuda militar y policía. (IEPRI 2001; Embajada de los Estados Unidos de América 2001 cit. en LEAL BUITRAGO, F, et al. 2006, p. 530)

El triunfo aparente en las relaciones internacionales como se consideró el Plan Colombia sorteó un efecto bumerán al producir fuertes críticas de la Unión Europea, los países limítrofes, las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, por entre otros aspectos, mezclar la lucha contra el narcotráfico y la lucha contra la subversión, permitir la intromisión de Estados Unidos en las políticas internas, y establecer una estrategia de guerra que derivaría entre otros en el éxodo masivo de campesinos y extensión del conflicto territorialmente. (RESTREPO, L.A. en LEAL BUITRAGO, F. et al. Op cit p. 41) La Unión Europea planteaba como alternativa al Plan Colombia un énfasis en el apoyo de la negociación política del conflicto con una mayor participación de la sociedad civil, el fortalecimiento del Estado de Derecho y la defensa de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario. (POSADA GARCÍA-PEÑA, R. En LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p.560) Las denuncias que más resonancia a nivel internacional tuvieron fueron las de los campesinos de áreas del sur del país que se vieron afectados con las fumigaciones aéreas y que tuvieron eco, ante lo cual los funcionarios civiles y militares reaccionaron expresando que quienes las atendieran le hacían el juego al narcotráfico y la subversión. (ELTIEMPO 22, jul.,2001; SEMANA 27, Ago., 2 sep. 2001 cit. en LEAL BUITRAGO, F. et al. Op cit. p. 530)

La crisis de orden público, de relaciones internacionales, de la economía crearon el ambiente de desesperanza que permitiría que la opinión dirigiera su mirada a salidas radicales y definitivas como las prometidas por el candidato presidencial Álvaro Uribe y asumiera positivamente la intromisión de los Estados Unidos a través de la ayuda financiera, técnica, estratégica y organizativa militar en Colombia. (LEAL BUITRAGO, F. 2006, p.531)

La vacilación antes descrita fue definida durante el gobierno de Andrés Pastrana Arango (1998-2002) disminuyendo los compromisos. El compromiso con los derechos humanos se sustituyó por el del compromiso por la paz como determinante para la superación de la crisis humanitaria. Los compromisos internacionales con la ONU y la OEA fueron sustituidos por los acuerdos con Estados Unidos, traducidos en ayuda militar y una observación constante por parte del congreso de ese país y su Departamento de Estado de la situación de los derechos humanos en Colombia. Aunque los compromisos previos con la ONU y la OEA persistieron, su practicabilidad fue limitada. El estamento militar adquirió más poder en la definición

de las políticas en derechos humanos y manejó las relaciones internacionales, dando el país un paso atrás y retrocediendo a la táctica de la negación y el rechazo de la responsabilidad del Estado en los casos de violaciones de Derechos Humanos.

4.2.4.1. La Táctica del Compromiso Aparente (GALLÓN GIRALDO, G. en CDDH 2004, pp. 215-216)

La búsqueda de la paz, se convirtió en una excusa y una condición previa para la estabilización de los derechos humanos en Colombia. A nivel internacional, la diplomacia se dirigió a convencer a la comunidad internacional de que la importancia de ésta política y sobre todo la publicidad que contradecía las denuncias sobre derechos humanos y excluía de responsabilidades en los casos a los miembros de las fuerzas militares, especialmente en las actuaciones paramilitares. La alta comisionada entendiendo la nueva política de gobierno adaptó sus observaciones a los objetivos de la paz, sin embargo, eso dificultó un avance significativo en las observación de las Naciones Unidas en Colombia. Por el contrario la Comisión Interamericana realizó su tercera visita a Colombia en 1997 y entregó el respectivo informe en 1998 que se concentró en la diferencia y la relación entre derechos humanos y paz. Las visitas se repetirían en el 2001 y su participación se ha mantenido continua en las decisiones y denuncias individuales.

La propaganda como elemento central de la política de Derechos Humanos (Ibid., p.216)

En Agosto de 1999 se adopta y divulga la “política gubernamental de derechos humanos y derecho internacional humanitario”, que pretendía fundamentalmente contrarrestar los ataques, denuncias y llamamientos de la comunidad internacional en relación a los derechos humanos, una muestra de esa inconsistencia son las constantes contradicciones entre las disposiciones que la política promulgaba y la práctica legislativa. La propaganda sobre los avances en materia de derechos humanos fue ampliamente difundida a través del Ministerio de Defensa, quien se encargó de publicar entre otras las cifras, que en muchos casos contradecían las denuncias presentadas por las Naciones Unidas y la Defensoría del Pueblo, especialmente en lo relacionado con las víctimas de las masacres perpetradas por los paramilitares.

La actitud inercial, caracterizó las reacciones de los gobiernos de Samper y Pastrana, a pesar de haber ratificado el Estatuto de Roma (agosto de 2002), de su participación en la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia, y todas las formas conexas de intolerancia en 2001. Para el gobierno el Estatuto de Roma, debería ser aplicado fundamentalmente a los guerrilleros y paramilitares pero evitarse con funcionarios del gobierno, es así como al comenzar el gobierno de Uribe, se ratificó del Estatuto de la Corte Penal Internacional –CPI- bajo la condición de que la misma no tuviera competencia para conocer los crímenes de guerra cometidos en Colombia durante los siguientes siete años. Los gobiernos no asumieron un papel activo y se limitaron a reunirse con las ONG. Esta ambigüedad del apoyo irrestricto de la Corte Penal a nivel internacional, pero con limitaciones dentro del territorio colombiano, es una muestra contundente de la diplomacia que se utilizó en relación con los derechos a nivel internacional.

4.2.4.2. La táctica de la militarización del tema de los Derechos Humanos.
(GALLÓN GIRALDO, G. en CDDH Op cit., pp. 217-218)

La militarización de las cuestiones de derechos humanos se devela en la participación activa del Ministerio de Defensa a través de sus militares activos y en retiro dentro de los órganos relacionados con los derechos humanos, y adicionalmente la presencia de Estados Unidos como árbitro extraoficial, a cambio de ayuda materializada en suministro militar.

El traspaso de competencias al ministerio de defensa para el manejo de la política de derechos humanos, se evidencia en las publicaciones y en el esfuerzo que el Ministerio ha desarrollado, a través de conversaciones con delegados de los órganos internacionales, a nivel universal y regional, como muestra de la necesidad de defender las acciones de los militares en Colombia, la cual no ha sido, según sus intereses, suficientemente defendida a nivel internacional.

La alianza con Estados Unidos en relación con la guerra y los derechos humanos, se materializó en el llamado “Plan Colombia”¹⁰², que tenía como objetivo combatir las causas que general las violaciones de derechos humanos a través de la lucha militar, en un acuerdo bilateral entre el ejército colombiano y estadounidense. El nuevo rol de control sobre las actuaciones alrededor de los derechos humanos en Colombia, pasaría de las Naciones Unidas y la Comisión Interamericana al Departamento de Estado y el Congreso de los Estados Unidos. La misión de los órganos internacionales pierde entonces peso en el escenario nacional y sus recomendaciones son nuevamente ignoradas o puestas en un segundo plano por parte del gobierno nacional.

4.2.4.3. La Reinstauración de la Táctica del Rechazo. (Ibid. pp. 218-219)

Paulatinamente la aparente cooperación y la aceptación pasiva de los gobierno ante las denuncias presentadas por las Naciones Unidas y el Comité Interamericano, se convirtió en una actitud de rechazo que se manifestó en la descalificación de los informes de la alta Comisionada para los derechos humanos (1998 y 2000), en principio por no haberlos presentado anticipadamente al gobierno antes de hacerlos públicos, y definiéndolos como amenaza ante la “diplomacia para la paz” y el “proceso de Paz”, y argumentando desconocimiento de la realidad colombiana por parte de los órganos internacionales. Adicionalmente, no se tuvieron en cuenta las recomendaciones y se mostró un desconocimiento explícito de la validez y obligatoriedad de las mismas. En otras ocasiones por ejemplo, la visita de la relatora especial sobre violencia contra la mujer no fue atendida por el presidente en el 2001 y el representante especial del secretario general de defensores de derechos humanos le fueron descalificadas sus apreciaciones y labores en el país. Los rechazos provenían no solamente de la presidencia y vicepresidencia, sino de sus representantes diplomáticos y encargados del ministerio de Defensa.

Paralelamente se rechazan las responsabilidades estatales con relación a las denuncias de derechos humanos, argumentando que las violaciones de derechos humanos y las infracciones al DIH son causadas por la complejidad del conflicto armado, en

¹⁰² Después de Israel y Egipto, Colombia es el principal receptor de ayuda de los Estados Unidos. (POSADA GARCÍA –PEÑA, R. 2006, p. 569)

especial guerrilleros, financiados por el narcotráfico, sin nombrar la participación de los paramilitares. El argumento se amplía aludiendo que tan sólo la ayuda de la comunidad internacional sería efectiva para combatir el narcotráfico y terminar el conflicto como garantía del respeto a los derechos humanos. Esta actitud es un reflejo de lo sucedido a comienzos de los años ochenta cuando el gobierno considero que la existencia de violaciones a los derechos humanos eran casos aislados, pero que no harían parte de una política gubernamental.

Los fracasos de los anteriores gobiernos permitieron que Uribe alcanzara la presidencia para el (2002-2006), su posición se basó en la lucha frontal y sin cuartel contra las guerrillas, aspecto que era considerado primordial por el ciudadano común, debido al incumplimiento de los acuerdos por parte de las FARC. La salida militar se constituyó en la política de paz del gobierno Uribe y se basaba en: la prioridad en la acción militar como condición para las negociaciones, el prerrequisito de un cese unilateral del fuego por parte del grupo armado y la negociación entendida como el desarme, desmovilización y reinserción en la vida civil de los armados (GARCÍA DURÁN, M, en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 496) No se reconoció la existencia de un conflicto armado interno a pesar que las características de la situación en Colombia corresponden a dicha definición entendida por el DIH como un conflicto armado no internacional, según lo afirmó en 2005 el jefe de operaciones para América Latina y el Caribe del Comité Internacional de la Cruz Roja Yves Giovannoni. (ELTIEMPO 23, May.,2005 cit. en GARCÍA DURÁN, M. en LEAL BUITRAGO, F. et al. Op cit, p. 497)

Por otro lado el gobierno mantuvo su posición frente a los requisitos para la negociación, que se resumen en la negativa a desmilitarizar territorios para negociar acuerdos, la exigencia de la liberación de los secuestrados, la garantía de que los reinsertados que salgan de la cárcel no vuelvan a delinquir y la facilitación de terceros. (GARCÍA DURÁN, M. en LEAL BUITRAGO, F. et. al 2006, p. 506)

Uribe comenzó su gobierno poniendo por encima al Ejecutivo sobre el resto de las ramas del poder y de las mismas Fuerzas Militares, y ello se manifestó a través de los llamados Consejos Comunales, que eran reuniones con los habitantes de poblaciones a lo largo y ancho del país, con la presencia del presidente y donde se escuchan los problemas locales denunciados por los ciudadanos, a los que por lo general se intenta dar soluciones inmediatas o se hacían promesas de resolverlos por parte del

presidente en persona, dichos Consejos son transmitidos por televisión, en lo que se constituye en una más de las características del gobierno Uribe y es el uso de los medios de comunicación. (RESTREPO, L.A. en LEAL BUITRAGO, F. et. al. Op cit., pp. 42-43)

En materia de seguridad Uribe presentó al país su programa llamado “Política de Defensa y Seguridad Democrática” (Ley 782 de diciembre de 2002 que modificó la Ley 418 de 1997¹⁰³), y se constituye en un proyecto político, diplomático (“batalla” diplomática), y militar (Plan Patriota) en la que narcotráfico y guerrilla son enfrentadas como un solo enemigo del país: terrorismo, y así se ha presentado a nivel internacional. La vinculación del conflicto armado colombiano con la cruzada internacional contra el terrorismo liderada por el presidente estadounidense George Bush, posibilitó entre otras cosas que los tres principales grupos armados de Colombia fuesen reconocidos por el Departamento de Estado de los Estados Unidos como organizaciones terroristas (FARC y AUC (Autodefensas Unidas de Colombia) y ELN) y se les comprobó su participación en el negocio del narcotráfico a las FARC y AUC. La buena comunicación entre el gobierno de Bush y Uribe, a su vez fue determinante para la utilización de los recursos aportados por EE.UU. a través del Plan Colombia para combatir además del narcotráfico, también la subversión, ahora denominada manifestación terrorista. (POSADA GARCÍA –PEÑA, R. en LEAL BUITRAGO, F. et al. Op cit, p. 562) La Defensa y Seguridad Democrática se combinó con los Consejos comunales y la lucha militar contra el terrorismo. Los logros fueron evidenciados a través de la baja y/o captura de mandos medios de la guerrilla, la recuperación de las vías de comunicación especialmente en las zonas rurales¹⁰⁴, la desarticulación del avance de las FARC hacia Bogotá, aspectos que le dieron credibilidad y aumentaron el apoyo ciudadano al gobierno. (RESTREPO, L.A. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, pp. 42-43)

Militarmente la lucha mundial contra el terrorismo consecuencia de los hechos del 11 de septiembre de 2001 y la falta de voluntad de paz demostrada por las FARC,

¹⁰³ Suprime el requisito de reconocimiento de carácter político de la organización armada como condición para poder iniciar el proceso de paz y fue especialmene útil en el proceso de negociación de la administración Uribe con las Autodefensas Unidas de Colombia. (GARCÍA DURÁN, M, en LEAL RESTREPO, F, et al 2006, p. 498)

¹⁰⁴ El gobierno organizó caravanas de vehículos escoltados por miembros de la Fuerza Pública para evitar el cometimiento de las denominadas “pescas milagrosas” o retener de los guerrilleros que servían como estrategia para el cometimiento de secuestros extorsivos.

servieron de soporte para su combate con el denominado Plan Patriota¹⁰⁵ (14.000 soldados que avanzan en el sur del país buscando dismantelar la jefatura de las FARC), sin embargo, este objetivo no fue alcanzado. (Ibid. p. 43)

Las FARC demostraron su avance urbano a través de los denominados “carro bomba” colocados y explotados en el club el Nogal de Bogotá y la “Casa Bomba” en Neiva (2003), que dejaron cuantiosos daños materiales, pero sobre todo pérdidas humanas que motivaron al gobierno a reforzar su política de seguridad y la lucha contra el terrorismo. (LEAL BUITRAGO, F. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 532) La posibilidad de un acuerdo humanitario se vio limitada por la reacción negativa de los funcionarios gubernamentales frente a las exigencias alrededor del DIH, ello sumado a la crítica de los Estados Unidos que concluyó con la propuesta inviable de Uribe frente a las FARC. (MERCADO, B. 19, Feb., 2004; ELTIEMPO 16, Jun.,2004; ELTIEMPO 19, ago.,2004 cit. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 536)

La Seguridad Democrática se desarrollo junto a otras medidas como el impuesto de seguridad, y Uribe impulsó con dichas políticas el reclutamiento de “soldados campesinos” que prestaran sus servicios en las zonas de donde provienen, y cuya política iba acompañada por la conformación de redes de informantes que colaboraran con los servicios de inteligencia, las recompensas por información, el estímulo a la decersión de combatientes ilegales, y la creación de las zonas de rehabilitación en áreas de influencia guerrillera. (LEAL BUITRAGO, F. en LEAL BUITRAGO, F. Op cit., p. 531) Entre el 2003 y el 2004 Uribe impulsó el “Estatuto Antiterrorista” que reglamentaba las facultades de policía judicial de los militares, como allanamientos, interceptaciones telefónicas y detenciones sin orden judicial. (SEMANA 15 a 22 de diciembre de 2003 cit. en LEAL BUITRAGO, F. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 535) El gobierno buscó reforzar el Seguridad democrática con el Plan Nacional de Desarrollo que intentó brindar otro tipo de garantías que buscaban fortalecer la seguridad interna, como el crecimiento económico sostenible y la generación de empleo, la construcción de equidad social, y el incremento de la transparencia y eficiencia del Estado. (COLOMBIA. Departamento Nacional de Planeación 2003)

¹⁰⁵ El Plan Patriota sirvió de complemento el Plan Colombia contra las drogas que era apoyado por los Estados Unidos desde 2001.

Al proceso de desarme y desmovilización de los paramilitares (2003-2005), adelantado en la llamada “zona de ubicación” de 368 kilómetros cuadrados de extensión en Santa Fe de Ralito (Córdoba). (ELTIEMPO 20, feb.,2004; SEMANA 15 a 22 de marzo de 2004; SEMANA 17 a 24 de mayo de 2004 cit. en LEAL BUITRAGO, F. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 536), se reforzó a través de la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005), la propuesta de libertad condicional para desmovilizados sindicados, el proyecto de ley de alternatividad penal, el proyecto de ley antiterrorista que otorgaba facultades a la policía judicial para las Fuerzas Militares y restricciones a los derechos civiles, medidas que pretendía dar un marco legal a este proceso, pero que han sido altamente criticadas por ser consideradas una forma legal que impulsa la impunidad, y que sin embargo han sido consideradas por otros como la primera ley que en mitad de la guerra interna le pone sanciones a organizaciones que a pesar de defender el establecimiento no han sido vencidas militarmente. (RESTREPO, L.A. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 43) La Ley de alternatividad penal se acompañó con el tribunal de verdad, justicia y reparación, penas mínimas de cinco años y máximas de 10 años, y la computación de los tiempos en las zonas de concentración como pago de penas alternativas, sin incluir la extradición. (ELTIEMPO 4, abr., 2004 cit. en LEAL BUITRAGO, F. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006 p. 536) Las Naciones Unidas manifestaron a través de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos su preocupación por el cumplimiento de la ley de justicia y paz en el sentido de verdad, justicia y reparación.

Tres elementos han perturbado el proceso con los paramilitares, la incertidumbre de la desmovilización que ha generado especulaciones sobre la veracidad de las mismas, la intromisión de narcotraficantes en el proceso para protegerse penalmente y salvar sus bienes, y el poder latente de los paramilitares en el orden económico y político del país, especialmente en el ámbito regional, así como la posesión del 48% de tierras productivas del país apropiadas violentamente, el control de territorios mediante desplazamiento masivo de poblaciones, la extorsión de comerciantes, el contrabando, y políticamente el paramilitarismo y su incursión en las elecciones de políticos que representan sus intereses en gobernaciones, alcaldías, las asambleas y los concejos, la penetración en el Congreso y en las instituciones oficiales. (RESTREPO, L.A. Op cit. p. 43) (SEMANA 24 de noviembre – 1 de diciembre de 2003 cit. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 534) (LEAL BUITRAGO, F. Op cit., p. 539) Las

desmovilizaciones de los paramilitares se vieron interrumpidas por la exigencia de extradición de Diego Murillo Bejarano alias “Don Berna” que sin embargo fueron reanudadas por Uribe cediendo a las propuestas de los paramilitares y coincidiendo con la aprobación de la reelección presidencial por parte de la Corte Constitucional. (Ibid. p. 540) Las negociaciones con las AUC no tocaban temas puntuales de fondo sino garantías para la desmovilización, pues según los analistas las organizaciones paramilitares se sentían representadas por la política de seguridad de Uribe, que se evidenció en las desmovilizaciones masivas antes de los acuerdos finales de paz como sucedió con el Bloque Cacique Nutibara en Medellín (2003) y el Bloque Elmer Cárdenas (2006) que incluyó a 30.944 paramilitares y 17.564 armas. (ALTO COMISIONADO PARA LA PAZ 2004 cit. en GARCÍA DURÁN, M. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 500) y en las declaraciones del jefe paramilitar Vicente Castaño: “La seguridad democrática funcionó y se nos ha terminado la razón de existir. Las autodefensas nacieron porque el Estado no podía defendernos pero en este momento el Estado está en capacidad de defender a los ciudadanos”. (SEMANA 5, jun., 2005 cit. en GARCÍA DURÁN, M. en LEAL BUITRAGO, F. et al. Op cit., p. 500)

Los E.U. han aportado a través del Plan Colombia recursos para la desmovilización de los paramilitares, sin embargo, han sentado una posición crítica, en especial desde el Congreso de ese país, frente a las denuncias de violaciones de derechos humanos. En este sentido se concentran en dos elementos, los precarios niveles de justicia y reparación que exigen la administración Uribe a los miembros del paramilitarismo a cambio de la desmovilización y la suspensión de las aprobadas extradiciones de los principales líderes de los paramilitares (Carlos Castaño¹⁰⁶, Salvatore Mancuso y Diego Murillo “Don Berna”)¹⁰⁷.

¹⁰⁶ El jefe máximo de las Autodefensas Unidas de Colombia Carlos Castaño se encontraba desaparecido, poco después se confirmó su asesinato cometido el 16 de abril del 2004 en el norte de Urabá, cuyo crimen se ha atribuido a su hermano Vicente, al parecer la intención de Carlos Castaño de negociar con Estados Unidos y delatar a narcos habrían motivado el crimen. (ELTIEMPO 16, mar., 2007a)

¹⁰⁷ Salvatore Mancuso, Rodrigo Tovar Pupo (Jorge 40), Diego Fernando Murillo ('Don Berna'), Hernán Giraldo, alias 'Pablo Sevillano' y Ramiro 'Cuco' Vanoy fueron entregados el 13 de mayo de 2008 a las autoridades de E.U. como parte de las peticiones de extradición, por haber incumplido los compromisos adquiridos con el gobierno Uribe en relación con la Ley de Justicia, Paz y Reparación. (ELTIEMPO 13, may., 2008)

Entre el 2002 y el 2004 la administración Uribe arremetió contra el narcotráfico buscando debilitarlo con cuatro estrategias: la fumigación aérea de cultivos ilícitos, las incautaciones de cargamentos, la extradición de colombianos y la extinción de dominio. Sin embargo, a cada estrategia le corresponde una consecuencia negativa, las fumigaciones extendieron los cultivos ilícitos hacia otras zonas del país y el incremento de los mismos en países vecinos como Perú y Bolivia; la extinción de dominio ha sido víctima de la corrupción, y en general la lucha contra el narcotráfico ha impulsado la cooperación entre los diferentes grupos armados guerrilla, paramilitares y narcotráfico. (RESTREPO, L.A. Op. cit., p.44)

Las negociaciones con la subversión, en especial con la guerrilla se concentraron en el ELN, y así los diálogos se trasladaron al escenario internacional, a Cuba. Las negociaciones con este grupo fueron rotas en noviembre de 2002 y en 2003 Uribe invitó al grupo de países amigos (Francia, España, Noruega, Cuba y Suiza) para trabajar con la Comisión civil y servir como facilitadores en el proceso de negociación con el ELN que se iniciaría en 2004 con la ayuda de México y se rompería en 2005. El ELN exige por parte del gobierno las garantías para la participación de la sociedad civil y en el 2005 se produce un “encuentro formal exploratorio” en Cuba que se continuaría con el encuentro con Antonio García, comandante militar del ELN en Medellín. Los intentos de negociación con el ELN se vieron amenazados por la falta de seguridad ofrecida a los guerrilleros desmovilizados especialmente frente a la amenaza de los aún existentes grupos paramilitares. (GARCÍA DURÁN, M. Op. Cit., p.504) Este intento de alcanzar acuerdos de paz, fue utilizado por el gobierno de Uribe como plataforma para constatar su capacidad política, atendiendo a la urgencia de convencer al electorado con el objetivo de lograr su reelección para el período 2006-2010. (RESTREPO, L.A. en LEAL BUITRAGO, F. et al. Op Cit., p. 45)

A nivel internacional, Uribe consolidó las relaciones con los Estados Unidos aprovechando la lucha contra el terrorismo y el narcotráfico, el apoyo decidido de Colombia a la guerra contra Irak, el rechazo del país a la extradición de ciudadanos estadounidense ante la petición de la Corte Penal Internacional, le permitía al país recibir ayuda militar por 463 millones de dólares, las relaciones con otros países, y la tradición diplomática y de derecho internacional que habían alcanzado los gobiernos pasados se fueron deteriorando. La alianza con Estados Unidos impulsó la tarea de

Uribe para alcanzar el Tratado de Libre Comercio –TLC- entre los dos países, que esperaba ser firmado en 2006 y aprobado finalmente por el Congreso de los Estados Unidos hasta el 11 de octubre de 2011. (Ibid.) (GÓMEZ MASERI, S. 7, oct., 2003; ELTIEMPO 8, dic., 2003 cit. en LEAL BUITRAGO, F. 2006 en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 534; GÓMEZ MASERI, S. 12, oct.,2011)

América Latina atravesaba por un fase de once períodos electorales en el 2006 y con la posibilidad alta de consolidar gobiernos de centro-izquierda que verán posiblemente como sus antecesores, con escepticismo las relaciones con Estados Unidos y sus tesis sobre la lucha contra el terrorismo en la región, que pretendían hacer ver el conflicto colombiano como una amenaza terrorista para la región, o como un “contagio” de la violencia colombiana y que requería para su control el reconocimiento del estatus de los grupos subversivos como grupos terroristas (FARC, ELN y paramilitares). Los países limítrofes han manifestado sus inquietudes y se han generado tensiones con: Panamá, Perú, Brasil, Ecuador y Venezuela. Por ejemplo, Ecuador ha criticado las fumigaciones en el sur de Colombia que afectan sus territorios, y propone una salida negociada al conflicto. (POSADA GARCÍA –PEÑA, R. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, pp. 563, 566)

El gobierno de Uribe concentró sus esfuerzos diplomáticos en buscar el rechazo a las actuaciones de las FARC ante los gobiernos centroamericanos y el Consejo Permanente de la OEA, basándose en el cumplimiento de la Convención Interamericana contra el Terrorismo y la Resolución 1373 de la ONU (surgida con posterioridad al 11 de septiembre de 2001), especialmente cuando los Estados se comprometen a prevenir y reprimir la financiación de los actos de terrorismo, la tipificación de delito y el enjuiciamiento a todo tipo de financiación, la abstención de proporcionar apoyo, activo o pasivo al terrorismo y a hallar los medios para intercambiar información operacional en relación a las actividades o movimientos terroristas mediante convenios y acuerdos basándose en el derecho internacional (S/RES/1373 (2001)) Uribe gestionó ante el Grupo de Río¹⁰⁸ la propuesta para solicitar al Secretario General de la ONU para que se manifieste y convocara a las

¹⁰⁸ El Grupo de Río nace de la iniciativa del Grupo de Contadora y del Grupo de Apoyo en 1986. La reunión del Río de Janeiro dio paso al llamado Mecanismo Permanente de Consulta y Concertación Política. Como objetivos tiene la consolidación democrática, la ampliación de la cooperación política y económica, la activación de los procesos de integración y el desarrollo del diálogo internacional en la región. Como miembros se cuentan: Argentina, Brasil, Colombia, México, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. (ARENAL, C. 1994, p. 216)

FARC a dialogar con el gobierno colombiano. Asimismo, logró que la Asamblea de la OEA acogiera el acuerdo logrado por el Grupo de Rio. (ELTIEMPO 19, mar. 2003; MOMPOTES, A. 25, mayo de 2003; ELTIEMPO 16, ago., 2003 cit. en LEAL BUITRAGO, F. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 533)

La política de seguridad y las negociaciones con los paramilitares no fueron en principio aceptadas por la Unión Europea, la ONU y la OEA, que sin embargo, con posterioridad, mostraron su comprensión y entendieron que su participación en los procesos serviría como garantía para evitar el cometimiento de errores que pusieran en peligro la estabilidad del país y la protección de los derechos humanos. (RESTREPO, L.A. Op cit. p. 45) La polarización producto de la posición asumida por lo miembros del gobierno a las iniciativas de paz y a las ONG se han sumado a las tensiones del gobierno con la comunidad internacional. En la semana de los derechos humanos del 2003 Uribe se refería a las ONG como escritores y politiqueros, que le sirven al terrorismo y que se escudan cobardemente en la bandera de los derechos humanos. (ELTIEMPO 9, sep., 2003 pp.1-5 cit. en GARCÍA -PEÑA, M. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 498)

La Unión Europea a través de la Declaración de Londres (2003) y la Declaración sobre la Ley de Justicia y Paz (2005) apoyaron al presidente en su estrategia de Seguridad Democrática y las negociaciones con los paramilitares, pero criticó enfáticamente la política de derechos humanos y recordó la necesidad de cumplir las recomendaciones que en ese sentido realizó la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la ONU. Por esa razón durante la primera administración Uribe la UE no aprobó los fondos destinados a complementar el Plan Colombia de EE.UU. (POSADA GARCÍA -PEÑA, R. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, p. 565)

Uribe perdió ante la ONU el terreno que de alguna manera había alcanzado Pastrana, es así como el 2005 desmonta la figura del enviado especial del Secretario General (James Lemoyne), después de discusiones entre ambos sobre la eficiencia del proceso de paz con los paramilitares y las diferencia de criterios en relación con los derechos humanos. A pesar de haber prolongado el mandato de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos para cuatro años (cuando se preveían prórrogas anuales), cuestionó los diagnósticos realizados, por según él, no tener en cuenta los avances en derechos humanos desde la implementación de la Seguridad Democrática. (Ibid p. 564) Las críticas contra la situación de derechos humanos en Colombia por parte de

la oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (Michael Frühling) se evidenciaron, por ejemplo, en el cuestionamiento del estatuto antiterrorista propuesto y aprobado por la administración Uribe. Ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos Uribe se refería a las Naciones Unidas como temerosas de los grupos violentos y que criticaban mucho pero hacían poco. (POSADA GARCÍA-PEÑA Op cit p. 565)

Uribe intentó acercarse a la OEA, y para ello el organismo envió una asesoría técnica y de seguimiento al proceso de paz, lo que se constituyó en la máxima participación internacional durante esta administración en las negociaciones internas, sin embargo, no se alcanzó un alto perfil debido a la falta de claridad de los procesos y a la carencia de recursos. (Ibid)

En el ámbito de política interna Uribe tuvo entre sus objetivos de gobierno la “lucha contra la corrupción y la politiquería”, para ello propuso una reforma política que buscaba reformar el Congreso y acabar con las prácticas corruptas y clientelistas a través de un referendo, el cual fue rechazado por el Congreso y a cambio de ello los parlamentarios presentaron una reforma propia que fue apoyada posteriormente por el gobierno a través de un Acuerdo Político para negociar la agenda legislativa. La reelección se interpuso en el proceso y así finalmente Uribe concedió favores políticos a los parlamentarios que lo apoyaran, a través de procesos clientelistas como la entrega de puestos, notarias, y servicios en el exterior, como se ha venido demostrando en los últimos años y a nivel local los Consejos Comunitarios le permitieron crear las alianzas con las élites regionales y locales.

La reelección de Uribe lo obligó a cumplir sus promesas reeleccionistas a nivel político y se concentró en llevar a cabo una contrarreforma constitucional que buscaba fortalecer el poder del Ejecutivo, especialmente el presidencial, quitándole poder a la Corte Constitucional, los recortes a la descentralización y a las facultades del legislativo. (RESTREPO, L.A. en LEAL BUITRAGO, F. et al. 2006, pp.46-47)

4.2.4.4. La Diplomacia de las Cifras

El gobierno de Uribe en su segundo período (2006-2010) presenta una serie de características que sobrepasan los períodos citados anteriormente propuestos por

Gallón Giraldo 2004, pues además de repetir las características concernientes a la diplomacia y la actitud gubernamental frente a las observaciones y recomendaciones de las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, de los organismos de la ONU y la OEA, ha procedido a enfrentar las mismas con argumentos centrados en las cifras de desaparecidos, desarraigados, menores combatientes, secuestrados, asesinatos sistemáticos, entre otras, y mostrando su desacuerdo frente a las cifras ofrecidas por las organizaciones mencionadas, tanto a nivel nacional como internacional. Los logros de la administración Uribe intentan ser constatados a través de estadísticas y cifras que continuamente han sido motivo de discusión entre el gobierno y los observadores. En el plano internacional, los peligros que se preveían por parte de los especialistas, en relación a las posibles dificultades con los gobiernos de los países limítrofes han llegado a puntos diplomáticos peligrosos. La posición del gobierno colombiano ante las políticas estadounidenses, ha provocado entre otros motivos, desacuerdos profundos con los países vecinos e incluso rompimiento de relaciones diplomáticas, como el caso de Ecuador.

Al faltar tan solo unos pocos meses para terminar el período presidencial, se empezaron a evidenciar otras falencias en el manejo de las políticas de la Seguridad Democrática, cuyas consecuencias se hacen evidentes en el crecimiento de la violencia urbana, las llamadas bandas emergentes, la imposibilidad de acordar la paz con los grupos guerrilleros y la crítica situación socioeconómica evidenciada en el aumento del número de indigentes en el territorio colombiano.

A continuación, y en la medida que el análisis documental de la prensa lo posibilita, se presenta un balance de la diplomacia en relación a los derechos humanos y las actitudes del gobierno frente a las observaciones y recomendaciones de los diferentes observadores.

4.2.4.4.1. Reclutamiento forzado y Desplazamiento.

El segundo período de Uribe (Uribe II) se ve enfrentado en el 2006 a críticas por su silencio frente al reclutamiento forzado de menores por parte de las FARC y el ELN especialmente en el departamento de Arauca. Las denuncias no fueron entonces atendidas por las autoridades y solamente la Defensoría del Pueblo y la Oficina en

Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, estuvieron pendientes de la situación de desplazamiento (cerca de 200 familias) y abandono de las comunidades afectadas (más de 20 asesinatos selectivos entre marzo y agosto de 2006). (ELTIEMPO 14, ago., 2006)

A la par de las denuncias un nuevo representante de la alta Comisionada para los Derechos Humanos de la ONU para Colombia (Juan Pablo Corlazzoli), asume el 17 de agosto de 2006 sus funciones remplazado a Michael Frühling, quien criticó constantemente la política de derechos humanos durante la primera administración de Uribe. (ELTIEMPO 17, ago., 2006)

La Sentencia T-025 de enero del 2004¹⁰⁹ de la Corte Suprema de Justicia, le exigió al gobierno Uribe presentar los indicadores sobre la atención a la población desplazada en el país dentro de los programas adelantados por la dependencia gubernamental Acción Social. La sentencia contó con el apoyo de la Procuraduría, la Contraloría y la Defensoría del Pueblo, así como de la Comisión de Seguimiento a la Política Pública para el Desplazamiento y la Oficina de la ONU para los Refugiados (ACNUR). El gobierno por su parte se limitó a presentar los documentos sobre los indicadores, pero lo mismos se mostraron insuficientes para verificar el cumplimiento de la sentencia. Para compensar la falencia, el gobierno asumió una actitud conciliadora permitiendo que sus representantes se reunieran y se ofrecieran las explicaciones concernientes. Todos estos sucesos en el marco de la iniciativa que buscaba establecer el 2007 como año del derecho de los desplazados¹¹⁰ y que contó con el apoyo de los grupos defensores de los derechos humanos convocados en la Conferencia Nacional sobre Cooperación y Derechos Humanos. (ELTIEMPO 3, feb., 2007) En marzo el alto comisionado para de la ONU para los Refugiados (ACNUR)¹¹⁰ calificó la situación de los desplazados como de “prioridad nacional”, y aunque resaltó el esfuerzo del gobierno en inversión y en la aplicabilidad de la Sentencia T - 025 de 2004 de la Corte Constitucional, criticó la falta de coherencia en las políticas de atención y cuestionó el sistema de registro de las personas desplazadas (Sistema Único de

¹⁰⁹ La campaña concluyó en la declaración del 2007 como el año de los desplazados por parte del Secretariado Nacional de Pastoral Social de la Conferencia Episcopal de Colombia, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur) y la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES). (ELTIEMPO 28, may., 2007)

¹¹⁰ ACNUR. “Conclusiones y Recomendaciones del Balance de Política Pública sobre el Desplazamiento 2004-2006”.

Registro –SUR-) que impide la identificación de los desarraigados. La guerra de las cifras comienza, pues mientras las ONG, CODHES y la Pastoral Social anuncian que en el país hay más de tres millones de desplazados según sus datos desde hace 20 años (desde 1980) el gobierno a través del programa Acción Social, con datos desde hace 10 años (1997), asegura que la cifra no alcanzaría los dos millones. (ELTIEMPO 17, mar.,2007) (ELTIEMPO 28, may., 2007) Al constituirse Colombia, el 23 por ciento del total del número de desplazados atendidos por la ONU, pasa al ser el país como mayor número de desplazados en el mundo. Mientras ACNUR afirma que entre el 2005 y el 2006 los desplazados pasaron de dos a tres millones, para el gobierno en el 2006 solamente se atendieron 215.000. (ELTIEMPO 20, jun., 2007) Según lo pronosticó la jefa de la delegación del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) en Colombia, para el 2007 el país tendría 72.000 nuevos refugiados a causa de las fumigaciones, las operaciones militares y las minas antipersona. Paralelo a estas denuncias la CICR denunció el aumento de las violaciones de derechos humanos desde el 2005 a causa de la desmovilización de los paramilitares y el apareamiento de grupos emergentes. (GASPARINI, J. 12, sep., 2007) Estos grupos han sido denunciados por la Defensoría del Pueblo y la Organización para las Migraciones (OIM), pues además de reclutar a paramilitares ya desmovilizados, lo hacen también con jóvenes indígenas, campesinos, habitantes de zonas marginales de las ciudades, a quienes intimidan con amenazas, pero también convencen ofreciéndoles buenas condiciones económicas. Ante dichas denuncias el Ministerio del Interior y la Dirección de la Policía Nacional no manifestaron ninguna reacción. (ELTIEMPO 8, oct., 2007)

Colombia se convirtió entonces, en el segundo país en el mundo seguido de Sudán, que cuenta con el mayor número de desplazamientos en el mundo, sobrepasando a países en guerra como Irak, según un informe entregado al Alto Comisionado de la ONU para los Refugiados y confirmado por la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento Forzado (CODHES) quienes afirman que en los últimos años, 313 mil personas serían víctimas del desplazamiento anualmente en Colombia, y sólo en el primer trimestre del 2008 serían 113 mil personas. Como reacción, el canciller colombiano Fernando Araújo¹¹¹ afirmó que las cifras no describían las causas y que

¹¹¹ Álvaro Uribe nombra a Fernando Araujo como canciller, quien permaneció secuestrado seis años en poder de las FARC-EP, en remplazo de María Consuelo Araujo cuya familia está siendo investigada por sus nexos con el paramilitarismo en el llamado proceso de la “Parapolítica”.

generaban confusión siendo inexactas, aseveración que apoyó Acción Social, entidad que se encarga de atender a la población desplazada. (ELTIEMPO 18, jun., 2008a)

Human Rights Watch –HRW- por su parte, reconoció algunos avances en materia de la defensa de los derechos humanos del gobierno colombiano, sin embargo se basa en los informes de la OEA, el CIDH y la ONU sobre la desmovilización de paramilitares que registran la presencia de grupos paramilitares en el territorio colombiano, los ataques a la Corte Suprema de Justicia por las investigaciones que adelantan en relación con las relaciones de la política con el paramilitarismo, el vínculo entre paramilitares y la Fuerza Pública, las amenazas y asesinados contra sindicalistas, el aumento de las ejecuciones extrajudiciales, todos ellos hechos que se constituyen en elementos a ser tenidos en cuenta para la firma del Tratado de Libre Comercio –TLC- con los Estados Unidos. HRW también rechazó el uso de minas antipersona por parte de los grupos armados de las FARC y el ELN y los abusos contra la población civil. (ELTIEMPO 31, ene., 2008)

4.1.4.4.2. Las cifras de la lucha contra el Narcotráfico

La lucha contra el narcotráfico se intensificó y con ella las aspersiones con glifosato, especialmente en el sur del país, que afectaron a poblaciones limítrofes, causando las primeras tensiones diplomáticas con el Ecuador por el incumplimiento del acuerdo de Managua, en el que el presidente Álvaro Uribe se comprometió a informar previamente a Quito, antes de fumigar con glifosato los cultivos de coca en esa zona, y las denuncias de ataques a la población ecuatoriana por parte del Ejército Nacional, en la que perdieron la vida ecuatorianos quienes fueron presentados como guerrilleros colombianos. (ELTIEMPO 8, feb., 2007) Posteriormente el gobierno Colombiano desvirtuó la veracidad científica las denuncias del Ecuador ante el Consejo de Derechos Humanos de la ONU y solicitó que esta instancia tomara distancia en los temas bilaterales, después de que el Relator Especial para los Pueblos Indígenas (Rodolfo Stavenhagen) sustentará en su informe las denuncias sobre las implicaciones negativas ambientales, económicas, sociales, salubres y culturales, que las fumigaciones tienen en la población indígena de la frontera. (ELTIEMPO, 14, mar., 2007). Después de la visita del relator especial sobre “el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel

posible de salud física y mental” al Ecuador y de las reuniones con el grupo mixto binacional científico, el gobierno de Colombia se mostró apático, por lo que la ONU ordenó suspender definitivamente las aspersiones antidrogas en la frontera con ese país y compensar económicamente a los afectados. (EL TIEMPO 13, may., 2007; ELTIEMPO 19, may., 2007)

4.2.4.4.3. Las cifras del secuestro

Mientras se controvertía la manera de liberar a los secuestrados internamente, la presencia del gobierno de Francia se hizo más evidente debido a que la ciudadana colombiana francesa Ingrid Betancourt no habría podido ser liberada, según denuncias de su hija, por el sabotaje constante de Uribe para rechazar el diálogo iniciado por la iglesia, la ONU y los países amigos. Ante lo cual el Consejero de Paz y el mismo presidente Uribe tuvieron que reaccionar intentando desmentir dichas acusaciones, que ya se conocían internacionalmente. (ELTIEMPO 24, may., 2007) La muerte de los 11 diputados secuestrados a manos de las FARC, conmovió al país y el gobierno se vio otra vez en la mira internacional, pues según versiones de las FARC, la zona donde se produjo la muerte se constituía en una zona de combate, por lo cual se cuestionó las acciones que buscan la liberación de los secuestrados por la vía militar y el no acceder a un intercambio humanitario. Entre tanto, las organizaciones como la ONU, la OEA, y Amnistía Internacional y Human Rights Watch, así como los gobiernos de Francia, Suiza y España exigieron al ELN y a las FARC liberar inmediatamente a todos los secuestrados incluyendo a tres estadounidenses, para lo cual senadores de ese país se ofrecieron como mediadores. Asimismo los países en mención propusieron una Comisión de Encuesta¹¹² que investiga las graves infracciones al Derecho Internacional Humanitario (ELTIEMPO 29, jun., 2007) (ELTIEMPO 30, jun., 2007) Ante esta petición el gobierno Uribe aludió que los países que proponen la Comisión de Encuesta desonocerían los esfuerzos para liberar a los secuestrados, poniendo al mismo nivel a las FARC y al gobierno, es decir poniendo a las FARC como un opositor legítimo del

¹¹² “En 1991 fueron elegidas 15 personas para conformar la Comisión Internacional de Encuesta, cuya función es “investigar las quejas por violaciones graves o infracciones al DIH”. Es un organismo independiente que entra a operar si hay solicitud y apoyo expreso de las “partes beligerantes” en una situación de guerra o conflicto (...) No tiene carácter de tribunal o de corte, no emite fallos”. (Monseñor Fabian Marulanda, secretario de la C. Episcopal ELTIEMPO 2, jul., 2007)

gobierno. La estrategia del gobierno fue entonces la de desactivar diplomáticamente este tipo de propuestas de Comisiones de Encuesta, como sucedió frente a las denuncias por las violaciones contra los derechos de los sindicalistas. La Comisión de Encuesta es vista por la ONU como un mecanismo para investigar las violaciones de derechos humanos, sin embargo para Uribe es una injerencia de los gobiernos extranjeros y asume la política de paz como una competencia de exclusividad de su gobierno, adicionalmente rechaza Uribe enfáticamente que Colombia se encuentre en un estado de guerra, sino bajo una amenaza terrorista. (Monseñor Fabian Marulanda, secretario de la C. Episcopal ELTIEMPO 2, jul., 2007)

En enero de 2008 fueron liberadas las secuestradas por las FARC Clara Rojas y Consuelo González, gracias a la facilitación de Venezuela, además aparecieron pruebas de supervivencia de Ingrid Betancourt que volvieron la mirada internacional a las posibilidades de acuerdo humanitario. A pesar de las dificultades con Chávez, el presidente Uribe apreció su colaboración y la comunidad internacional exigió la liberación de todos los secuestrados incluyendo los civiles que no están dentro del posible intercambio. (ELTIEMPO 11, ene.,2008) La participación de Chávez como mediador en los procesos de negociación para la liberación, ocasionaron diferencias de opiniones que desencadenaron en el debilitamiento de las relaciones diplomáticas entre Colombia y Venezuela. Las continuas declaraciones de miembros del gobierno de ambos países se sumaron a las declaraciones de otros gobiernos como el de Ecuador y Nicaragua, que pusieron un tinte de preocupación en el continente por los continuos enfrentamientos verbales entre ellos y las implicaciones económicas, políticas y de estabilidad de la seguridad de las fronteras. El reconocimiento de las FARC como un grupo beligerante, se convirtió en la diferencia radical en la manera de observar el conflicto colombiano. (El TIEMPO 12, ene., 2008; ELTIEMPO 11, feb., 2008; ELTIEMPO 13, feb., 2008)

En respuesta a la reacción de Ecuador por la invasión del territorio ecuatoriano para acabar con un campamento guerrilleros de las FARC, que terminó con la vida de “Raúl Reyes” miembro del Secretariado de las FARC, la diplomacia colombiana acudió a la resolución 1368 y 1373 de septiembre de 2001 ante el Consejo Permanente de la OEA para recordar el compromiso de los países frente al terrorismo y los grupos terroristas. La violación de la soberanía al territorio colombiano causó el rompimiento oficial de las relaciones diplomáticas entre los dos países. Entre tanto, Estados Unidos respaldó las

acciones del Ejército colombiano en el Ecuador legitimándolas bajo argumentos de defensa contra el terrorismo. (EL TIEMPO 4, mar., 2008) La incautación de los computadores en el campamento de las FARC en Ecuador, representó para el gobierno colombiano la oportunidad de demostrar con pruebas, la forma como el gobierno venezolano y ecuatoriano habrían colaborado con la guerrilla a través de financiación económica y apoyo logístico. El gobierno colombiano asumió la oportunidad de reinterpretar las liberaciones unilaterales, por considerarlas como pago de favores políticos y no como fines humanitarios (ELTIEMPO 9, mar., 2008). Como consecuencia, el presidente Uribe anunció que demandaría al presidente Chávez ante la Corte Penal Internacional por “patrocinio y financiación de genocidas” y se comprometió a participar en la reunión de cancilleres bajo la observación de la OEA. Paralelamente, el gobierno colombiano aprovechó el apoyo de Estados Unidos a las maniobras del ejército colombiano en Ecuador, para solicitar la aprobación del TLC, como una muestra del respaldo a las acciones del gobierno colombiano. (ELTIEMPO 5, mar., 2008)

A mediados de 2008 el gobierno en colaboración con las fuerzas militares, organizó una estrategia de inteligencia denominada “operación jaque” que terminó con la liberación de 11 secuestrados entre los que se encontraban Indrid Betancourt y los tres estadounidenses. La liberación fue también controvertida pues durante la operación uno de los participantes utilizó en un chaleco los logos que identifican al Comité internacional de la Cruz Roja. Para el ex canciller Augusto Ramírez Ocampo “El DIH ha sido desarrollado en nuestro Código Penal y el artículo 143 trae la figura de perfidia, según la cual ‘el que con ocasión y en desarrollo del conflicto armado (...) utilice indebidamente signos de protección como la Cruz Roja y la Media Luna Roja u otros signos de protección (...) incurrirá, por esa sola conducta, en prisión de 48 a 144 meses’. Para evitar las consecuencias por infringir el derecho internacional humanitario, el gobierno Uribe inició una ofensiva diplomática que comenzó con reuniones con los representantes del CICR en Colombia y en el exterior, ratificando que se trató de una acción inconsulta de un oficial y que se debe considerar que se trató de una operación que logró la liberación no violenta de 11 secuestrados (ELTIEMPO 17, jul., 2008). El representante de la ONU en Colombia La Rue, reiteró que no le hacía bien al DIH la mala utilización de los símbolos de socorro. Para responder ante las críticas, el gobierno en voz del vicepresidente Francisco Santos, cuestionó a los medios de comunicación en

Colombia por abrirle espacio a las frivolidades, acusándolas de hacerle daño a la democracia y a los derechos humanos al no informar de las políticas de Estado, y desprestigiar al gobierno. (ELTIEMPO 11, sep., 2008a)

4.2.4.4. La defensa diplomática de las cifras y la cooperación aparente.

Desde el 2006 Uribe insistió que no existía más paramilitares en Colombia, expuso frente a la ONU como 30.000 paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y otras fracciones, se habrían desmovilizado y se mostró cooperante con la ONU, aludiendo que antes Colombia se enfrentaba a 60.000 terroristas y para el 2007 serían solamente 11.000. Mostró asimismo su interés para que la ONU interviniera como mediador junto con congresistas estadounidenses, el presidente venezolano Hugo Chávez y la congresista colombiana Piedad Córdoba para la liberación de los secuestrados de las FARC y el logro del acuerdo humanitario. La estrategia de Uribe buscaba retomar la colaboración internacional y sobre todo contar con la ayuda estadounidense. Sin embargo, Uribe rechazó tajantemente la posibilidad de un despeje territorial propuesto por el presidente francés Sarkozy, y de la liberación de alias “Sonia” y “Simón Trinidad” guerrilleros de las FARC extraditados a Estados Unidos. (GÓMEZ, S. 28, sep., 2007) (ELTIEMPO 26, sep., 2007) Uribe para defenderse frente a las posibles denuncias en la cumbre del G-8, decide acceder a las peticiones del presidente francés Sarkozy dejando en libertad al guerrillero llamado el “Canciller de las FARC” alias “Rodrigo Granda”¹¹³ como muestra de la actitud cooperante de Colombia para la liberación de los secuestrados” (ELTIEMPO 25, sep., 2007) (ELTIEMPO 27, sep., 2007) Sin embargo, la participación de Sarkozy, Chávez y Piedad Córdoba generó cuestionamientos al liderazgo de Uribe en los temas de acuerdo humanitario, por ello el presidente se preocupó por legitimar su actuación basándose en el afán de evitar que las FARC se aprovecharan de la cooperación internacional para ganar protagonismo político. (PEÑA, E. y GÓMEZ MASERI, S. 23, sep., 2007) Como reacción diplomática Uribe decidió levantar la salvedad que impide a este tribunal

¹¹³ Alias “Rodrigo Granda” fue capturado en el 2004 en territorio venezolano, según versiones entregadas por él mismo, en las que habría sido detenido y secuestrado, llevado a zona limítrofe, y allí capturado oficialmente por la policía colombiana, caso que desencadenó una crisis diplomática entre Colombia y Venezuela por la violación de la soberanía por parte de agentes del Estado colombiano en territorio venezolano. (EL TIEMPO, 22, dic., 2004)

juzgar a criminales de guerra colombianos, lo que significaría a las FARC y el ELN ser juzgados por esta instancia, pero a los paramilitares no los cobijaría pues con ellos ya se llevó a cabo un proceso de desmovilización, a no ser que estos grupos cometan crímenes a partir del levantamiento de la reserva. (ELTIEMPO 19, oct. 2007)

La actitud de Uribe de cooperación se evidenció igualmente con la ratificación del tratado de prohibición completa de los ensayos nucleares y que busca el evitar el desarrollo de nuevas armas de este tipo (CTBTO), como una muestra de su voluntad por apoyar la paz a nivel internacional, lo que contrasta con el rechazo de Colombia sobre la Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas acogida por 143 países el 13 de septiembre de 2007, la cual Colombia se abstuvo de votar, siendo el único país latinoamericano en no hacerlo, porque por lo menos tres artículos de ella iban en contravía de la Constitución Política del país, según el gobierno y que están relacionados con temas como la consulta previa para desarrollar cualquier proyecto en territorios indígenas, propiedad de las riquezas del subsuelo e ingreso de militares a las zonas indígenas. (ELTIEMPO 22, sep., 2007)(ELTIEMPO 30, ene., 2008)

En el plano internacional Colombia atraviesa en la primera etapa de la segunda administración Uribe por un proceso de presión por parte de los Estados Unidos en donde se pone en juego la ayuda militar de ese país para Colombia y la firma del Tratado de Libre Comercio TLC, dos temas fundamentales para el gobierno, pues las denuncias de los nexos de los paramilitares con altos mandos del ejército, las denuncias de las violaciones de derechos humanos, el desplazamiento y la protección a los sindicalistas, se convirtieron en el arma más poderosas de las ONGs y del Congreso estadounidense, mientras tanto, el gobierno usa la vía diplomática para convencer a través de las cifras los cuestionamientos mencionados con la presencia del Canciller y del Vicepresidente. (ELTIEMPO 22, abr., 2007) Asimismo, frente a la posibilidad de una ley que restringiera la ayuda estadounidense a aquellos países donde existan niños combatientes, se encendieron las alarmas del gobierno colombiano, pues si bien las ayudas pueden ir dirigidas a combatir las causas del conflicto, es cuestionable la posible participación de miembros de la fuerza pública con sectores insurgentes. (ELTIEMPO 22, abr., 2007)

Las cifras del sindicalismo son otro punto crítico, mientras un informe de Amnistía Internacional AI, titulado “Homicidios, detenciones arbitrarias y amenazas de muerte : la realidad del sindicalismo en Colombia”, se denuncian más de 2.000 homicidios, 3.400

amenazas y 138 desapariciones forzadas de sindicalistas entre 1991 y 2006, el gobierno responde a la defensiva asumiendo como falsas las cifras, a pesar de aceptar que las muertes de sindicalismo habría aumentado. El gobierno en cabeza del Ministro del Interior recordó que las estadísticas mencionan la muerte de tres sindicalistas y que ninguna de ellas tendría que ver directamente con la actividad sindical. Para justificar los supuestos avances en este sentido, el gobierno mostró la inversión en la protección de sindicalistas 26.000 millones de pesos, alegando además que dentro del Programa de Protección habrían 1.800 sindicalistas de los cuales uno habría muerto después de haber abandonado el programa. Lo que significó para las organizaciones sindicalistas una manipulación de las cifras por parte del gobierno, pues se habrían hecho pasar a sindicalistas muertos como insurgentes asesinados por el Ejército. (EL TIEMPO 4, jul.,2007) Uribe señaló frente a la ONU que en el 2002 fueron asesinados 196 sindicalistas y en el 2006 hubo una reducción de 70% contra ese gremio. Para ese año 2006 habrían 6.714 colombianos con protección individual, y 1.200 serían sidicalistas. (EL TIEMPO 27, sep., 2007)

Frente a las denuncias internacionales sobre los casos de desapariciones forzadas el gobierno reaccionó creando el Plan Nacional de Búsqueda de Personas Desaparecidas, <Hechos del Callejón>, revista especializada del Área de Desarrollo Humano del PNUD, la Fiscalía y la Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos (Asfaddes, ONG pionera y líder en el tema), dan cuenta de cerca de 7.800 casos reportados entre 1998 y el 2005; Según Asfaddes, hoy habría 4.823 personas desaparecidas forzosamente y cuya suerte se desconoce, sin hablar del subregistro, que podría doblar la cifra. Solo en las fosas comunes de los paramilitares ya denunciadas habría 2.500 cuerpos. En el 2000 se tipificó el delito de desaparición forzosa y se aprobó la ley 589, que creó la Comisión Nacional de Búsqueda de Personas Desaparecidas y puesta en marcha del Sistema de Información Red de Desaparecidos y Cadáveres –SIRDEC- de Medicina Legal, que centralizará los datos. Es la primera respuesta coherente y coordinada contra este drama, que se denuncia hace años, y es un ejemplo de colaboración entre las instituciones y las ONG: dos de estas –Asfaddes y la Comisión Colombiana de Juristas– integran el Plan de Búsqueda, junto a la Fiscalía, la Procuraduría, la Defensoría, Medicina Legal, Mindefensa, la Vicepresidencia y el Programa Presidencial de Defensa de la Libertad. (ELTIEMPO 19, feb., 2007)

La actitud del gobierno colombiano durante la segunda administración Uribe podría reconocerse como un contraataque, es decir, salir al paso a las declaraciones y denuncias de los organismos de la ONU y la OEA, así como de las ONG nacionales e internacionales, con una actitud propositiva y mostrando colaboración en los temas relacionados con los derechos humanos. Es así como al comenzar el 2007 se propone como voluntario para la primera evaluación del Consejo de los Derechos Humanos – CDH- que pretende valorar de manera transparente y equitativa el respeto a los derechos humanos por parte de los países miembros. La diplomacia colombiana se concentró en defender el carácter universal del mecanismo como una posibilidad para establecer diálogos, eso sí, no sin antes sentar su crítica sobre el “desbordamiento” de las competencias de los relatores en la elaboración de sus respectivos informes, citando como ejemplo las denuncias del relator de Pueblos Indígenas sobre las aspersiones en la frontera con el Ecuador y de las denuncias del grupo de la ONU sobre la utilización de mercenarios. (ELTIEMPO 14, mar., 2007) Otra conmoción fue la causada por el informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos, en relación con el incremento de las ejecuciones extrajudiciales, como posible consecuencias de la interpretación de la política de seguridad democrática y las ordenes impartidas por las exigencias de los altos mandos militares para mostrar resultados, por ejemplo las bajas de guerrilleros en combate. Las ejecuciones extrajudiciales se constituyeron en una de las mayores vergüenzas para el gobierno Colombiano pues la Procuraduría Delegada para la Defensa de los Derechos Humanos atendiendo la sentencia C-014 del 2004 de la Corte Constitucional ordena revocar la orden de archivar investigaciones disciplinarias en casos de violaciones de los derechos humanos por parte de los militares, reabrió más de 131 casos de civiles que fueron presentados muertos como dados de baja en combates y presentados como guerrilleros, en lo que el país conoció como los “falsos positivos”. Por otro lado el mismo informe señala la preocupante actitud del gobierno, al ignorar la vinculación de la fuerza pública con los grupos armados ilegales, ante lo cual el gobierno responde con un compromiso aparente, declarando desde el Ministerio de Defensa (Juan Manuel Santos) su preocupación por fortalecer la defensa de los derechos humanos, como respuesta se creó la denominada 'Política integral de Derechos Humanos y DIH' que se trata de una doctrina operacional y unas reglas de enfrentamiento para los militares que les permite desarrollar operaciones en medio de la población civil. (ELTIEMPO 21, may., 2008) A pesar de las denuncias otras organizaciones recriminaron la complacencia del informe

con los hechos y la responsabilidad del gobierno, quien el año anterior amenazó con revocar el mandato de la oficina del alto comisionado en Colombia. El informe dio cuenta también del surgimiento de nuevos grupos armados a pesar de las desmovilizaciones de paramilitares y la gravedad de la Ley de Tierras o Ley de Desarrollo Rural que afectaría a los desplazados convirtiéndolos nuevamente en víctimas. El proceso de desmovilización fue reconocido como un esfuerzo del gobierno colombiano, por parte de la ONU, sin embargo, se cuestionaba nuevamente la garantía de los derechos de las víctimas a la verdad, justicia y reparación. (ELTIEMPO 16, mar., 2007b) (ELTIEMPO 28, may., 2007)

En octubre de 2007 una coalición de organizaciones en DD.HH., conformada por grupos colombianos, estadounidenses y europeos presentó un informe sobre las ejecuciones extrajudiciales atribuidas al Ejército colombiano y su crecimiento en un 66% entre el 2002 y el 2006 comparado con el período de 1997-2000, ante la Comisión Interamericana de DD.HH., el Departamento de Estado y miembros del Congreso de los Estados Unidos. El informe ratifica las cifras ofrecidas en junio de 2006 y a partir de ese año los Estados Unidos empezó a recortar la ayuda a Colombia, por el incumplimiento de las precondiciones. Ante este cuestionamiento, el gobierno prestó nuevamente su colaboración respondiendo a cuestionarios de más de 200 preguntas, entrevistándose con congresistas, y expidiendo la directiva 10-2007 que incita a la tropa a respetar a los civiles y comprometiéndose a que las autoridades militares permitan la investigación civil de los asesinatos, para lo cual se crearía una comisión especializada. A pesar de estas medidas no se han dado condenas frente a los 995 casos denunciados por las ONG. (ELTIEMPO 31, oct., 2007)

Los Estados Unidos presentaron su informe anual sobre derechos humanos en 2008, en el cual son tomadas en cuenta las estadísticas oficiales del gobierno colombiano en cuanto a reducción de masacres, secuestros y desapariciones forzadas, y es así como se reconocen los avances en materia de protección de los derechos humanos, especialmente la Ley de Justicia y Paz, pero se hace énfasis en la necesidad de tener en cuenta dos puntos importantes como lo son el resurgimiento de los grupos paramilitares y el aumento de las ejecuciones extrajudiciales atribuidos a la Fuerza Pública. (ELTIEMPO 12, mar., 2008)

Al finalizar el 2008 el gobierno colombiano manifestó su voluntad nuevamente para presentar en diciembre el examen periódico universal en derechos humanos de Naciones

Unidas, viéndolo como una oportunidad para establecer el plan de ruta en el trabajo coordinado con la ACNUDH y la OEA en relación con la política de verdad, justicia y reparación. Uribe defendió la política de seguridad democrática basándose en las liberaciones de secuestrados en la elaboración de políticas para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio –ODM- estimadas para el 2015 (desnutrición, escolarización, mortalidad infantil, vacunación, protección del medio ambiente, el uso de energías alternativas). Asimismo, dio a conocer los avances en materia de seguridad a periodistas, sindicalistas y maestros, y el fortalecimiento de la justicia, todo ello presentado en cifras y estadísticas para demostrar cuantitativamente las mejoras en materia de derechos humanos, respondiendo así a las críticas y denuncias presentadas por la comunidad internacional ante la ONU. (ELTIEMPO 24, sep., 2008) El Informe Colombia Objetivos del Milenio de la ONU, sin embargo, demuestra que a pesar de las cifras Colombia no alcanzará las metas en términos de disminución de la pobreza y la indigencia. (ELTIEMPO 5, sep., 2008b)

A pesar de los esfuerzos diplomáticos, más de un millar de ONGs (entre ellas la Alianza de Organizaciones Sociales, la Asamblea de la Sociedad Civil por la Paz y la Plataforma Colombiana de Derechos Humanos) denunciaron la muerte de por lo menos 13.634 personas a causa de la violencia sociopolítica y hacen énfasis en los nexos de agentes del Estado con grupos paramilitares, ante el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas, que examinará la situación en Colombia. Las denuncias se concentraron también en la presencia de bandas emergentes de los grupos paramilitares demobilizados, así como la falta de condenas a los crímenes cometidos por estos. El informe da cuenta del aumento de ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas, detenciones arbitrarias y desplazamiento. Ante las denuncias Uribe estableció nuevamente una ofensiva diplomática y se reunió con la alta comisionada Navanethem Pillay y dio respuesta a las denuncias presentando cifras sobre la disminución del secuestro y de homicidios. (ELTIEMPO 23, sep., 2008)

El gobierno colombiano en cabeza de Uribe ha realizado durante este período presidencial giras por los Estados Unidos, algunas persuasivas y otras con carácter de exigencia, que convocan al gobierno de ese país a reconocer los avances y los esfuerzos de su gobierno en cuanto a la lucha contra la impunidad y la violencia contra el sindicalismo y para ellos se comprometió a mejorar las condiciones de ser necesario,

como muestra del interés, y así poder firmar los tratados de comercio pendientes. (GÓMEZ MASERI, S. 5, may.,2007)

Con relación a la lucha contra el narcotráfico, el gobierno de Colombia tuvo que enfrentarse a las diferencias entre las cifras ofrecidas por la ONU y por Washington sobre los territorios cultivados con coca, que según la ONU serían 78.000 Hectáreas y según EE.UU. 156.000 hectáreas, lo que significaría un crecimiento de 12 mil hectáreas a pesar de las fumigaciones y erradicaciones llevadas a cabo en 165 mil hectáreas en lo correspondiente al 2001. Esta discusión se concentró en la gravedad de las cifras para la realización del TLC. (ELTIEMPO 3, jun.,2007) Asimismo, para mantener la ayuda recibida por Colombia a través del Plan Colombia, Uribe decidió cambiar la estrategia y mostró una cooperación aparente haciendo un giro en la lucha antidrogas basada en la erradicación manual, lo cual concede la razón a las negativas consecuencias de las fumigaciones, y haciendo caso a las recomendaciones de Washington para invertir en lo social. (ELTIEMPO 21, jul., 2007) Como consecuencia del descontento del gobierno colombiano con las cifras ofrecidas por la ONU y los informes de la Oficina de las Naciones Unidas contra las Drogas y el Delito –UNODC- que opera el Sistema de Medición de Cultivos Ilegales –SIMCI- a través de satélites sobre los cultivos de coca y amapola, Uribe decide terminar con el contrato con la ONU y encargar a una entidad privada que realice los monitoreos, ya no anuales sino mensuales o bimensuales, olvidando entre otras cosas, la experiencia adquirida por la ONU en este trabajo (desde 1999), la imposibilidad logística y financiera para realizar monitoreos en períodos cortos, y el valor agregado que los informes de la ONU otorgan, como las cifras sobre la deforestación en el territorio colombiano. (ELTIEMPO 23, jun., 2008) (ELTIEMPO 18, jun., 2008b) Cuatro meses después y ante las evidentes dificultades técnicas y financieras de cambiar de entidad y sistemas de mediciones, el gobierno Uribe decide devolver el contrato a las Naciones Unidas, pero con ciertas condiciones como las mediciones periódicas (trimestrales) y por regiones, la intervención de Gobierno en los cálculos del SIMCI y la capacitación de las autoridades colombianas en la técnica de medición. (ELTIEMPO 27, sep., 2008).

Otros de los puntos álgidos en las críticas al gobierno Uribe es la tensión existente entre la rama ejecutiva y la judicial, evidenciada en los constantes enfrentamientos entre la Corte Suprema y los miembros del gobierno. Incluso la ONU se mostró interesado en establecer una relatoría especial para el caso. (ELTIEMPO 9, sep., 2008). La reacción

de Uribe fue increpar al delegado de las Naciones Unidas (Leandro O. Despouy) a que se informe y que estudie mejor la reforma a la justicia antes de dar declaraciones a los medios. (ELTIEMPO 6, sep., 2008). Adicionalmente, otros miembros del gobierno como el Procurador Edgardo Maya hicieron énfasis en que los problemas del país deben resolverse internamente sin la intervención de las organizaciones internacionales. (ELTIEMPO 5, sep., 2008a)

Sobre la situación de los defensores de derechos humanos en Colombia. Informe 2009

El Observatorio para la protección de los Defensores de Derechos Humanos en su informe anual 2009 analiza la situación de los defensores humanos en el mundo entero, y en relación con Colombia señala que el conflicto armado interno, junto con la situación de los defensores, los sindicalistas, las poblaciones autóctonas y los periodistas continuaron siendo los puntos críticos del país a lo largo del 2008. Como resultado más de 250.000 personas fueron desplazadas en el 2008, que afectaron fundamentalmente a las poblaciones rurales, y las comunidades indígenas y afrocolombianas (FIDH; OMCT 2009, p.152) y sus derechos fueron vulnerados en aspectos relacionados con el control de la tierra, la protección del medio ambiente y la explotación de los recursos internacionales, especialmente por parte de sociedades transnacionales agroindustriales o por grupos paramilitares (Ibid. p. 153), lo que significó una clara violación del Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de 27 de junio de 1989 (relativo a los pueblos indígenas y tribales) ratificado también por Colombia. Los defensores de las comunidades autóctonas fueron amenazadas en su integridad y su derecho a la vida, como fue el caso de los participantes en la Minga Nacional de Resistencia Indígena y Popular y del Examen Periódico Universal sobre Colombia. Otros grupos vulnerables como las mujeres, cuentan con defensores que han sido víctimas de amenazas, por ejemplo, después de la publicación de un libro sobre la violencia contra las mujeres en tiempos de guerra. (FIDH; OMCT Op cit., pp.157-158)

Los grupos defensores de derechos fueron especialmente víctimas de difamación y denigración de las autoridades, así como la hostilidad de las autoridades, respaldadas por el gobierno, como se deja evidenciar en las declaraciones calumniosas por parte del presidente Uribe y sus colaboradores, deslegitimando con sus palabras las actividades desarrolladas por la defensa de los derechos humanos tildándolas de simpatizantes de la guerrilla (Ibid. pp.154) Asimismo, el gobierno utilizó como mecanismo de control de los defensores de derechos humanos estrategias como la interceptación telefónica y la tentativa de destrucción de sus locales, la incautación de material y documentos. Paramilitares han participado en esos hechos de amenaza y hostigamientos contra las ONG defensoras de derechos humanos, e incluso se han saqueado sus sedes, robado su información fundamental para procesos como los casos de desplazamiento forzado y despojo de tierras. (FIDH; OMCT 22 de septiembre 2009, p.7) Los seguimientos de los defensores, de sus comunicaciones telefónicas, de correo electrónico y persecuciones, ha sido llevado a cabo por el Departamento Administrativo de Seguridad –DAS-¹¹⁴, y de dichas interceptaciones han sido víctimas jueces, políticos, profesores universitarios, defensores extranjeros y ONG internacionales, por ejemplo, la Federación Internacional de Derechos Humanos –FIDH-, e incluso miembros de la Corte Suprema de Justicia, algunos de los cuales cuentan con medidas cautelares otorgadas por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos –CIDH-. Las interceptaciones incluían aspectos de la vida privada y familiar. (Ibid. p. 10) Del mismo modo, el sistema judicial permitió que se sancionaran las actividades de los defensores de los derechos humanos, con procesos judiciales, arrestos o detenciones en muchos casos con pruebas fabricadas. Las persecuciones, amenazas, hostigamientos y los intentos de asesinato fueron frecuentes, y las víctimas fueron los defensores de derechos humanos, como el ejemplo señalado por el informe, durante la marcha del 6 de marzo para rendir homenaje a las víctimas del paramilitarismo y de crímenes de Estado encabezada por –MOVICE- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, quienes denuncian las violaciones de derechos humanos y la responsabilidad de acción u omisión del Estado. Posteriormente se relacionó a sus participantes con miembros de las FARC, después de lo cual se perpetraron asesinatos y amenazas a sus participantes. (FIDH; OMCT Op cit. p. 4)

¹¹⁴ “El gobierno Nacional firmó el Decreto 4057 del 31 de octubre de 2001, por medio del cual se suprime el Departamento Administrativo de Seguridad y se trasladan algunas de las funciones que venía desempeñando el DAS a otras entidades del Estado”. (www.das.gov.co)

Colombia sigue siendo el país con el mayor número de sindicalistas asesinados en el mundo, según la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia -CUT- fueron asesinados 49 sindicalistas y dirigentes sindicales en el 2008, representado un 25% más que el 2007. La Escuela Nacional Sindical –ENS- denuncia que las violaciones continúan en el sentido de obstaculizar y castigar la actividad sindical. (FIDH; OMCT 2009, p.156)

En muchos casos incluso los defensores fueron víctimas de agresiones por parte de las personas encargadas de su protección. Es así, como varios defensores fueron asesinados a pesar de las medidas de protección del gobierno o de la CIDH. (FIDH; OMCT Op. Cit., p.159)

La Organización Mundial contra la Tortura –OMCT- y la Federación Internacional de Derechos Humanos –FIDH-, redactaron adicionalmente una nota acerca de su preocupación sobre los defensores de derechos humanos en Colombia, haciendo énfasis en los seguimientos de los casos en el 2009, y mostrando su preocupación por los defensores de derechos humanos, pues estos siguen siendo víctimas de violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario, con hechos como asesinatos, desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, agresiones sexuales, torturas, amenazas, desplazamientos forzados, señalamientos, detenciones y judicializaciones con escaso o nulo fundamento, y otras vulneraciones graves de los derechos humanos, que se suceden a pesar de las medidas de protección implementadas (como las oficinas blindadas, transportes, comunicaciones, escoltas). Los defensores también denuncian el comportamiento hostil que por parte de los militares de alto rango han recibido, y la deslegitimización por parte del presidente Uribe, hechos que a su vez fueron denunciados por el Alto Comisionado por los Derechos Humanos sobre Colombia. Es así, como en muchos casos los defensores han debido recurrir incluso a la seguridad privada, contratada por las instituciones públicas, quienes en este sentido han dejado de cumplir su compromiso de proteger públicamente a los defensores. (Ibid., pp. 3-4) Los defensores de los derechos humanos de los LGBTI: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales, han sido víctimas también de amenazas a su integridad física y psicológica. (FIDH; OMCT Op. Cit., pp. 13-14).

En la Nota del Observatorio se le recuerda entre otras cosas al gobierno colombiano, las recomendaciones de la Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre los Defensores de Derechos Humanos en el informe de Misión a

Colombia (23 a 31 de octubre de 2001) y las de la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre los Defensores de Derechos Humanos y sobre todo atender las provisiones de la Declaración sobre los defensores de derechos humanos adoptada por la Asamblea General de la ONU, el 9 de diciembre de 1998, utilizando para ello los instrumentos regionales e internacionales relativos a los derechos humanos suscritos por Colombia. (FIDH; OMCT 2009, pp. 13-16)

4.3. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Al tratar de comprender la tradición de los derechos humanos en Colombia, es fundamental tener en cuenta que la misma está sujeta a influencias de tipo político, económico y social. Al analizar los procesos de reconocimiento de la importancia de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario en el país, se hace evidente que la búsqueda por la paz se constituye a la vez en una meta y en un argumento para tomar medidas extraordinarias jurídicas, militares y políticas para alcanzarla. Bajo diferentes denominaciones la búsqueda de la paz se tradujo en decisiones políticas y militares que paralelamente deterioraron la situación de los derechos humanos e incluso generaron otros tipos de violencia y consecuencias nefastas especialmente para la población civil. Indudablemente la influencia internacional especialmente de los Estados Unidos ha servido como referente para los cambios internos en materia de legislación y de acción militar. Los diferentes episodios históricos y la actitud que frente a ellos ha asumido el gobierno de turno, ha contribuido a deslegitimar las acciones políticas y ha comprometido el interés nacional a las necesidades y expectativas internacionales. Colombia al ser un aliado importante de los Estados Unidos dentro del hemisferio, ha comprometido sus actuaciones a la guía estadounidense y ha enfilado sus tropas en causas que no le son propias.

La internacionalización del conflicto y la globalización, no se evidencia solamente en la participación pasiva o activa de los actores internacionales, llámense estas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, sino en la discusión que los temas del conflicto colombiano ha generado a nivel global. Si bien el conflicto armado es de carácter interno, la participación o corresponsabilidad de los países en el

fenómeno del narcotráfico, ha marcado el punto de referencia en la cooperación internacional y de ello se han servido los diferentes gobiernos colombianos.

La globalización también ha servido para que los medios de comunicación difundan las denuncias y los informes que sobre derechos humanos entrega el gobierno colombiano y los observadores de derechos humanos nacionales e internacionales. Infortunadamente de ello ha sacado provecho también las organizaciones armadas ilegales, al difundir sus ideas buscando y lo peor de todo alcanzando el apoyo económico e ideológico de sectores de la comunidad internacional.

Es de vital importancia reconocer en qué medida la búsqueda por la paz, se ha convertido en una excusa para la violación sistemática y/o soterrada de los derechos humanos y de las libertades de los individuos y cómo los ciudadanos reaccionan frente a dichas acciones. La permisividad, e incluso la complicidad en dicho actos es evidenciada en la justificación de los actos de barbarie como única alternativa para alcanzar la paz, y este punto se ha convertido en la única motivación electoral en Colombia, es entonces quien tiene más mano dura, quien garantiza el bienestar del país a través de la consecución de la paz. Se ha combinado la búsqueda de la paz con la lucha contra el enemigo a todo costa, haciendo valer el principio de legítima defensa, el cual se ha transportado a los niveles cotidianos de violencia urbana y rural. Los linchamientos y los ajusticiamientos por parte de las víctimas a los victimarios evidencian que la falta de legitimidad de las fuerzas armadas y de policía, se combina macabramente con la ineficiencia del sistema judicial y la impunidad reinante, es difícilmente imaginable un país donde los ciudadanos aspiren a la paz respetando los derechos humanos, y aspirando a la paz olvidando recurrentemente el respeto de los derechos y las libertades.

En el inconciente colectivo, se fija entonces la idea de que todo acto violento y que viole las garantías de los derechos humanos es legítimo, en la medida que busque alcanzar la paz, y con ella la derrota del enemigo común y de la muerte de otros ciudadanos que escogieron voluntaria o involuntariamente el camino de la guerra.

De la historia reciente cabe rescatar las preocupaciones gubernamentales que intentaban buscar las causas de la violencia en las desigualdades sociales, y del interés de la Unión Europea por hacer énfasis en la ayuda de cooperación para el desarrollo y la

disminución de las desigualdades a través de la mejora en las condiciones de vida de los ciudadanos.

No es por tanto fácil la tarea del educador colombiano, cuando muchos de los elementos que aquí se desarrollaron son desconocidos por la mayoría de los ciudadanos, quienes reciben tan solo las interpretaciones mediáticas manipuladas en muchos casos por intereses políticos y económicos. No es fácil tampoco para el educador/educadora enseñar una historia que aún no se ha acabado de escribir, de analizar hechos que no han sido todavía suficientemente sustentados, de contribuir a que los ciudadanos del presente comprendan la complicidad de los ciudadanos de otras generaciones. Es por ello necesario que ante todo se conozca la verdad, y se analicen los hechos desde todas las perspectivas, sin olvidar que la paz no puede convertirse en una excusa para convocar a una guerra y que parte de la reparación es conocer la verdad comenzando por la reconstrucción de la memoria histórica.

4.4. BIBLIOGRAFÍA

ACNUR/UNHCR. ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS La Agencia de la ONU para los refugiados. Estado de Ratificación de los Principales Instrumentos. [En línea] (18 Oct. de 2006) Biblioteca Virtual. [Consultado 13 Jun. 2009]. Disponible en <www.acnur.org/biblioteca/pdf/4588.pdf>

_____ Balance de la política pública de atención integral a la población desplazada por la violencia 2004-2006 [En línea] [Consultado 09 Jun. 2009]. Disponible en <<http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/4901.pdf>>

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Mandato ciudadano por la paz en : Centro de Memoria paz y reconciliación. Bicentenario 1810-2010. [En línea] Audio. s.f.[Consultado 9 Nov. 2009]. Disponible en <<http://www.centromemoria.gov.co/index.php/emisora/56-mandato-ciudadano-por-la-paz>>

ALTO COMISIONADO PARA LA PAZ. Desmovilizaciones realizadas y cuadros resumen [En línea] Página oficial del Alto Comisionado para la paz Colombia [Consultado 10 Jun. 2009]. Disponible en <www.altocomisionadopalapaz.gov.co/desmovilizaciones/2004/index_resumen.htm>

ARENAL DEL, Celestino. Política exterior de España hacia Iberoamérica. Madrid : Editorial Complutense, 1994.

ASOCIACIÓN DE FAMILIARES DE DETENIDOS DESAPARECIDOS (ASFADDES) et.al. Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad. De las Esperanzas Socio-Políticas a las Frustraciones. De la tortura a la muerte y la desaparición. Del paramilitarismo confeso al inconfeso. [En línea] 29 Mayo de 2001 Zona 7 1966. Vol. 1 Cap. 2. [Consultado 8 Jun. 2009]. Disponible en <<http://www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/nm/z7/index.html>>

BITAR GIRALDO, Sebastián. Los primeros pasos de los derechos humanos en Colombia : La adaptación estratégica del Gobierno de Julio César Turbay. Bogotá : Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencia Política, CESO, Ediciones Uniandes, 2007.

COLOMBIA. MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL. DECRETO LEGISLATIVO 3398 DE 1965. Diario Oficial No. 31.842, 25 de enero de 1966. [En línea] Comando General de las Fuerzas Militares de Colombia. [Consultado 25 Dic. 2010]. Disponible en <http://www.cgfm.mil.co/CGFMPortal/Cgfm_files/Media/File/pdf/Normatividad%20Leyes/DECRETO%20LEGISLATIVO%203398%20DE%201965.pdf>

COLOMBIA. República de Colombia. Senado y Cámara. GACETA DEL CONGRESO. Año VII, No.3, Bogotá : Imprenta Nacional, 6 de febrero de 1998.

_____ Año V, No. 111, Bogotá : Imprenta Nacional, 11 de abril de 1996.

_____ No. 40, Bogotá : Imprenta Nacional, 19 de febrero de 1996.

_____ Año III, No. 272, Bogotá: Imprenta Nacional, 24 de diciembre de 1994.

COLOMBIA. Departamento Nacional de Planeación (DNP). Plan Nacional de Desarrollo “Hacia un Estado Comunitario” Agosto 2002 - Agosto 2006. [En línea] Bogotá : Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2003. [Consultado 25 Oct. 2009]. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_plan_desarrollo.pdf>

COMISIÓN ANDINA DE JURISTAS SECCIONAL COLOMBIANA. “¿Guerra al derecho?” : Debate sobre Derechos Humanos y Derecho Humanitario” *En : Espacios Internacionales para la Justicia Colombiana.* Bogotá : 1996, pp.176-178.

COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS (CCJ). Panorama de derechos humanos y derecho internacional humanitario en Colombia. Informe de avance sobre 2000. Bogotá : Comisión Colombiana de Juristas, 2000.

COMISIÓN INTERNACIONAL DE JURISTAS (CIJ). “Informe de la Asociación Internacional de Juristas Demócratas con sede en Bruselas”. En : *Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos (CPDDH), Represión y tortura en Colombia*. Bogotá : Fondo Editorial Suramérica, 1980.

COMITÉ PERMANENTE POR LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS (CPDDH). Represión y tortura en Colombia. Bogotá : Fondo Editorial Suramérica. 1980.

DÍAZ CALLEJAS, Apolinar ; **ECHEVERRI URUBURU,** Álvaro. et.al. La Crisis Institucional y la Doctrina de la Seguridad Nacional en Colombia. II Foro, Agosto de 1980. En : CPDDH. Los Derechos humanos en Colombia 25 años : itinerario de una historia. Bogotá : Comité Permanente, 2004. pp 83-91.

ECHANDIA, Camilo. “Principales tendencias en la expansión territorial de la guerrilla, 1985 – 1994” (Documento presentado al seminario sobre análisis de los factores de violencia en Colombia) Bogotá : Departamento Nacional de Planeación, Unidad de Justicia y Seguridad, 1994.

ELTIEMPO. “La ONU seguirá haciendo la medición de cultivos de Coca”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (27, sep., 2008) [Consultado 10 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3112117>>

_____ “Colombia se someterá a examen de Derechos Humanos de la ONU, dijo Álvaro Uribe ante el organismo”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (24, sep., 2008) [Consultado 19 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4561870>>

_____ “Coalición de ONG advierte de agravamiento de situación de Derechos Humanos en Colombia”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (23, sep., 2008) [Consultado 10 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4546235>>

_____ “Disfrazarse de médico en una operación militar viola el DIH, dijo representante de la ONU [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (11, sep., 2008) [Consultado 23 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4522878>>

ELTIEMPO. “Relator ofrece mediar” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (9, sep., 2008) [Consultado 22 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3085070>>

_____ “Uribe pide a delegado de la ONU, Leandro Despouy, informarse antes de dar declaraciones a medios”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (6, sep., 2008) [Consultado 10 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4504501>>

_____ “ONU evalúa si hay méritos para pronunciarse sobre crisis entre Presidente Uribe y Corte Suprema”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (5, sep., 2008a) [Consultado 28 Ago. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4502895>>

_____ “Colombia, a medias en metas del milenio”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (5, sep., 2008b) [Consultado 25 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3080948>>

_____ “Controversia por uso de emblema de la Cruz Roja en el rescate de Ingrid”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (17, jul., 2008) [Consultado 29 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3017694>>

ELTIEMPO “Colombia, segundo en desplazados”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital. Bogotá : (18, jun., 2008a). [Consultado 21 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2978940>>

_____ “En 27 por ciento crecieron cultivos de coca en Colombia en el 2007, dice informe de la ONU”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital. Bogotá : (18, jun., 2008b). [Consultado 25 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4310843>>

_____ “Deben ser todos” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital. Bogotá : (21, may., 2008) Disponible en [Consultado 22 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4184399>>

_____ “Paras' extraditados seguían delinquirando e incumplían compromisos de ley de Justicia y Paz: Uribe” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (13, may. 2008) [Consultado 26 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4162180>>

_____ “Para Human Rights Watch no hay mayores avances en derechos humanos en Colombia” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (31, ene., 2008) [Consultado 19 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3940591>>

_____ “Gobiernos y organizaciones internacionales pidieron la liberación de todos los secuestrados”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (11, ene., 2008) [Consultado 13 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3916010>>

_____ “US\$ 110 millones en ayuda de E.U. ha dejado de recibir Colombia por críticas en Derechos Humanos”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (31, oct., 2007) [Consultado 17 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3795611>>

_____ “Gobierno levantara reserva a la Corte Penal Internacional” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (19, oct., 2007) [Consultado 19 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2696666>>

_____ “10 departamentos están afectados por reclutamiento forzado de guerrilla, 'paras' y grupos emergentes”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (8, oct., 2007) [Consultado 26 Ago. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3756526>>

ELTIEMPO. “Acompañamiento de E.U. al encuentro de Chávez con Farc, uno de los logros de Uribe en Nueva York”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (28, sep., 2007) [Consultado 23 Nov. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3742133>>

_____ “No habrá distinciones entre secuestrados en acuerdo humanitario, prometió Presidente Uribe”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (27, sep. 2007) [Consultado 23 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3740892>>

_____ “Intercambio se toma la agenda de Uribe en N.Y.” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (25, sep. 2007) [Consultado 13 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2667520>>

_____ “Uribe pide menos plata para fumar”. [En línea] ELTIEMPO.com. Archivo digital, Bogotá : (21, jul., 2007). [Consultado 18 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2582254>>

_____ “Muerte de sindicalistas en Colombia será investigada por oficina de la ONU”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (4, jul., 2007) [Consultado 27. Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3622999>>

ELTIEMPO “Las Razones del no del gobierno a traer la Comisión de Encuesta”: Monseñor Fabian Marulanda, secretario de la C. Episcopal. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (2, jul., 2007). [Consultado 25 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2559452>>

_____ “Comunidad Internacional Responsabiliza a las Farc de muerte de diputados del Valle”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (30, jun., 2007) [Consultado 12 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2558070>>

_____ “Colombia tiene tres millones de desplazados, un millón más que hace un año, dice ACNUR” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (20, jun., 2007). [Consultado 18 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3603438>>

_____ “Europa se escandalizó”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (29, jun., 2007). [Consultado 16 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2556825>>

_____ “El presidente Uribe, molesto con Estados Unidos por cifras sobre narcocultivos”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (3, jun., 2007). [Consultado 14 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3581343>>

_____ “Por los desplazados”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (28, may. 2007). [Consultado 10 Jul. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2509142>>

_____ “Hija de Ingrid Betancourt lanzó duras críticas al presidente Álvaro Uribe, desde París”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (24, may., 2007). [Consultado 3 Ago. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3567921>>

_____ “ONU pide a Colombia suspender fumigación”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (19, may. 2007). [Consultado 3 Ago. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2500372>>

ELTIEMPO. “Llega a Quito Paul Hunt, relator de ONU para indagar fumigaciones en frontera con Colombia. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (13, may. 2007). [Consultado 10 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3554606>>

_____ “Desplazados:ACNUR dice que aún falta”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (17, mar., 2007). [Consultado 13. Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2418595>>

_____ “Carlos Castaño”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (16, mar., 2007a). [Consultado 12 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3478396#>>

_____ “Quejas sobre violación de derechos humanos por la Fuerza Pública aumentan en Colombia, dice la ONU”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (16, mar., 2007b). [Consultado 23 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3478050>>

_____ “Colombia rechaza quejas de Ecuador en la ONU”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (14, mar. 2007). [Consultado 15 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2415368>>

_____ “El Plan de búsqueda”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (19, feb., 2007). [Consultado 10 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2393062>>

_____ “Primera nota de protesta de la era Correa”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (8, feb., 2007). [Consultado 10 Nov. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2382287>>

ELTIEMPO “Corte pide datos concretos sobre desplazados”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (3, feb., 2007). [Consultado 10 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2377285>>

_____ “Nuevo Representante de la ONU para los DD.HH. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (17. Ago., 2006). [Consultado 20 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2140605>>

_____ “ONU condena el ‘Reclutamiento’ de menores en Arauca”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (14, ago., 2006). [Consultado 08 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2136725>>

_____ “Fui capturado en Venezuela: Granda” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (22, dic., 2004). [Consultado 14 Nov. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1557475>>

_____ “Uribe ofrece liberar a 50 de las FARC” ” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (19, ago., 2004). [Consultado 10 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1572946>>

_____ “E.U. en contra del intercambio” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá: (16, jun., 2004). [Consultado 3 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1520786>>

_____ “Lista ayuda de E.U.: US\$700 millones”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (8, dic., 2003) [Consultado 11 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1043474>>

ELTIEMPO. “Espaldarazo de siete países a Uribe”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (16, ago. 2003) [Consultado 14 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1011657>>

_____ “Uribe, ‘El Blair de A. Latina’”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (19, mar., 2003) [Consultado 8 Ago. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-985052>>

_____ “Enérgica advertencia a Nicaragua sobre tratados”. En : EL TIEMPO, Bogotá : (11, oct., 1980) p. 1A .

_____ “Trasladada embajadora de Colombia en Cuba”. En : EL TIEMPO, Bogotá : (13, oct., 1980b) : p.1A.

FAJARDO, José; ROLDÁN, Miguel Ángel. Soy el comandante I. Bogotá : Oveja Negra 2. Ed. 1980.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (FIDH); ORGANIZACIÓN MUNDIAL CONTRA LA TORTURA (OMCT). La perseverancia del testimonio. Informe Anual 2009. [En línea] Organización Mundial contra la tortura [Consultado 6 Nov. 2009]. Disponible en <http://www.omct.org/pdf/Observatory/2009/obs_annual_report_2009_spa.pdf?PHPSESSID=f919b077a61fae95c8d8e57548c71715>

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (FIDH); ORGANIZACIÓN MUNDIAL CONTRA LA TORTURA (OMCT). OBSERVATORIO PARA LA PROTECCIÓN DE LOS DEFENSORES DE DERECHOS HUMANOS. Nota sobre la situación de los defensores de derechos humanos en Colombia. Ginebra – París, 22 de septiembre de 2009. [En línea] Organización Mundial contra la tortura. [Consultado 6 Nov. 2009]. Disponible en <http://www.omct.org/pdf/Observatory/2009/nota_defensores_colombia_el_observatorio.pdf>

FERNÁNDEZ ANDRADE, Elsa María. El narcotráfico y la descomposición política y social: el caso de Colombia. México : Plaza y Valdes, 2002.

FUNDACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES DE BARCELONA (CIDOB). Belisario Betancur Cuartas. (4 de septiembre de 2007) [En línea] Centro de documentación. Biografías de líderes políticos [Consultado 6 Mar. 2009]. Disponible en <http://www.cidob.org/es/documentacion/biografias_lideres_politicos/america_del_sur/colombi a/belisario_betancur_cuartas#4>

FUNDACIÓN IDEAS PARA LA PAZ (FUNDAPAZ) Consejerías del poder ejecutivo encargadas de los procesos de acercamiento y negociación con los grupos armados ilegales: 1986-2004 s.f. [En línea] En : Historia de los procesos de diálogo y negociación en Colombia. Boletín Informativo Nr.9. [Consultado 7 May. 2009]. Disponible en <<http://www.ideaspaz.org/proyecto03/boletines/boletin09.htm>>

GALLÓN GIRALDO, Gustavo. Diplomacia y Derechos Humanos en Colombia : Más de una década de ambigüedad. En : Los derechos humanos en Colombia 25 años : itinerario de una historia. Bogotá, Comité Permanente, 2004, pp. 209-226.

GARCÍA-DURÁN, Mauricio. Alternativas a la guerra : iniciativas y procesos de paz en Colombia, Bogotá, CINEP/Conciliation resources 2004 [También, versión en inglés: (2004), *Alternatives to war: Colombia's peace processes – Accord 14, London, Conciliation Resources*. Ambas versiones [En línea] [Consultado 30 May. 2009]. Disponible en <<http://www.c-r.org/accord>>

_____ De La Uribe a Tlaxcala : procesos de paz. Bogotá : CINEP, 1992.

GASPARINI, J. “Colombia tendrá más desplazados en el 2007: CICR”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (12, sep., 2007). [Consultado 23 Ago. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2652142>>

GÓMEZ MASERI, Sergio. “Aprobado el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos” [En línea] PORTAFOLIO.com. Archivo digital, Bogotá : (12, oct., 2011) [Consultado 17 Ene. 2012]. Disponible en <<http://www.portafolio.co/negocios/aprobado-el-tratado-libre-comercio-estados-unidos>>

_____ “Colombia mejoró en DD.HH.” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (12, mar., 2008) [Consultado 17 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2859780>>

_____ “Uribe sube a los Republicanos al ‘Bus’”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (26, sep., 2007) [Consultado 22 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2668543>>

GÓMEZ MASERI, Sergio. “Si es necesario hablaré con los 535 Congresistas de E.U. : Uribe” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (5, may., 2007). [Consultado 12 Ago. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2484087>>

_____ “Estados Unidos exonera a Colombia de sanciones” En : EL TIEMPO [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital. Bogotá : (7, oct., 2003) [Consultado 12 Jun. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1027551>>

GUERRERO, Arturo et. al. Las Trampas de la Guerra : Periodismo y Conflicto. Santa fé de Bogotá : Corporación Medios para la Paz. 2001. [En línea] Medios para la Paz. [Consultado 22 May. 2009]. Disponible en <<http://www.mediosparalapaz.org/index.php?idcategoria=1165>>

HERRERA ÁNGEL, Marta. Virgilio Barco Vargas. Biografía. 26 de noviembre del 2004 [En línea] Biblioteca Virtual del Banco de la República. Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores. [Consultado 12 May. 2009]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/barcvirg.htm>>

INSTITUTO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y RELACIONES INTERNACIONALES (IEPRI). El Plan Colombia y la Internacionalización del conflicto. Bogotá : Editorial Planeta, 2001.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (IIDH). Estado de Ratificación de Instrumentos Internacionales y Universales en DD.HH. [En línea] Mapas de Progreso en Derechos Humanos – Países. Colombia. Sección II Indicadores generales de Derechos Humanos. Biblioteca Virtual. [Consultado 13 Jun. 2009]. Disponible en <http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_348886871/Cigdh-3.rtfY>

LEAL, BUITRAFO, Francisco. En la encrucijada : Colombia en el siglo XXI. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 2006.

_____ La seguridad nacional a la deriva. Bogotá : Alfaomega Editores, Uniandes, Flacso, Sede Ecuador. 2002.

LEAL BUITRAGO, Francisco; **TOKATLIAN**, Juan G. Et.al. Orden Mundial y Seguridad, Bogotá : Tercer Mundo Editores SID, Universidad Nacional de Colombia, 1994.

MELO, Jorge Orlando. “Los paramilitares y su impacto sobre la política” [En línea] En : LEAL BUITRAGO, Francisco; ZAMOSC, León (comps.) Al filo del caos. Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá : Tercer Mundo—Universidad Nacional, 1990, 514 págs. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 10 Jun. 2009]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/prueba/paras.htm>>

MERCADO, Bibiana. “Indulto, si liberan secuestrados” [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (19, feb., 2004) [Consultado 1o. Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1585507>>

MOMPOTES, Andrés. “Espaldarazo a Uribe en Cusco”. En : EL TIEMPO [En línea] ELTIEMPO.com archivo digital. Bogotá : (25, may., 2003) [Consultado 12 Jun. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-981585>>

NASI, Carlo. La política internacional de Colombia hacia Cuba y Nicaragua durante el gobierno del presidente Julio César Turbay Ayala, 1978-82. Serie de documentos Ocasionales. Bogotá : Centro de estudios Internacionales de la Universidad de los Andes, 1989.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (CIDH). Sistema Político y normativo. (30 de Junio 1981) [En línea] En : Informe sobre la Situación de los Derechos Humanos en la Republica de Colombia. Doc. 22 OEA/Ser.L/V/II.53. [Consultado 12 May. 2009]. Disponible en <<http://www.cidh.oas.org/countryrep/Colombia81sp/Capitulo1.htm>>

_____ Informe sobre la situación de los Derechos Humanos en la República de Colombia. [En línea] OEA/Ser.L/V/II.53 doc.22 30 Jun. 1981. [Consultado 7 May. 2009]. Disponible en <<http://www.cidh.oas.org/countryrep/Colombia81sp/indice.htm>>

_____ CONVENCIÓN AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS (CADH) (Pacto de San José). San José, Costa Rica 7 al 22 de noviembre de 1969. [En línea] Departamento de Derecho Internacional. [Consultado 10 May. 2009]. Disponible en <<http://www.oas.org/Juridico/spanish/tratados/b-32.html>>

PARDO GARCÍA PEÑA, Rodrigo. Un país problema en un mundo intervencionista En : LEAL BUITRAGO, F., et al. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 2006, pp. 545-574.

PEÑA, Edulfo y **GÓMEZ**, Sergio. “¿Uribe se enreda con el acuerdo?”. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (23, sep., 2007). [Consultado 23 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2665407>>

RAMÍREZ, Socorro; **RESTREPO**, Luis Alberto. Colombia entre la inserción y el aislamiento: la política exterior colombiana en los años noventa. Bogotá : Siglo del Hombre Editores, 1997.

RANGEL, Alfredo. Colombia: guerra en el fin de siglo, Bogotá : Tercer Mundo Editores, Universidad de los Andes, 1998.

RESTREPO, Luis Alberto. ¿Hacia el reino de los “caudillos ilustrados”? En : LEAL BUITRAGO, Francisco et.al. Bogotá : Grupo Editorial Norma 2006 pp. 27-49.

REVISTA SEMANA. “Arma de Doble Filo”. [En línea] No.I. 128, 15 a 22 de diciembre de 2003. [Consultado 10 Jun. 2009]. Disponible en <<http://www.semana.com/noticias-nacion/arma-doble-filo/75329.aspx>>

_____ “¿El Caguán de Uribe?”. [En línea] No.I. 141, 15 a 22 de marzo de 2004. [Consultado 23 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.semana.com/noticias-nacion/caguan-uribe/77129.aspx>>

_____ “Habla Vicente Castaño” [En línea] (5, Jun., 2005) [Consultado 22 Sep. 2009]. Disponible en <<http://www.semana.com/noticias-portada/habla-vicente-castano/87628.aspx>>

ROMERO, Mauricio. Paramilitares y autodefensas, 1982-2003, Bogotá : Editorial Planeta, IEPRI 2003.

RUEDA, Alberto. “Golpe de Estado a la ONU. [En línea] ELTIEMPO.com Archivo digital, Bogotá : (23, jun., 2008) [Consultado 23 Oct. 2009]. Disponible en <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2985770>>

SALGADO VÁSQUEZ, Julio ; **VALENCIA VILLA**, Hernando, et.al. Evaluación del Primer Informe de Amnistía Internacional y Otros. II Foro, Agosto de 1980. En : CPDDH. Los Derechos humanos en Colombia 25 años : itinerario de una historia. Bogotá, Comité Permanente, 2004. pp. 76-82.

SÁNCHEZ, Carlos Ariel. La administración de Justicia en Colombia, siglo XIX. [En línea] En: *Revista Credencial* (Bogotá-Colombia) Abril 2000. No. 136 Biblioteca Virtual Banco de la República [Consultado 10 Jun. 2009]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/abril2001/136sxx.htm>>

TIRADO MEJÍA, Álvaro. Colombia en las Naciones Unidas, 50 años de historia y participación. En : *Revista Credencial*. Ed. 69 – sep. 1995. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 10 Jun. 2009]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/septiembre1995/septiembre1.htm>>

_____ “Derechos de Colombia, Panamá y Estados Unidos en el Canal de Panamá, los tratados Torrijos-Carter y el tratado de Montería”. [En línea] En : *Revista Credencial Historia*. (Bogotá-Colombia) Ed.165 Sep. 2003. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 1º. Jun. 2009]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/septiembre2003/raro.htm>>

TOCANCIPÁ, Luz Stella. Julio César Turbay Ayala. [En línea] En : *Gran Enciclopedia de Colombia*. . Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. (16, Dic., 2004) [Consultado 8 May. 2009]. Disponible en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/turbjuli.htm>>

TORRES DEL RÍO, César; **RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ**, Saúl Mauricio et al. De milicias reales a militares contrainsurgentes: la institución militar en Colombia del siglo XVIII al XXI. Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana, 2008.

TURBAY, Julio César. Memorias de un cuatrienio : 1978 - 1982. Bogotá : Editorial Presencia. 1982.

_____ y **LEMOS**, Carlos. De la base a la cumbre. Bogotá : Oveja Negra, 2001.

VÁSQUEZ CARRIZOSA, Alfredo. Betancur y la crisis nacional. Bogotá : Edic.Aurora, 1986 pp. 41-43.

_____ Sobre el Primer Informe de Amnistía Internacional. En : Los Derechos humanos en Colombia 25 años : itinerario de una historia. Bogotá : Comité Permanente, 2004, pp. 74-75.

VELÁSQUEZ, Carlos Alfonso. “La dirección político de lo militar: una necesidad estratégica”. En : *Revista Análisis Político*. Bogotá : IEPR No. 38, I, (sep.-dic. 1999).

VERHELLEN, Eugeen. La Convención sobre los Derechos del Niño. Trasfondo, motivos, estrategias, temas principales. Amberes-Apeldoorn : Garant, 2002.

ZULUAGA NIETO, Jaime. Para hacer de los sueños una realidad. [En línea] En : *Revista Coyuntura* 1991. . Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. [Consultado 8 Jun. 2009]. Disponible en <www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/analisispolitico/ap12a.pdf>

5. LINEAMIENTOS INTERNACIONALES, REGIONALES Y NACIONALES PARA LA EDUCACIÓN EN LA ESFERA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

“Una población convenientemente formada es el capital más valioso que una sociedad pueda acumular para su desarrollo”.

(UNESCO 1975, p.97 principios y objetivos de UNESCO)

Después de conocer la teoría y conceptualización sobre los derechos humanos y de comprender la manera como Colombia los ha asumido en su cuerpo legal, atendiendo a sus particularidades históricas y políticas, procedemos a entrar en el tema central de la presente investigación, con el fin de reconocer los elementos básicos que conforman la educación en derechos humanos y los parámetros para la realización de los programas en torno a la Educación en Derechos Humanos para la democracia, la ciudadanía y la paz –EDHCP-.

Para comprender las prácticas que sobre el tema de EDH se han desarrollado a nivel internacional y nacional, se hace necesario conocer los parámetros y lineamientos que ese ámbito han sido propuestos en el marco de la ONU, la Organización de Estados Americanos –OEA- y a nivel nacional por el Ministerio de Educación Nacional –MEN- principalmente. Dichas disposiciones han sido el fruto de coyunturas históricas, políticas, socioeconómicas y culturales, que se ven reflejadas en los temas centrales que se proponen como eje para la solución a mediano y largo plazo de las principales violaciones o atentados con la dignidad, la libertad y los derechos de los individuos y de los pueblos, pero también como estrategias para la prevención como herramienta

fundamental en la resolución pacífica de conflictos en la micro y macroestructura de la sociedad.

Los conceptos ideales propuestos por la Declaración de los Derechos Humanos tendrían que históricamente dirigirse a buscar medidas para ser llevados a la práctica de una forma efectiva y otorgándole participación a todos los sectores de la sociedad y a todos los individuos sin distinción. Para ello, se reflexionó cuál sería entonces el canal más efectivo para la difusión, comprensión y realización efectiva de los derechos y es así como los gobiernos, independientemente de sus sistemas políticos, económicos y culturales, se concientizan que la educación adquiere una nueva responsabilidad y, para cubrirla deben incluir dentro de sus principios, objetivos, y prácticas, los métodos, las metodologías, didácticas, estrategias y actividades, que les permitieran darle un carácter universal a las disposiciones de la ONU, concibiendo al individuo como protagonista de su proceso educativo, permitiéndole desarrollar las aptitudes necesarias para ser constructor de paz y entrar en consonancia con el trabajo internacional en materia de promoción de los derechos humanos –DH-. Se trata entonces, de una educación entendida no solamente desde la escuela sino que se desarrolla a lo largo de la vida y en todas las instancias de convivencia humana.

Aunque las necesidades humanas se han transformado al ritmo de los conflictos mundiales, los lineamientos y sus elementos fundamentales sirven de base para la formulación de estrategias que sin duda servirán para las reflexiones y transformaciones presentes y futuras.

Los lineamientos pretenden incluir en sus actividades a todas las poblaciones, especialmente aquellas que históricamente han sido excluidas o a quienes les han sido vulnerados sus derechos; en la medida que los individuos, los pueblos y las naciones sean concientes de sus responsabilidades será más fácil comprender la cooperación y la solidaridad como principios para la convivencia pacífica y las relaciones armoniosas entre los pueblos.

Igualmente es necesario mencionar la importancia que le dan los diferentes lineamientos a la interdependencia entre los derechos pues la violación de un derecho o una libertad implica la vulneración de los otros.

A continuación se presentará una cronología de los principales lineamientos internacionales y nacionales en materia de EDH. Los primeros servirán para

contextualizar internacionalmente los compromisos adquiridos por los Estados miembros y los segundos para comprender la aceptación, comprensión y adaptación de los mismos a las necesidades especiales de Colombia.

5.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Tras la segunda guerra mundial la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama en 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos ratificando el compromiso de promover y proteger los derechos humanos adquirido por las naciones en la Carta de las Naciones Unidas. La Asamblea General exhortó a los Estados y sus respectivos gobiernos a que se comprometieran a informar a las instituciones escolares sobre las medidas asumidas para la defensa de los derechos humanos. El 10 de diciembre de 1950 la Asamblea General adopta ésta fecha como el día de los Derechos Humanos (Resolución 423 (V) 4 Dic. 1950), diez años después, en la década de los 60, la ONU adopta dos Pactos Internacionales de 1966 (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos –PIDCP- y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –PIDESC-) y la Asamblea General solicita a los gobiernos incluir los derechos humanos en los programas de educación de adultos y niños. Se consideró que el personal docente de todos los niveles, las universidades, las fundaciones, instituciones de beneficencia, científicas, de investigación y los medios de información podían aportar nuevas dimensiones al tema y apoyar los esfuerzos destinados a promover el disfrute de los derechos humanos.

1968 es proclamado por la Asamblea General el Año Internacional de los Derechos Humanos, en ese mismo año se celebró la Conferencia Internacional de Derechos Humanos donde se da la Proclamación de Teherán, recordando a los Estados la necesidad y obligación de dar a conocer los derechos a todos los pueblos, y haciendo énfasis en la igualdad y el carácter inalienable de los mismos. (ONU, Centro de Derechos Humanos, 2008)¹¹⁵

¹¹⁵ La serie folletos informativos sobre los derechos humanos es una publicación del Centro de Derechos Humanos de la Oficina de las Naciones Unidas en Ginebra. En ellos se tratan determinadas cuestiones de derechos humanos que son objeto de examen intensivo o que revisten especial interés. A través de ellos se busca promover y proteger los derechos humanos e informar sobre los mecanismos internacionales con

INSTRUMENTOS RELACIONADOS CON LOS DERECHOS HUMANOS Y SUJETOS DE PROTECCIÓN ESPECIAL.

A continuación se presenta una lista cronológica de los diferentes Instrumentos Internacionales de defensa de los derechos humanos (Convenciones, Declaraciones, Pactos y Protocolos), en los cuales se incluyen la importancia de la educación y la formación en derechos humanos para contribuir a garantizar los derechos de todas los sectores de la población, especialmente de quienes son especialmente vulnerables y su correspondiente adaptación a la legislación colombiana.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos. **Art. 26.2.** (ONU, 10 de dic. 1948).
- Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre. Art. XII. (Novena Conferencia Internacional Americana. Abr. 1948).
- Derecho Internacional Humanitario. Art. 47, 48, 127 y 144 (Cuatro Convenios de Ginebra de 1949) Art. 83 del Protocolo I de 1977. Art. 19 Protocolo II de 1977 (Convenios de Ginebra de 1949: I Enfermos y Heridos, II Enfermos Heridos y náufragos, III Prisioneros de Guerra, IV Población civil, y en los Protocolos Adicionales de 1977 a los CG/49: I Conflictos armados internacionales, II Conflictos armados no internacionales. COLOMBIA: Ley 5ª. De 1960).
- Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la Enseñanza Art. 5, parágrafo 1, a)b),c). (Confederación General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 11ª. Reunión. París, 15 de dic. de 1960).
- La Convención Internacional Contra Todas las Formas de Discriminación Racial. Art. 7 (ONU. Res. 2106 A (XX) 21 de dic. de 1965. COLOMBIA: Ley 22 de 1981).
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Art. 7 (ONU, Res. 2106 A (XX) de 21 de dic. de 1965).
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Art. 13. (ONU Res. 2200 A (XXI) de dic. de 1966. COLOMBIA: Ley 74 de 1968).
- Declaración sobre la raza y los prejuicios sociales. Art. 5º. Inciso 2º. (UNESCO, 20ª. Reunión, París, 27 de noviembre de 1978).
- Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Art. 5 y 10. (ONU, Nueva York, Res. 34/180 18 de dic. 1979).
- Convención Contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes. Art. 10.1. (ONU 10 diciembre de 1984).
- Declaración sobre el Derechos de los Pueblos a la Paz.(ONU 1984, Res.

que se cuenta para ayudar a hacerlos efectivos.

39/11, Nov. 12 1984.

- La Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura. Art. 7 (OEA 9 de dic. de 1985. COLOMBIA: Ley 409 de 1997).
- Protocolo de San Salvador, adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Art. 13.1-2. (Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. San Salvador, 17 de nov. de 1988. COLOMBIA: Ley 319 de 1996).
- Convención sobre los Derechos del Niño. Art. 29.1 (ONU. Res. 44/25 de 20 de nov. de 1989. COLOMBIA: Ley 12 de 1991).
- El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo-OIT, sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Art. 31. (Conferencia internacional del Trabajo el 27 de junio de 1989). COLOMBIA: Ley 21 de 1991. Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la Enseñanza Art. 5, párrafo 1, a)b)c) (Confederación General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 11ª. Reunión. París, 15 de diciembre de 1960).
- Las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de Riad) Directriz 21(ONU, Res. 45/112 14 de dic. de 1990).
- Los Principios Básicos sobre el Empleo de la Fuerza y de las Armas de Fuego por los Funcionarios Encargados de Cumplir la Ley. Principio 20 (8º. Congreso de la ONU sobre la Prevención del Delito y Tratamiento del delincuente, La Habana, Cuba, 27 de ago. al 7 de sep. de 1990).
- Las Directrices sobre la Función de los Fiscales. Directriz 2.b. (8º. Congreso de la ONU sobre la Prevención del Delito y Tratamiento del delincuente, La Habana, Cuba, 27 de ago. al 7 de sep. de 1990).
- Las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de Riad) Directriz 21(ONU, Res. 45/112 14 de dic. De 1990).
- Principios de las Naciones Unidas en Favor de las personas de Edad. Princ. 4 y 16 (ONU, Res. 46/91, 16 de diciembre de 1991).
- Declaración y Programa de Acción de Viena. Part. I. 33 y 34 Parte II, Apartado. A Párr. 10., Apartado D. Párr. 78 a 82) (ONU. Declaración y Programa de Acción de Viena. A/CONF. 157/23, 12 de jul. de 1993).
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Convención Belém do Pará. Literales e) y g), Art. 8. (ONU 9 de julio de 1994). COLOMBIA: Ley 248 de 1995.
- Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Art. 10. (a, b, c, d, e) Objetivos del Decenio. (ONU, Res. 49/184 del 23 de dic. de 1994. Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos).
- La Declaración sobre el Derecho y el Deber de Promover y Proteger los Derechos Humanos. Art. 15 (ONU, Res. 53/144 de 9 de dic. de 1998).
- Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las

libertades fundamentales universalmente reconocidos. En particular Art. 15 (ONU, Res. 53/144 8 de mar. de 1999).

- La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Art. III, 2.c. (OEA, 8 de jun. de 1999).
- Declaración del Milenio. Art.19 En relación con el derechos a la educación como base para la consecución de los demás derechos (ONU, Res. 55/2 13 de septiembre de 2000).
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. (UNESCO 2 De Nov. de 2001 Art. 5) Orientaciones Principales de un plan de Acción para Aplicar la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural.

Adicionalmente es necesario reconocer dentro de las Recomendaciones del Comité de Derechos Humanos y los Informes Internacionales sobre Colombia, elementos que impliquen la EDH como alternativa para garantizar la protección de los derechos humanos, especialmente en medio del conflicto armado que atraviesa el país.

- Comité de Derechos Humanos, Informe A/52/40, Párr.298.
- Observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, sobre el Tercer Informe Periódico Sobre Colombia. 6 de dic. de 1995. ONU. EC.12/1995/18, Párr. 199. Recomendó al Estado impartir educación en derechos humanos en todos los niveles de enseñanza, particularmente en la enseñanza primaria.
- ONU, Consejo Económico y Social. “Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Derecho a la Educación. Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomasevski. Adición: Misión Colombia, 1º.a 10 de oct. de 2003” E/CN.4/2004/45/Ass. 2, 17 de feb. de 2004.

Cronología de los instrumentos internacionales que respaldan la educación en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, los artículos correspondientes y en algunos casos la Ley que lo respalda en la normatividad colombiana (ONU, UNESCO, OHCHR 2006, pp.3-4).

5.2. LINEAMIENTOS INTERNACIONALES EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

5.2.1. Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. (UNESCO 1975)

Uno de los antecedentes sobre la reflexión alrededor del tema de la educación en derechos humanos surgió durante la Conferencia General de la UNESCO en 1974¹¹⁶, de

¹¹⁶ Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 18a. Reunión 19 de Noviembre de 1974. Paris.

donde se originaron entre otras, las Recomendaciones sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales.

“La defensa y la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, la lucha contra la incitación a la guerra, el colonialismo, el neocolonialismo, el racismo, el apartheid¹¹⁷ y todas las demás formas de opresión y de discriminación son para la UNESCO un deber esencial, puesto que los agravios contra los derechos humanos son una fuente de conflictos y, por consiguiente, una amenaza para la paz y la seguridad internacionales, y puesto que es misión de la UNESCO servir el respeto de la dignidad del hombre”. (Principios y Objetivos de la UNESCO en UNESCO Op cit., p. 97 §4)

Dentro de los documentos surgidos de la Conferencia se plantean varios temas programáticos, entre ellos los **Programas intersectoriales relativos a los derechos humanos y la paz y a las cuestiones de población**¹¹⁸ (UNESCO 1975, pp. 75-77). Los programas fundamentalmente reconocen la importancia de la contribución de la UNESCO a la paz¹¹⁹ y sus funciones en relación con la promoción de los DH, el DIH y las nociones precisas sobre las convenciones humanitarias en los medios especializados. La principal preocupación que se expresa en estas Recomendaciones es la liquidación del colonialismo, el neocolonialismo, el imperialismo, el racismo, el apartheid y la ocupación extranjera, por constituirse en una amenaza permanente contra la paz, la seguridad y la cultura de las naciones¹²⁰ y la promoción de la democratización y la renovación de la misma. Para ello era necesario adaptar la enseñanza a las condiciones del mundo actual y así poder concientizar a los alumnos de escuelas de las

¹¹⁷ La Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del crimen del Apartheid fue aprobada en el 28a. Período de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 3068 (XXVIII), de 30 de noviembre de 1973.

¹¹⁸ En los Programas Intersectoriales relativos a los derechos humanos y a la paz y a las cuestiones de la población, se recuerda la tarea fundamental de la UNESCO para contribuir a la paz y la seguridad y en promover el respeto universal a los derechos humanos y a las libertades fundamentales en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Carta de las Naciones Unidas y los compromisos adquiridos en la resolución 10.1 aprobada en la 17ª. Reunión de la Conferencia General.

¹¹⁹ La obligación de los Estados de dar difusión en tiempo de paz y en tiempo de guerra a las disposiciones de las convenciones se incluye en la Convención de Ginebra, de 12 de agosto de 1949, para la protección de las víctimas de los conflictos armados, y la Convención de La Haya para la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado, de 14 de mayo de 1954, y las resoluciones relativas a la difusión de las convenciones de Ginebra, aprobadas por las conferencias internacionales de la Cruz Roja y sobre todo la resolución XII de la XXII Conferencia Internacional de la Cruz Roja, celebrada en Teherán en noviembre de 1973, en la que se pedía que se organizarán seminarios para formar especialistas en derecho internacional humanitario (UNESCO 1975, p.77)

¹²⁰ En la resolución 2919 (XXVII) aprobada el 15 de noviembre de 1972 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, se declara a partir del 10 de diciembre de 1973, un Decenio de la lucha contra el racismo y la discriminación racial.

contradicciones fundamentales de carácter económico y político, entre países dominadores y países dominados, entendiendo con ello los diferentes modos de cultura y de vida de los países extranjeros. (Ibid., p. 99 §26)

El compromiso y responsabilidad del cumplimiento de estos objetivos le corresponde a los Estados y la ONU pero también a organismos como la UNESCO que reconoce dentro de sus objetivos centrales su papel de “artesano de porvenir”, contribuyendo al surgimiento de sistemas de educación orientados tanto al pleno desenvolvimiento del ser humano como al desarrollo nacional, teniendo en cuenta las necesidades y la situación de los Estados miembros.

Para materializar las Recomendaciones la ONU, propone el trabajo cooperativo con la Cruz Roja y con los institutos especializados de investigación. Estas instancias deberían elaborar los programas que intensifiquen la enseñanza y la investigación relacionada con el DIH. La enseñanza debería ir primordialmente dirigida a la formación de la juventud y el conjunto de la población, el cuerpo médico, entre otros grupos poblacionales, ya sea en las universidades y escuelas superiores, a través de la reunión de expertos en el tema, la organización de cursos de formación sobre DIH para personal docente, especialmente a nivel regional que permitiera la amplia difusión de sus principios. (UNESCO 1975, pp. 96-127)

Con relación a los programas intersectoriales y los derechos humanos y la paz, la Conferencia añade a sus resoluciones, la importancia de los Estados miembros se comprometan, adaptando las disposiciones en materia de asistencia económica, administrativa, material y moral, que posibiliten emprender acciones innovadoras, eficaces y flexibles de carácter multidisciplinario como marco para la resolución de conflictos internacionales y la cooperación entre los Estados, siendo para ello prioritario el mejoramiento de los programas, los métodos y el material de enseñanza, además de las actividades vinculadas con temas de derechos humanos y paz.

Los temas centrales y prioritarios de los Programas Intersectoriales son de carácter interdisciplinario y ellos incluyen, además del problema coyuntural del desarme¹²¹ en el

¹²¹ El Decenio para el Desarme fue proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en resolución 2602 E (XXIV) del 16 de diciembre de 1969.

marco del Decenio de la Lucha contra el Racismo y la Discriminación Racial (1973 – 1982), el Año internacional de la Mujer (1975)¹²² (Ibid. p.102 §49) así como:

- el mantenimiento de la paz;
- los diferentes tipos de guerras y sus causas y efectos;
- la inadmisibilidad del uso de la ciencia y la tecnología con fines bélicos y su utilización con fines de paz y progreso;
- el índole y los efectos de las relaciones económicas, culturales y políticas y la importancia del derecho internacional para estas relaciones, sobre todo para el mantenimiento de la paz;
- la importancia del derecho internacional;
- el desarrollo económico y social, y su relación con la justicia social;
- la lucha contra el analfabetismo;
- la lucha contra las enfermedades y el hambre;
- la lucha por una mejor calidad de vida y de salud;
- y el crecimiento de la población.

A la educación le corresponde en este sentido una dimensión internacional y una perspectiva global que abarca la comprensión internacional en los planos moral, cívico, cultural, científico y técnico, en todos sus niveles. Por ejemplo, La Conferencia recomienda en materia de educación preescolar:

“La primera escuela debería estar concebida y organizada como un medio social con un valor y una realidad propios y en el que diversas situaciones, incluidos los juegos, permitan a los niños adquirir conciencia de sus derechos, afirmarse en la libertad sin dejar de aceptar sus responsabilidades, y afinar y extender mediante la experiencia directa el sentido de pertenencia a comunidades cada vez más amplias: familia, escuela, comunidad local, nacional, mundial” (UNESCO 1975, p.157 VI. Acción en varios sectores de la educación §24)

e invita a las autoridades, al personal docente y a los estudiantes a revisar la educación postsecundaria y universitaria para alcanzar los objetivos de la Recomendación. Como antecedente a esta preocupación, la Asamblea reconoce dentro de las Recomendaciones la falta de correspondencia entre las necesidades y aspiraciones de los jóvenes adultos que participan en la educación, con los programas y métodos de la educación para la comprensión internacional. Para solventar esta falencia, se propone hacer conocer el contenido de las recomendaciones a las autoridades, servicios u organismos encargados de la educación escolar, superior y extraescolar, así como las organizaciones que ejercen una acción educativa entre los jóvenes y los adultos, como movimientos de

¹²² Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 3010 (XXVII) 18 de diciembre de 1972.

estudiantes y de jóvenes, asociaciones de padres de alumnos, sindicatos de personal docente y otros sectores interesados.

Los Programas Intersectoriales deben permitir la difusión de una educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz, a través la formación cívica y el aprendizaje de actividades referentes a la resolución de problemas que propicien la cooperación internacional, el estudio de las diversas culturas, sus influencias recíprocas y sus perspectivas y modos de vida, y el reconocimiento mutuo de sus diferencias en todas las etapas educativas y tipos de educación (enseñanza de los idiomas, las civilizaciones y los patrimonios extranjeros).

“Combinando el aprendizaje, la formación, la información y la acción, la educación para la comprensión internacional debería fomentar el adecuado desenvolvimiento intelectual y efectivo del individuo. Debería desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y debería conducir a la observancia de los principios de igualdad en la conducta diaria. Debería también contribuir a fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales; a entender y explicar los hechos, las opiniones y las ideas; a trabajar en grupo; a aceptar y participar en libres discusiones; a observar las reglas elementales de procedimiento aplicables a toda discusión; y a basar sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes”. (Ibid, pp.154-155 §5)

Para fortalecer el trabajo educativo del sector formal, la Recomendación propone recurrir a todos los medios de comunicación, ofrecer nuevas oportunidades, medios para aprender y actividades que respondan a los intereses, problemas y aspiraciones de los individuos, la autoeducación, el aprendizaje interactivo y el acercamiento a instituciones, como museos y bibliotecas públicas, el aprovechamiento de actividades sociales, culturales, centros y clubes de jóvenes, de la casa de la cultura, de los centros comunales o sindicatos, los encuentros y festivales de jóvenes, y las manifestaciones deportivas. Otras estrategias, consisten en la recepción de profesores y de estudiantes extranjeros, la cooperación profesional entre profesores y equipos de investigadores de diversos países, la realización de estudios y trabajos experimentales sobre los obstáculos, tensiones, actitudes y acciones de orden lingüístico, social, afectivo y cultural que se den dentro de las relaciones de intercambio.

Los educadores participan en los procesos de comprensión internacional como protagonistas, por tanto, deben recibir la información, asesoría y el perfeccionamiento pedagógico a través de becas, y el reconocimiento de los procesos de formación, de graduación académica, de perfeccionamiento y de promoción, así como el intercambio

con pares de otros países.

En cuanto a los medios y el material de educación, se recomienda utilizar todos los medios de producción, difusión e intercambio de material interdisciplinario y equipo de educación, desde el libro hasta la televisión, así como las nuevas técnicas educacionales, que promuevan una visión global y que sirvan de marco para la presentación de aspectos locales y nacionales de diferentes materias integralmente, es decir que involucren la ciencia y la cultura, las artes plásticas y la música.

Paralelamente, los Estados deben comprometerse a tomar las medidas que eviten en los materiales la presencia de elementos que propicien la incomprensión, la desconfianza, reacciones de racismo, desprecio u odio a otros grupos y pueblos. Este compromiso incluye la responsabilidad para que los individuos adquieran la base de conocimientos que les permitan evaluar las informaciones y las ideas difundidas por los medios de comunicación. Como complemento, se exhorta a la creación de centros de documentación escrita y audiovisual que se ajusten a las Recomendaciones y a las diversas etapas de la educación.

La realización de los Programas se llevaría a cabo con la estrecha colaboración de los Estados Miembro, el sistema de las Naciones Unidas, las organizaciones internacionales no gubernamentales –ONG- componentes y los movimientos de liberación. Por su parte, la UNESCO se compromete a continuar con la cooperación del Instituto de Formación Profesional e Investigación de las Naciones Unidas –UNITAR-¹²³ y de organismos competentes en temas que interesen a la comunidad internacional y que favorezcan la comprensión mutua.

En 1976 UNESCO convoca una tribuna de paz con el tema „**Las Ciencias Sociales y humanas frente al problema de la paz**“, y se organizan las jornadas anuales de los jóvenes en Pro de los Derechos Humanos y de la Paz, en cooperación con las

¹²³ UNITAR surge de la Resolución 1827 (XVII) de 18 de diciembre de 1962 y se puso en funcionamiento gracias a la Resolución de la Asamblea General 1934 (XVIII) de 11 de diciembre de 1963. Sus objetivos iniciales fueron la realización de programas de capacitación en diplomacia multilateral y cooperación internacional para diplomáticos acreditados ante las Naciones Unidas y funcionarios nacionales, así como el desarrollo de programas de capacitación en desarrollo social y económico, todo ello enmarcado en la innovación de metodologías y herramientas de formación. Hoy en día los temas se ajustan a las necesidades de los países y las que conjuntamente constituyan un reto en las relaciones internacionales dándole prioridad a temas como: medio ambiente, paz, seguridad y diplomacia y gobernabilidad. (Ver también UNITAR.org.es)

comisiones nacionales, los clubes UNESCO y las ONG. (UNESCO Op cit. p. 76 § temática de paz)

Dentro de los entonces nuevos instrumentos aprobados por la Conferencia UNESCO, en París del 23 de noviembre al 17 de octubre de 1978, se encuentra el **Proyecto de recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales**. A su alrededor se deben desarrollar los programas especiales de educación relacionados con la paz, la comprensión internacional y el respeto de los derechos humanos atendiendo a la resolución 10 aprobada por la Conferencia General en su 17ª reunión, en esencia la lucha contra la desigualdad y la discriminación y le daría continuidad a los temas centrales expuestos en las Recomendaciones de 1974.

“(…) y haciendo estudios e investigaciones con el objeto de encontrar soluciones orgánicas y pedagógicas al problema de llegar a grupos importantes de la población, que tienen dificultades para participar en los programas de educación debido a las desigualdades estructurales de la sociedad; proporcionando ayuda encaminada a promover la educación: de los trabajadores migrantes, de sus esposas y de sus hijos, de las jóvenes y de las mujeres y de los refugiados y los pueblos que luchan por su independencia, por la dignidad y los derechos humanos, contra el apartheid y contra todas las demás formas de colonialismo, racismo, opresión o dominación extranjera” (UNESCO 1975, p. 21 §1)

La educación es entendida por la Conferencia como la posibilidad de desarrollar actividades, programas y estructuras que permitan a los diferentes grupos de edad, educarse a lo largo de su vida, teniendo en cuenta no solamente sus aspiraciones, sino también las necesidades y exigencias del desarrollo económico, social y cultural de la sociedad en la que están inmersos. Dicha educación para toda la vida, se combina e interacciona con las fórmulas escolares y extraescolares encaminadas a la autodidaxia, sumadas a la aplicación de metodologías especiales para la elaboración y evaluación de programas (Ibid., p.22 §1.222.1). En ese contexto las ciencias sociales juegan un papel fundamental en la EDH y por eso se recomienda que fomenten la promoción de los derechos al público en general y a los alumnos de instituciones educativas, así como de enseñanza superior, a través de estudios, publicaciones, reuniones y actividades de formación, y la aplicación de los conocimientos a los problemas contemporáneos, posibilitándole al individuo identificar las causas, las manifestaciones y los efectos de las principales violaciones de los derechos humanos. (UNESCO, Op cit., p. 45 §3.23)

Para alcanzar estas metas las Recomendaciones exhortan a los Estados a financiar los programas educativos, planes de estudios y libros de texto que se relacionen con los principios de las relaciones amistosas entre los pueblos y los Estados que tienen sistemas sociales y políticos diferentes (UNESCO 1975 p. 26 § 1.26) y fortalecer el trabajo y las metas trazadas por la Organización, garantizando así el cumplimiento a nivel nacional.

5.2.2. Marcos internacionales concretos de Acción en materia de EDH

Al celebrarse el trigésimo aniversario de la Declaración Universal (1978), la educación vuelve a ser mencionada como una prioridad para los Estados, quienes en un trabajo conjunto con las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales se encargarían de continuar promoviendo la comprensión y el respeto a los derechos humanos, enfocando sus esfuerzos al aspecto educativo escolar y extraescolar.

Como parte de la evolución de los derechos humanos y de una evaluación parcial, se observa en la década de los 80, al cumplirse 40 años de la Declaración de los Derechos Humanos, que ya los Estados y los individuos contaban con más de 50 instrumentos internacionales que contribuían a solucionar los graves conflictos de carácter económico, político, social y cultural que afectaban a los países en ese momento. Además, se habían fijado las metas dirigidas a proteger los derechos de las poblaciones vulnerables, para ese momento, especialmente la infancia y los trabajadores migrantes.

Al finalizar esta década, la ONU se reafirma en su papel de organismo de confianza para solucionar los problemas de carácter político que aquejaban a la humanidad. Es así, como los Pactos internacionales y Convenciones permitieron servir de parámetros para el cumplimiento de las normas relativas a los derechos humanos, con la observancia de la Comisión de Derechos Humanos –CDH- y de otros órganos internacionales y regionales, quienes desde sus inicios denunciaron e informaron sobre las diversas formas de violación de los derechos en diferentes contextos y el incumplimiento de los acuerdos, y sirvieron de medio para representar las denuncias elevadas por personas y grupos no gubernamentales que velan por la protección de los derechos humanos.

El CDH organizó en los 67 países miembros a nivel nacional actividades cursos prácticos, seminarios, exposiciones y proyecciones de películas, la publicación de

comunicados de prensa, folletos, artículos del fondo y del texto de la Declaración en los idiomas locales, reuniones de información y entrevistas para las emisoras de radio y televisión y la prensa escrita, y colaboró en la celebración de más de 70 reuniones organizadas por gobiernos, ONG e instituciones académicas y profesionales de todo el mundo con el fin de celebrar el cuadragésimo aniversario de la Declaración. Paralelamente, las instituciones nacionales y regionales contaron con la asesoría y la asistencia, a través de programas de becas y pasantías. Por su parte, el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas –DIP-¹²⁴ organizó una campaña para publicitar el 40 aniversario de la Declaración de los Derechos Humanos (1988) haciendo uso de los diversos medios de comunicación, especialmente la televisión y la radio, los que sirvieron de plataforma en diferentes idiomas para alcanzar a todos los ciudadanos del mundo.¹²⁵ El trabajo conjunto del CDH y el DIP permitió ampliar el espectro de sus publicaciones y del público al cual iba dirigido con el apoyo de las oficinas nacionales de coordinación. en materia de derechos humanos¹²⁶. (PROMOTORES DE DERECHOS s.f.)

¹²⁴ Creado por Resolución 13 (I) de la Asamblea General de Naciones Unidas 1946 en la que se definen las políticas de comunicación de la Organización y se vela por la correcta divulgación de la información institucional, atendiendo a la consideración de que “La Organización de las Naciones Unidas no podrá cumplir con los objetivos para los que fue creada, a menos que los pueblos del mundo estén perfectamente informados de sus propósitos y labores”. El DIP sirve como portavoz de las Naciones Unidas y utiliza para ello diferentes herramientas de comunicación como la radio, televisión, prensa, Internet, videoconferencias y otras nuevas tecnologías de información. Por la misma resolución se establece la red de Centros de Información de las Naciones Unidas –CINUs- “con el fin de cerciorarse de que todos los pueblos en todas partes del mundo reciban información lo más exacta posible acerca de las Naciones Unidas”. (Ver www.hunic.un.org) (www.cinu.org.mx)

¹²⁵ En el mismo año, se desarrollaron entre otros, la serie de folletos informativos, el Human Rights Newsletter, el Human Rights Bulletin y nuevas ediciones de publicaciones regulares, trabajo que fue dirigido por el Centro de Derechos humanos a través de su programa de publicaciones. Del mismo modo se publicó una carpeta especial sobre el 40o. Aniversario dirigida por el Departamento de Información Pública a las organizaciones no gubernamentales y a los medios de información, a las que se sumaron ediciones especiales de la Carta Internacional de Derechos Humanos, del folleto “Preguntas y respuestas sobre los derechos humanos”, incluyendo dos carteles, uno de los cuales contenía el texto de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

¹²⁶ En 1987, bajo la presidencia de Virgilio Barco, se abrió la Oficina de Derechos Humanos de la Presidencia de la República con el nombre de “Consejería para la Defensa, protección y promoción de los Derechos Humanos” mediante el Decreto Presidencial 2111 del mismo año. La apertura de esta oficina marcó un hito en el tratamiento público y político del tema de los derechos humanos en Colombia. (Ver www.derechoshumanos.gov.co)

5.2.3. Campaña Mundial de Información sobre los Derechos Humanos¹²⁷

En Asamblea General de 10 de diciembre de 1988, se decide lanzar la Campaña Mundial de Información sobre los Derechos Humanos observa la necesidad de:

“(…) que los materiales de información sobre los derechos humanos se elaboren cuidadosamente en forma clara y accesible, estén adaptados a las necesidades y circunstancias regionales y nacionales, se dirijan a públicos concretos y de que se difundan efectivamente en los idiomas nacionales y vernáculos¹²⁸ y en cantidad suficiente para que produzcan los efectos deseados, y la necesidad de que también se empleen eficazmente los medios de información, en particular la radio y la televisión y las tecnologías audiovisuales, para llegar a un público más amplio, dando prioridad a los niños, a los jóvenes y a las personas desfavorecidas, incluidos los de zonas aisladas. (...) y exhorta a todos los encargados de la enseñanza del derecho y su aplicación, las disciplinas militares, la medicina, la diplomacia y otras esferas pertinentes, a que incluyan en sus programas elementos adecuados sobre los derechos humanos”. (ONU 1988 , Res.43/128 §2,5)

La campaña propendía por la concientización, educación e información dirigida tanto a las personas como a los gobiernos sobre los derechos y responsabilidades frente a los derechos humanos. El Centro de Información de las Naciones Unidas¹²⁹ -CINU- en Ginebra/Suiza como principal organismo de las Naciones Unidas en la esfera de los derechos humanos y el DIP creado desde 1946, serían los encargados de coordinar las actividades pertinentes de la Campaña Mundial dentro del sistema de las Naciones Unidas y la comunicación con los gobiernos, las instituciones regionales y nacionales y las personas interesadas en el desarrollo y la realización de esas actividades. El Centro cuenta con una sección encargada de las relaciones exteriores, publicaciones y documentos que facilitan el desarrollo de la campaña y el DIP cuenta además con una División de Gestión de Proyectos y Promoción, como centro encargado de los derechos humanos y las cuestiones de desarrollo; desde 1968 cuenta con la Sección de las Organizaciones no Gubernamentales¹³⁰, a través de la cual el DIP difunde los mensajes

¹²⁷ Asamblea General de las Naciones Unidas Resolución 43/128 correspondiente a la 75a. sesión plenaria del 8 de diciembre de 1988.

¹²⁸ La campaña incluye dentro de sus preocupaciones la divulgación de los documentos en lenguas tradicionales, dialectos y demás que sean propios de grupos minoritarios.

¹²⁹ Los primeros Centros de Información –CINU- fueron fundados en 1946 y en la actualidad existen 63, que se distribuyen a la vez en Centros Regionales encargados de los trabajos estratégicos con los países vecinos. (Ver más en <http://unic.un.org>)

¹³⁰ A través de la Resolución 1297 (XLIV) del 27 de mayo de 1968 sobre las ONG. El Consejo Económico y Social recomienda al Secretario General que examine las solicitudes de las organizaciones nacionales no gubernamentales de las regiones del mundo y que deseen asociarse con la Oficina de Información Pública para darles una representación más equitativa, aprovechando de ese modo su experiencia en Derechos Humanos, y en cuestiones económicas y sociales, reconociéndolas como

de las Naciones Unidas y contribuye a la comprensión de sus actividades y sus objetivos¹³¹.

Para difundir la información y para la ejecución de las actividades de la campaña, la ONU a través del CDH vinculó a la UNESCO, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD-, al Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados –ACNUR-, la Organización Internacional del Trabajo –OIT-, la Organización Mundial de la Salud –OMS-, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF-, y organizaciones como el Comité Internacional de la Cruz Roja con el ánimo de trabajar conjuntamente en la consecución de las metas.

La ONU le otorga más participación a los gobiernos y a las ONG, a los primeros especialmente en las tareas de difusión de la información y el material de consulta de la ONU, publicitar la campaña, la cooperación organizando cursos prácticos regionales, cursos de capacitación y reuniones de expertos y la producción de información y material de consulta en seis idiomas oficiales de la ONU¹³². Por su parte, las ONG no solamente representarían a la población en la denuncia de las violaciones de los derechos humanos, sino que también servirían como puente de comunicación con las comunidades para dar a conocer las actividades y los materiales desarrollados a lo largo de la misma, y en algunos casos cumplen funciones en materia de asesoría, por ejemplo, el CDH y el DIP son asesorados por las ONG especialmente en cuestiones relativas a los derechos de las poblaciones vulnerables.

La cooperación se amplió con la participación de organismos intergubernamentales como la Organización de la Unidad Africana¹³³ -OUA-, la Organización de los Estados Americanos –OEA- y el Consejo de Europa –CE- los cuales trabajarían en concordancia con el Centro de Derechos Humanos. Por su parte, el Instituto Internacional de Derechos Humanos en Estrasburgo (Francia), el Instituto Internacional de Derecho Humanitario en San Remo (Italia) y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en San José –IIDH- (Costa Rica), cooperarían entre el trabajo del CDH y las instituciones académicas y de investigación en el marco de las actividades propias de la

entidades consultivas. ([\(www.un.org/es/comun/docs/?symbol=E/RES/1297\(XLIV\)\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=E/RES/1297(XLIV)))(§1 - 7)

¹³¹ En la actualidad trabaja de la mano de 1600 ONG proporcionándoles una amplia gama de servicios de información.

¹³² Los idiomas oficiales de la ONU son: árabe, chino, mandarín, español, francés, inglés y ruso.

¹³³ Remplazada en el 2002 por la Unidad Africana.

Campaña.

Producto del trabajo conjunto se desarrollaron materiales informativos sobre los temas de las convenciones y declaraciones de la ONU relativas a los Derechos Humanos, derechos de la infancia, de la mujer, de los sindicatos, derechos económicos y sociales, y la alimentación, derecho a la vivienda adecuada y a la libertad de opinión y de culto.

Papel fundamental cumplen dentro de la Campaña los medios de comunicación, la prensa, la radio y la televisión, la comunidad docente e investigadores como promotores de la cultura de los derechos humanos y asesoría en temas fundamentales de los derechos humanos a las instituciones de derechos humanos nacionales y regionales y las personas interesadas.

La Campaña a nivel político y gubernamental se concentra en los parlamentarios, otros representantes elegidos y los funcionarios públicos quienes debaten y tienen influencia en las decisiones relativas a los temas de derechos humanos. (ONU; CDH 2008)

Actividades de la Campaña

Son cinco los principales tipos de acción de la Campaña Mundial de Información sobre los Derechos Humanos:

- 1) Producción y divulgación de información impresa y material de consulta: publicaciones trimestrales, folletos informativos, manual de actividades prácticas para maestros¹³⁴, carpetas de información, memorias, catálogos de películas, folletos y fotografías y anuarios entre otros.
- 2) Cursos prácticos, seminarios y cursos de capacitación: asistencia técnica para el fortalecimiento de las infraestructuras nacionales para la promoción y protección de los derechos humanos acompañado de cursos prácticos¹³⁵, seminarios y cursos de capacitación a nivel nacional, regional o internacional en cooperación con las instituciones nacionales y regionales de derechos. Como destinatarios se cuentan administradores de justicia (jueces, policías, militares y funcionarios públicos) y sus temáticas abordan:
 - a) aspectos relacionados con las prácticas jurídicas y administrativas y con los derechos humanos;
 - b) la creación y el fortalecimiento de las facultades de derecho en las universidades;
 - c) la creación de bibliotecas jurídicas;
 - d) la redacción de textos legales en consonancia con los instrumentos internacionales de derechos humanos;
 - e) la publicación de gacetas oficiales de legislación, y ;

¹³⁴ Esta publicación se conocería más adelante con el nombre de Compás y Compasito.

¹³⁵ El Centro de Derechos Humanos previó para la celebración 10 cursos prácticos, seminarios y cursos de capacitación

- f) la creación de colecciones de información y materiales de consulta sobre los derechos humanos.
- 3) Becas y pasantías, destinadas desde 1955 a los funcionarios judiciales y policiales, diplomáticos, y otros agentes encargados de hacer cumplir la ley. El Programa liderado por el CDH se adaptaría de acuerdo con las necesidades de los países en desarrollo.
- 4) Actividades conmemorativas especiales relacionadas con los derechos humanos, organizadas por el CDH en cooperación con el DIP, otras oficinas de la ONU y las ONG¹³⁶.
- 5) Medios de información y actividades de promoción, que tienen como función informar sobre violaciones de los derechos humanos y los mecanismos internacionales que promueven y protegen los derechos humanos y las libertades fundamentales y además sobre la labor de la ONU.

5.2.4. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993.

“La Conferencia mundial de los Derechos Humanos (...) considerando los cambios fundamentales que se han producido en el escenario internacional y la aspiración de todos los pueblos a un orden internacional basado en los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas, en particular la promoción y el fomento de los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos y el respeto del principio de la igualdad de derechos y de la libre determinación de los pueblos, en condiciones de paz, democracia, justicia, igualdad, imperio de la ley, pluralismo, desarrollo, niveles de vida más elevados y solidaridad, profundamente preocupada por las diversas formas de discriminación y violencia a que siguen expuestas las mujeres en todo el mundo, reconociendo que las actividades de las Naciones Unidas en la esfera de los derechos humanos se deben racionalizar y mejorar para reforzar el mecanismo de las Naciones Unidas en esta esfera y propiciar los objetivos de respeto universal y observancia de las normas internacionales de derechos humanos(...)” Aprueba solemnemente la Declaración y el Programa de Acción de Viena”. (ONU, 12 de julio de 1993, Res. A/CONF.157/23)

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993 le otorgó prioridad al tema de la promoción y protección de los derechos humanos para la comunidad internacional y reafirmó los compromisos adquiridos por los Estados Partes en relación a la observancia y el respeto de los derechos humanos, las libertades individuales y los derechos de los pueblos a la libre determinación, paz, democracia, justicia, igualdad, pluralismo y desarrollo, consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Carta de las Naciones Unidas, así como los demás instrumentos internacionales de derechos humanos (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y el Pacto

¹³⁶ La conmemoración, por ejemplo, del Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre), sirven para promover y proteger los derechos humanos y discutir sobre los temas de interés relacionados con los derechos humanos.

Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). El 25 de junio de 1993 se da por aprobada la que se conocería como la Declaración y el Programa de Acción de Viena.

5.2.5. Declaración y el Programa de Acción de Viena¹³⁷

Dentro de los temas centrales de la Declaración y el Programa de Viena se encuentra la importancia del trabajo de fortalecimiento internacional de los Derechos Humanos como patrimonio innato de todos los seres humanos y se tomó en cuenta la situación de los derechos humanos en los diferentes escenarios políticos y geográficos, así como la discriminación sufrida por diferentes poblaciones, especialmente la discriminación, violencia y vulnerabilidad sufrida por las mujeres, muestra especial preocupación por los asesinatos, las violaciones sistemáticas, la esclavitud sexual, los embarazos forzados, la participación directa o indirecta en conflictos armados, las prácticas tradicionales o costumbres que representen perjuicio para las mujeres y que estén ligadas con prejuicios culturales y del extremismo. Menciona también las poblaciones pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas, los ancianos y los discapacitados, y el caso particular de las comunidades indígenas¹³⁸. La infancia, es protagonista también de las preocupaciones fundamentales de la Declaración de Viena, especialmente quienes son víctimas de abandono, explotación laboral o sexual, los refugiados y desplazados, los que sufren discapacidades físicas o mentales, aquellos que tienen el síndrome de inmunodeficiencia adquirida –VIH-, las víctimas de catástrofes naturales y quienes participan directa o indirectamente en los conflictos armados. Hace además énfasis en la protección de la niñez frente al empleo de armas bélicas especialmente las minas antipersona e insta a los gobiernos a atender a los menores especialmente frente a la rehabilitación de los niños que sufren traumas posconflicto¹³⁹ y en la responsabilidad de los pueblos de asumir sus compromisos solidarios y cooperantes para lograr garantizar el pleno disfrute de los derechos y las libertades.

¹³⁷ Asamblea General de las Naciones Unidas A/CONF.157/23 12 de julio de 1993.

¹³⁸ 1993 fue el declarado el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo con el propósito de brindar a esas poblaciones el respeto al valor y la diversidad de sus culturas e identidades, en el marco de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

¹³⁹ La Conferencia pidió al Comité de los Derechos del Niño elevar a 18 años la edad mínima para el ingreso a las fuerzas armadas.

La globalización de los derechos humanos implica el compromiso de asumirlos de forma justa y equitativa, con igualdad, sin olvidar las particularidades regionales y nacionales, y los patrimonios históricos, culturales y religiosos de los Estados, y la universalidad, le otorga a los Estados el compromiso de fortalecer la democracia, el desarrollo y el respeto a los derechos humanos incondicionalmente. Sin embargo, no todos los Estados cuentan con un desarrollo en este sentido, por tanto se requiere la participación cooperante y solidaria entre los países, para conseguir que aquellos con menos desarrollo en derechos humanos logren consolidar el paso hacia la democracia y el desarrollo económico.

Atendiendo al peligro que conlleva el hecho de perder la libre determinación de los pueblos (especialmente los sometidos a dominación colonial, otras formas de dominación u ocupación extranjera), y con el fin de prevenir y combatir todas las formas contemporáneas de racismo, xenofobia o manifestaciones análogas de intolerancia, a través de medidas penales, pero también con la creación de instituciones nacionales, la Declaración exhorta a los Estados a aplicar el programa de acción relativo al Tercer Decenio de la Lucha contra el Racismo y la Discriminación Racial.

La exclusión social y la pobreza extrema son considerados por la Declaración como otras amenazas contra la dignidad humana y es por eso que hace un llamado a la comunidad internacional a tomar medidas que favorezcan el desarrollo y la participación de los sectores de la población vulnerable económicamente en la búsqueda de soluciones a sus problemas. Otro ejemplo significativo, lo logra con el reconocimiento de los vertimientos de sustancias y desechos tóxicos como un atentado contra el derecho a la vida y a la salud¹⁴⁰.

La Conferencia incluyó dentro de sus temas los actos, métodos y prácticas terroristas y los vínculos con el tráfico de drogas que contribuyen a destruir los derechos humanos, las libertades fundamentales y la seguridad de los Estados, pues debilitan los gobiernos y les quita legitimidad, y en este sentido, hizo un llamamiento a la cooperación internacional para tomar medidas preventivas y combatir el terrorismo. Por lo general, los conflictos armados generan desplazamientos de personas, lo que hace necesario reconocer las violaciones de los derechos humanos que ellos causan y tomar las medidas necesarias para contrarrestarlas.

¹⁴⁰ Estas menciones pueden considerarse los antecedentes del interés de la ONU por reconocer y proteger los derechos medioambientales.

A nivel práctico, incita a los órganos y organismos especializados en derechos humanos a reforzar las actividades de promoción y protección de los mismos. La cooperación debe ser sostenible y para ello se requieren políticas eficaces de desarrollo como la equidad en las relaciones económicas y un entorno económico correspondiente, haciendo referencia especial al tema en el continente africano. Para justificar su preocupación, recuerda que si bien el desarrollo propicia el disfrute de los derechos humanos, la falta de mismo no puede ser excusa para limitar los derechos humanos.

Como consecuencia de la preocupante situación de violaciones de derechos humanos en el mundo, la Declaración exhorta a los Estados a combatir cualquier tipo de tortura, y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, así como desapariciones forzadas, que se deriven de las situaciones de conflicto interno o internacional, pues ello también constituye una degradación de la dignidad humana y les pide fortalecer las herramientas legislativas para evitar que ellas dejen en la impunidad a los responsables de las violaciones, pero fundamentalmente los exhorta a reconocer en la educación una herramienta para fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, a través de la incorporación del tema dentro de los programas de educativos nacionales.

“La educación debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos”. (ONU 1993, A/CONF.157/23 §33).

Para contrarrestar la amenaza que significa la falta de recursos y de adecuación institucionales para la consecución de este objetivo, la Declaración hace énfasis en la necesidad de integrar en las políticas educativas nacionales e internacionales la promoción y el respeto de los derechos humanos sin distinciones de raza, sexo, idioma o religión. Del mismo modo, la cooperación multilateral debe conducir a aumentar los recursos financieros y el fortalecimiento de la legislación, la promoción y protección de los derechos humanos con asesoría a las autoridades competentes en los procesos de reparación de violaciones de derechos humanos y divulgación de la información pertinente alrededor de tema de los derechos, así como la EDH sin olvidar las necesidades particulares de cada Estado.

Las instituciones y las infraestructuras nacionales de los Estados deben incrementar la participación popular y el fortalecimiento de la sociedad civil pluralista y proteger los grupos vulnerables, a través de la defensa, la garantía, protección y consolidación de la

ley y la democracia, la administración de justicia y la promoción de la libertad de expresión, la participación electoral, promoviendo la capacitación, la enseñanza y la EDH.

Esta función se ve fortalecida por las ONG que promocionan los derechos humanos y las actividades humanitarias a nivel regional, nacional e internacional, especialmente en lo concerniente a las actividades de enseñanza, capacitación e investigación, promoción y protección de los derechos humanos, así como las libertades individuales. Dichas organizaciones deben sin embargo, evitar las injerencias en la legislación nacional y la Declaración Universal de los Derechos Humanos y atender a los resultados de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en las diferentes esferas para evitar duplicación innecesaria de actividades. Este trabajo de cooperación entre los Estados y las ONG se ve ampliado y fortalecido con la participación de los medios de comunicación, quienes a través de su trabajo permiten divulgar de manera objetiva la información sobre cuestiones humanitarias de manera responsable e imparcial.

Concretamente la Conferencia Mundial de Derechos Humanos recomienda el fortalecimiento del Centro de Derechos Humanos en materia organizacional y financiera, y le otorga prioridad a la creación del cargo de Alto Comisario para los Derechos Humanos para intensificar y fortalecer el trabajo coordinado entre la Asamblea General y los Estados. El Centro de Derechos Humanos tiene la responsabilidad asimismo de proporcionar la asesoría en prevención y solución de controversias para ayudar a resolver las situaciones de conflicto que se presente con las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas.

La erradicación del analfabetismo es uno de los objetivos dentro del desarrollo de la EDH, y como ejes fundamentales se considera necesario que los Estados e Instituciones incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley, no solamente en las instituciones de enseñanza académica sino aquellas no académicas, y en dichos programas deben participar las fuerzas militares, del orden, la policía y el personal de salud, entre otro grupos especiales.

Para la aplicabilidad de las recomendaciones se hace necesario que los Estados elaboren programas y estrategias específicos que consideren entre otros el Plan de Acción Mundial para la educación en Pro de los derechos Humanos y la democracia (Marzo 1993) el cual surge del Congreso internacional sobre la educación en pro de los

derechos humanos y la democracia de UNESCO, y demás instrumentos que sirvan de base para el desarrollo de los mismos.

Como complemento a dicha evaluación, sus planteamientos, propuestas y recomendaciones la Conferencia consideró la idea de proclamar un decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos con el fin de contribuir así a la promoción y orientación de las actividades derivadas de la implementación de la EDH.

5.2.6. Plan de Acción Mundial para la educación en Pro de los derechos Humanos y la democracia (1993) y el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1994-2004)¹⁴¹

“Según las disposiciones de dichos instrumentos (la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13), la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 28) y, más recientemente, en la Declaración y Programa de Acción de Viena (secc. D, párrs. 78 a 82), y a los fines del Decenio, la educación en la esfera de los derechos humanos puede definirse como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes. (...)Es cada vez más generalizada la opinión de que la educación en la esfera de los derechos humanos y en pro de esos derechos es fundamental y puede contribuir a la disminución de las violaciones de derechos humanos y a la creación de sociedades libres, justas y pacíficas. Asimismo, se está reconociendo progresivamente que la educación en la esfera de los derechos humanos es una estrategia eficaz de prevención de violaciones en esta materia”. (Ibid., Cap. I §A -B)

Atendiendo a las recomendaciones de la Conferencia Mundial y según Resolución 49/184 de 23 de diciembre de 1994 la Asamblea General de las Naciones Unidas dio la declaratoria para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos que empezaría el 1º. de enero de 1995 y acogió el proyecto del Plan de Acción para el mismo, contenido en el informe del Secretario General. (A/49/261-E/1994/110/Add.1, anexo).

Encargado de la coordinación de la ejecución del Plan de Acción sería el Alto Comisionado de las Naciones Unidas y contaría con la colaboración del CDH y la participación de los gobiernos, las organizaciones internacionales, las ONG internacionales, regionales y nacionales especialmente las que se enfocan al trabajo por

¹⁴¹ Asamblea General de las Naciones Unidas Resolución 49/184, de 23 de diciembre de 1994.

la defensa de los derechos de la mujer, el derecho al trabajo, al desarrollo, y al medio ambiente, organizaciones de base comunitaria, las asociaciones de profesionales, los particulares y grandes sectores de la sociedad, grupos que defienden la justicia social, los defensores de los Derechos Humanos, los educadores, las organizaciones religiosas y los medios de comunicación. El Plan tenía como objetivos:

- 1) la evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias, en todos los niveles escolares, en la capacitación profesional y académica y no académica;
- 2) la creación y fortalecimiento de programas para la educación en la esfera de los derechos humanos, en los planos internacional, nacional y local;
- 3) la preparación de material didáctico que permita la enseñanza de los derechos humanos;
- 4) el fortalecimiento de los medios de difusión y,
- 5) la difusión mundial de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el mayor número posible de idiomas, adecuada a los diferentes niveles de instrucción y atendiendo a las necesidades de las personas con discapacidad. (ONU 1996, A/51/506/Add.1)

Los objetivos para la Educación en Derechos Humanos fueron definidos teniendo en cuenta las actividades de capacitación, difusión e información así:

- 1) fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- 2) desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- 3) 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;
- 4) facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre;
- 5) intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz (Base Normativa del Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos, 1995 a 2004: Educación en la esfera de los derechos humanos – Lecciones para la vida). (Ibid., p.5)

La eficacia de las actividades se basa fundamentalmente en la comprensión de los derechos humanos, no como normas abstractas sino como parte de la realidad económica, social, cultural y política con la participación activa de los educandos y teniendo en cuenta sus vivencias cotidianas y su participación democrática de la cual se eximen todas las formas de exclusión y prejuicios. El trabajo educativo entonces, puede

sintetizarse en la adquisición de conocimientos, la apropiación de aptitudes y la concreción en actitudes por parte de los educandos.

En la planeación, ejecución y evaluación del proceso es indispensable conocer los actores que participarían en el cumplimiento de los objetivos de manera concreta a nivel mundial, regional y nacional, pues ellos son los guías para el cumplimiento de las Recomendaciones producto de las Conferencias convocadas por la ONU en torno a la importancia y el papel de la educación en el fortalecimiento de los derechos humanos y la construcción de sociedades pacíficas. A continuación presentaremos los actores y sus tareas fundamentales durante el decenio.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH)

El Alto Comisionado tiene bajo su responsabilidad la coordinación de los programas pertinentes con educación y formación pública de la ONU (ONU 1993, A/48/141), implica entre otras funciones la consultoría con los órganos de la ONU encargadas de vigilar la aplicación de los Tratados y los órganos encargados de los Derechos Humanos, con los gobiernos, las ONG y las asociaciones de base comunitaria y profesional, teniendo en cuenta las recomendaciones que ellos formulen y que se relacionen directamente con la EDH.

Junto con el CDH el Alto Comisionado tiene como función la realización de una conferencia internacional para la planificación del Decenio con la participación de la UNESCO y otros órganos y organismos de derechos humanos de la ONU, representantes de las organizaciones regionales e internacionales, gobiernos donantes, pedagogos y expertos internacionales. La Conferencia permitirá planificar los cronogramas, y elaborar planes quinquenales de ejecución nacional que servirá de base para la evaluación de mitad de período en el año 2000. Como resultado de este proceso de retroalimentación, el Comisionado prepara un informe anual sobre los progresos en esa materia y en él incluirá observaciones sobre los materiales educativos, las instituciones, las estadísticas sobre adaptación de los programas en todos los niveles educativos formales y no formales teniendo en cuenta las experiencias del sector informal, para que con base en ellos sean formulados nuevos programas y lograr integrar en la sociedad los valores relativos a los derechos humanos. Paralelamente, es responsable de la coordinación de la ayuda financiera y técnica para las organizaciones que trabajan en los logros del Decenio.

El trabajo a nivel nacional y local por su parte, será responsabilidad de cada Estado, para ello el Plan de Acción recomienda a los mismos, la creación de Centros Nacionales de Coordinación para la EDH, conformados por comités constituidos por representantes de los organismos gubernamentales, el sector privado y educadores, como fórmula alternativa el Ombudsman, comisiones nacionales de derechos humanos o institutos nacionales de capacitación e investigación relacionadas con la esfera de la EDH, quienes a través del Centro elaborarán un Plan de Acción Nacional que determine las necesidades en materia de EDH.

Se establece un Centro de Recursos y Capacitación Nacional para el desarrollo de actividades de investigación, formación de adiestradores, preparación, recopilación, traducción y difusión de materiales sobre derechos humanos, organización de conferencias, seminarios, y cursos y, en general, contribuir al fortalecimiento de estas actividades.

El papel de la comunidad internacional (Naciones Unidas, organismos internacionales, gobiernos donantes, y organismos intergubernamentales y no gubernamentales) consiste fundamentalmente en apoyar los esfuerzos realizados a nivel nacional por los diferentes Estados para fortalecer el trabajo y la consecución de los objetivos del Decenio de la Educación en Derechos Humanos.

El Centro de Derechos Humanos (CDH) junto con la UNESCO tiene como responsabilidad elaborar modelos de programas de estudios sobre derechos humanos, técnicas pedagógicas, material de enseñanza para las escuelas primarias y secundarias, e introducir tecnologías avanzadas (redes de telecomunicaciones, bases de datos), prestar e intensificar la asistencia técnica y asesoría a los Estados para facilitar el intercambio de experiencias internacionales y nacionales, pedagogos y centros de capacitación con programas de EDH dirigidos tanto a la población general como al público especializado.

Las organizaciones a nivel regional por su parte tienen la responsabilidad de ampliar las actividades de educación en la esfera EDH y presentar informes detallados y actualizados sobre los progresos y los materiales producidos ante el Alto Comisionado para se incluídos en los informes parciales y final de su Oficina y posteriormente recibir las recomendaciones pertinentes para el logro de los objetivos.

Los Estados tendrán dentro de sus prioridades, la elaboración de un Plan de Acción Nacional acorde con los objetivos internacionales y con la colaboración de todos los

grupos y participantes nacionales y locales, el cual debía estar concluido en el 1995 y contener, los objetivos, estrategias y programas concretos de mejoramiento en la esfera de los Educación en Derechos Humanos en las escuelas de párvulos, primarias, secundarias, instituciones de enseñanza superior, escuelas profesionales, capacitación de funcionarios públicos y la enseñanza no académica, y la información para el público en general. Asimismo, es responsable de la organización y funcionamiento del Centro de Coordinación Nacional, el Centro Nacional de Capacitación y Recursos en materia de Derechos Humanos. Estos centros se encargarán de las investigaciones, los recursos didácticos, la difusión, capacitación, asistencia y divulgación de las actividades, materiales y programas dirigidos a todos los miembros de la sociedad, y a todas las organizaciones gubernamentales y ONG, asociaciones y demás agremiaciones que estén involucradas con la consecución de los logros establecidos para el Decenio en la EDH.

Los materiales para la EDH, estarían a cargo del Alto Comisionado para los Derechos Humanos en trabajo conjunto con el CDH, UNESCO y los demás organismos y grupos que trabajan alrededor del Decenio, los cuales tienen como función la actualización de los materiales disponibles (manuales, guías, programas de estudio, elementos audiovisuales, entre otros), así como la preparación de informes preliminares, de mediano plazo y finales, y la elaboración de una base de datos electrónica. Para el desarrollo de los programas se hace necesario que tengan acceso a los materiales los grupos de base en la localidad y la comunidad, los programas de formación profesional, las ONG nacionales y otros protagonistas nacionales atendiendo las necesidades del país en materia de los objetivos de Decenio.

Además de la base normativa, definición, principios rectores, objetivos y grupos seleccionados del Plan de Acción se deben considerar la participación de expertos profesionales de áreas relacionadas con los derechos humanos (policías, abogados, entre otros), la capacitación y creación de las estructuras necesarias que permitan un efecto multiplicador de la información sobre la EDH con técnicas pedagógicas dirigidas a los diferentes públicos adaptados a las necesidades y realidades particulares en materia de cultura, educación, religión y experiencia, utilizando métodos interactivos, creativos, y que hagan énfasis en estrategias aplicables a la vida cotidiana y menos a los conceptos teóricos, incluyendo ejercicios que posibiliten la sensibilidad y concientización de los aspirantes respecto de sus propias actuaciones en relación a la violación de los derechos humanos (grupos de trabajo, conferencias y análisis, estudios de caso, deliberaciones de

grupo, de mesa redonda, reuniones de reflexión e intercambio de ideas nuevas, simulación y juegos de imitación de funciones, excursiones sobre el terreno, repertorios de la práctica y la utilización de ayudas auditivas y visuales), y que fomenten la participación activa y comprometida de los participantes en el programa.

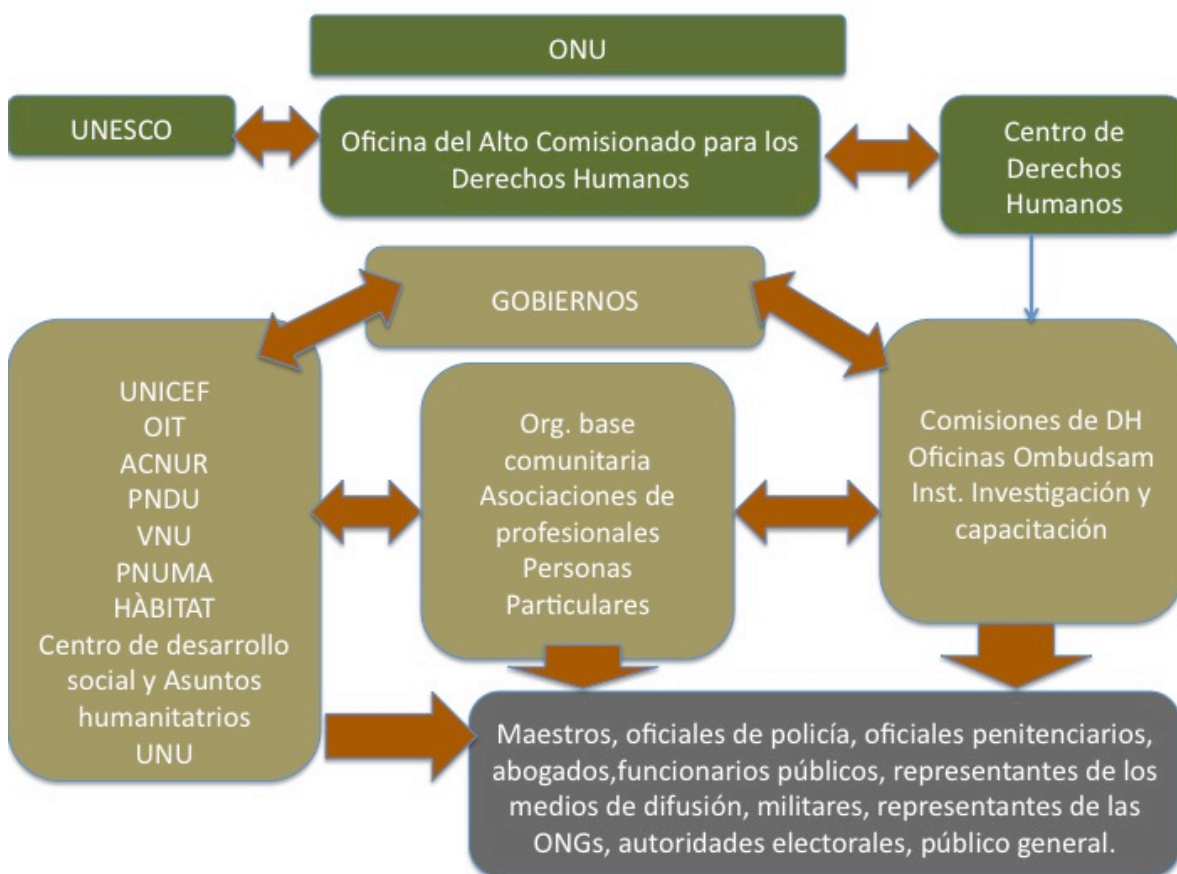
Los medios de difusión cumplen un papel trascendental en el cumplimiento de las metas, pues ellos tienen acceso a todos los tipos de población, con diferentes tipos de alfabetización y en zonas alejadas. Es necesario por tanto, que se haga énfasis en la formación y asistencia a los profesionales de los medios de difusión, para que incorporen en su trabajo el tema de los derechos humanos. Los participantes en el Decenio alentarían a los medios para la creación de programas que contribuyan a la difusión y al diálogo público alrededor de los derechos humanos. El Alto Comisionado y el CDH junto con el DIP se comprometen a aumentar la producción de programas educativos de radio y televisión de las Naciones Unidas en materia de derechos humanos, ampliando la oferta con vídeos, películas y programas de radio sobre temas relacionados con los derechos humanos. Para este fin el CDH trabajará en cooperación con las ONG y organismos pertinentes a través de la Campaña Mundial de Información Pública sobre los Derechos Humanos y organizará o participará en actos públicos de derechos humanos. Por ejemplo, el cincuentenario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos 1998 y de las Naciones Unidas 1995.

Difusión Mundial de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Alto Comisionado para los Derechos Humanos y el CDH, en cooperación con la UNESCO, el DIP y CINU debe comprometerse a lograr la difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos a través de la realización de una encuesta mundial sobre las versiones impresas existentes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en los distintos idiomas, las versiones gráficas, audiovisuales o de otra índole para ser distribuidas en los Estados Miembros a partir de 1995. En ese mismo sentido se encargarían de la preparación de un plan para traducir la declaración en otros idiomas, una versión en formato impreso en el idioma principal de cada Estado miembro, en el idioma de las minorías y otros idiomas nacionales y una versión sonora o de otra índole apropiada a personas con diferentes niveles de alfabetización e idónea para discapacitados.

Su función consiste adicionalmente en asesorar a los gobiernos, las ONG, las universidades y a los institutos para que cuenten con la asesoría técnica y financiera

internacional para llevar a cabo las traducciones, publicaciones y distribución de las diferentes versiones de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En en ocasión de 50 aniversario de la Declaración en 1998 se convocaría una conferencia internacional sobre la difusión de la Declaración Universal, para concebir estrategias que aseguren el acceso a toda la población y la incorporación de la educación en la esfera de los derechos humanos a todos los niveles y en todos los Estados Miembros y con motivo de la evaluación de mediano plazo del 2000 y el informe definitivo del 2004, se hace necesario informar al Alto Comisionado los avances, necesidades y problemas en relación al logro de los objetivos, para realizar las correspondientes recomendaciones.



Participación e interacción internacional y nacional durante el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos 1994 - 2004

5.2.7. Declaración (1994) y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (1995)¹⁴²

“El Plan ofrece un punto de vista contemporáneo de los problemas relacionados con la educación para la paz, los derechos humanos, y la democracia. Fija los objetivos de esta educación, las estrategias y políticas para la acción y diversas orientaciones en el plano institucional, nacional e internacional”. (UNESCO 1995)

En reunión de la Conferencia Internacional de Educación¹⁴³ los Ministros de Educación asistentes mostraron su preocupación por la violencia, racismo, xenofobia y nacionalismo agresivo y las violaciones de los derechos humanos, por la intolerancia religiosa, el recrudecimiento del terrorismo en todas sus formas, la discriminación, la guerra y la violencia hacia el “otro”, las disparidades cada vez mayores entre ricos y pobres, que ponen en peligro la consolidación de la paz y la democracia a nivel nacional e internacional, y se mostraron de acuerdo con la necesidad de impulsar políticas educativas (tanto en el aspecto pedagógico como en el de gestión) que permitieran fomentar el entendimiento, la solidaridad y la tolerancia no solamente entre los individuos sino entre los grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, así como entre las naciones, como base para el respeto a la defensa de los derechos y de la construcción de una cultura de paz y democracia. La Declaración exhorta a los Estados a la materialización de estrategias globales y sistemáticas, por ejemplo a que la sociedad trabaje conjuntamente con los actores del sector educativo y las ONG para alcanzar los fines propuestos. Considera además necesario, coordinar el sistema educativo formal con los sectores de la educación no formal, atendiendo así a los objetivos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos¹⁴⁴ (Jomtien). Para lograrlo los Estados se comprometen a crear las condiciones para hacer de la escuela un lugar

¹⁴² Declaración de la 44a. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza, Octubre de 1994, ratificada por la Conferencia general de la UNESCO en su 28a. Reunión, París, Francia, noviembre de 1995.

¹⁴³ La Declaración suscrita se compromete a aplicar y difundir la Declaración y el Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos o Declaración de Viena (1993) y el Plan de Acción Mundial sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia aprobado por el Congreso Internacional sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal 1993) y la celebración de Día Internacional de la Tolerancia el 16 de noviembre (Asamblea General de la ONU del 12 de diciembre de 1996 Resolución 51/95).

¹⁴⁴ Aprobada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990.

tolerante, respetuoso de los derechos humanos, donde se valore la diversidad y la riqueza de las identidades culturales.

En la práctica, la transformación de la escuela se traduce en el mejoramiento de los programas de enseñanza, el contenido de los manuales escolares y demás materiales didácticos, y haciendo uso de las nuevas tecnologías, la enseñanza a distancia y el conjunto de los medios modernos de comunicación, los cuales deben estar siempre actualizados, presentar diferentes perspectivas y reflejar el contexto nacional y cultural, poniéndose al servicio de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. La revisión de los materiales, conlleva la eliminación de los tópicos negativos y las imágenes deformadas del “otro”.

“La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente” (Ibid., «sobre las Finalidades de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia» II §6)

La revisión y el mejoramiento de los métodos didácticos y pedagógicos, las modalidades de acción y las orientaciones institucionales, deben ser activos, incluyendo tareas en grupo, discusiones sobre cuestiones morales y enfocarse en una enseñanza personalizada que permita convertir en prácticas democráticas los aprendizajes y fortalecer la participación democrática de la comunidad educativa en la gestión escolar.

Los programas de lectura, escritura y la expresión oral y escrita, incluyen habilidades en el contexto de las lenguas extranjeras¹⁴⁵, que considerados como fundamentales para la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, pues el desarrollo de ellos le permite al individuo tener acceso a la información, comprenderla y expresar sus necesidades o participar en las transformaciones sociales, así como la comprensión de otras culturas que fortalecen la tolerancia frente a la diversidad.

¹⁴⁵ Un ejemplo de este proceso es el proyecto Linguapax convocado por la UNESCO en 1987 y que contribuye a la preservación y promoción de la diversidad lingüística en el mundo, comprendiendo las lenguas como expresiones culturales e identitarias, que pueden y tienen que ser un factor de paz y de comprensión intercultural. Con el fin de implicar a los diferentes actores de la sociedad, Linguapax desarrolla sus actividades en tres ámbitos: las misiones de asesoramiento a los gobiernos estatales o subestatales, la participación en proyectos de revitalización y normalización dirigidos a las comunidades lingüísticas minoritarias y la elaboración de materiales didácticos que difunden los valores de la diversidad lingüística y cultural. (Ver <http://www.linguapax.org/es>)

Del mismo modo se reconoce la necesidad de mejorar las condiciones de los educadores en la enseñanza formal y no formal, centrando su formación en la ética profesional, la educación cívica y moral, la diversidad cultural, los códigos nacionales y las normas internacionales relacionadas con los derechos humanos y libertades fundamentales. La formación del personal en todos los niveles del sistema educativo debe comprender la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, a través de la formación permanente, la observancia de experiencias y la evaluación de resultados. La formación de maestros debe contar con la ayuda de profesionales de otras áreas como juristas, sociólogos y psicólogos y de las ONG especializadas en derechos humanos, nacionales e internacionales.

En términos generales, procurar una educación que se vincule más estrechamente a la vida social real y que busque transformarla con herramientas como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos, la democracia y la paz, mostrando a través de los comportamientos, el compromiso cívico y las ventajas que implican la resolución de problemas de manera asociada y la solución de conflictos con métodos no violentos. Para ello es indispensable la introducción de la educación cívica con una dimensión internacional en todos los programas de estudio, que contenga conocimientos sobre la construcción de la paz, las diferentes formas de conflicto, sus causas y efectos; los fundamentos éticos, religiosos y filosóficos de los derechos humanos, la fuentes históricas y la evolución de dichos derechos y la manera como se expresan en las normas nacionales e internacionales; los fundamentos de la democracia y sus modelos institucionales; el problema del racismo y la historia de la lucha contra el sexismo y todas la formas de discriminación y exclusión. La cultura, el problema del desarrollo, la historia de todos los pueblos, y la función de la ONU y los organismos internacionales. En resumen, expone la necesidad de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, aunque no lo limita a asignaturas o conocimientos especializados, proporcionando la concordancia entre el ambiente institucional y la aplicación de normas democráticas.

La internacionalización de estos procesos comprende el intercambio de experiencias o innovaciones positivas pedagógicas y de investigaciones, el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores, herramientas e intercambio entre centros de enseñanza, haciendo especial énfasis en las escuelas experimentales como las Escuelas Asociadas a la UNESCO, a las cátedras UNESCO, a sus redes de innovación de la educación y a los

clubes y asociaciones UNESCO. Las estrategias de acción dentro del sistema educativo deben tener asimismo en consideración, las condiciones históricas, religiosas y culturales para su materialización.

La educación por tanto, debe permitirle a los individuos tener una visión sobre el futuro al que aspira, teniendo en cuenta las necesidades básicas inmediatas y los intereses a largo plazo. La Declaración prioriza el desarrollo sostenible y equilibrado, para lo cual es necesario organizar programas para la juventud y con la participación de niños y jóvenes en las actividades de solidaridad y de protección del medio ambiente.

La Declaración hace especial énfasis y mención de la urgencia de aplicar estrategias para la educación de las poblaciones vulnerables (niños abandonados, niños de la calle, niños refugiados y desplazados y niños explotados económica y sexualmente), aquellos quienes son víctimas de conflictos o violaciones sexuales, especialmente niños, niñas y mujeres y las personas con problemas de aprendizaje, las pertenecientes a minorías nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas, entre ellos los indígenas y afrocolombianos.

Como alternativas prácticas la Declaración insta a tener en cuenta las necesidades particulares de esas poblaciones en los planes de estudio, los métodos y la organización de la educación, propone además, la realización de foros, talleres especializados para docentes, miembros de la familia y profesionales de los medios de comunicación, así como una formación posterior en cooperación con los gobiernos.

5.2.8. Plan de Acción. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos¹⁴⁶.

Basándose en los parámetros establecidos por el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos (1995-2004), es aprobado el 14 de julio del 2005 **El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos** (ONU 2005, Resolución 59/113 B) de la Asamblea General de las Naciones Unidas con el fin de fomentar el desarrollo de estrategias y programas nacionales sostenibles de EDH. El Programa surge de la necesidad de coordinar las actividades para el futuro en relación

¹⁴⁶ La Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 2004 proclamó el Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Resolución 59/113 A de la Asamblea General, y se puso en curso en el 2005.

con los objetivos planteados para la ejecución del Decenio de la Educación en derechos humanos manteniendo un marco mundial y atendiendo a la necesidad de alcanzar el acceso universal a la enseñanza básica para el 2015 (incluido en la Declaración del Milenio¹⁴⁷) la Asamblea General de la ONU da a conocer el proyecto del Plan de Acción para la primera etapa (2005 – 2007¹⁴⁸) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos.

5.2.8.1. Primera Etapa (2005 -2007)

El Programa, que comenzaría el 1º. de enero de 2005, estaría estructurado en etapas sucesivas y enfocado a todos los sectores. La primera etapa abarca el período 2005 - 2007, cuyo Plan de Acción fue elaborado por un grupo de especialistas en educación y en derechos humanos de todos los continentes, y cuyos elementos básicos se centran en un enfoque holístico, que abarca «los derechos humanos en el contexto educativo» y «la realización de los derechos humanos en la educación». El contexto educativo que incluye los planes de estudio, el material didáctico, los métodos pedagógicos y la capacitación, y asimismo, la realización de los derechos en la educación, relacionada con el respeto de los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad escolar.

El Programa Mundial en su primera etapa (2005-2007) se concentró en la educación en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, respetando los procesos y las medidas adoptadas por los países, sin perder el enfoque global con relación a las políticas, los procesos e instrumentos educativos y el entorno de la educación.

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos define la educación en derechos humanos como:

“un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se

¹⁴⁷ Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 55/2 del 8 de septiembre del 2000.

¹⁴⁸ El 28 de septiembre de 2007, en su Resolución 6/24, el Consejo de Derechos Humanos decidió prolongar la primera etapa del Programa Mundial otros dos años, hasta diciembre de 2009. (ONU 2008, A/HRC/9/4 §1)

respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad”.
(UNESCO 2006, p.1)

Cinco componentes determinan el éxito del enfoque en las escuelas primarias y secundarias¹⁴⁹.

1. Políticas educativas, incluye declaraciones de compromiso de los gobiernos como la suscripción de diversos tratados internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño, así como las políticas educativas, incluidas leyes, planes de acción, planes de estudio, políticas de capacitación y otros elementos.
2. Aplicación de políticas, y las estrategias de aplicación, por ejemplo asignación de recursos suficientes y el establecimiento de mecanismos de coordinación, que vele por la coherencia, la supervisión y la rendición de cuentas. Teniendo en cuenta la participación de las personas y grupos interesados a nivel nacional y local.
3. Entorno de aprendizaje, que permita no solamente el aprendizaje cognitivo, la educación en derechos humanos, el desarrollo social y emocional de los miembros del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que además propicien la comprensión, el respeto y la responsabilidad mutuos, libertad y participación.
4. Enseñanza y aprendizaje, deben enfocarse de forma holística, en donde los conceptos y las prácticas sean integradas en todos los aspectos de la educación.
5. Formación y perfeccionamiento profesional del personal docente, no solamente en el conocimiento de los derechos humanos, su adhesión y motivación para promoverlo, y asimismo que su dignidad y derechos sean respetados en el contexto del ejercicio de su profesión.

El Plan de Acción reconoce las diferencias entre los sistemas de enseñanza, las políticas y las medidas en relación con la educación en derechos humanos, pero que independientemente de dichas diferencias, deben desarrollarse programas de educación que incluyan la educación en derechos humanos, teniendo en cuenta los contextos, las prioridades y las capacidades propias del país. El Plan incluye cuatro etapas (Estrategia nacional de aplicación) para los procesos nacionales de planeación, aplicación y evaluación de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza.

A cada una de las etapas le corresponden a su vez cuatro preguntas:

Etapa 1: ¿Dónde estamos?, que analice la situación actual de la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza a nivel nacional, que sirva como base para la elaboración de la estrategia nacional de enseñanza de los derechos humanos en la etapa 2.

¹⁴⁹ Las directrices que indican la manera de llevar a la práctica los cinco componentes se incluyen en el anexo del Plan de Acción.

Etapa 2: ¿A dónde queremos ir y de qué manera?, que establezca las prioridades para elaborar una estrategia nacional de aplicación que contenga los cinco componentes básicos y que tengan un carácter sostenible, que incluyan algunas actividades de aplicación práctica para el 2005-2007.

Etapa 3: Arribo al punto de destino, (Actividades de aplicación y supervisión) a través de la difusión y aplicación de la estrategia nacional, que mide los avances relativos a los parámetros previstos, e incluyen leyes, material y métodos didácticos, cursos de capacitación o políticas de no discriminación dentro de la comunidad escolar.

Etapa 4: ¿Llegamos al punto de destino? ¿Con cuánto éxito? Una evaluación que permita conocer los logros de la estrategia nacional de aplicación y recomendaciones para la adopción de medidas posteriores basadas en las experiencias adquiridas.

Las etapas 1 y 2 deben ser aplicadas por los Estados Miembros durante la primera fase (2005-2007) del Programa Mundial y la etapa 3 debe ser por lo menos iniciada,

El trabajo de la aplicación de la propuesta del Plan de Acción debe ser participativa y permitir la interacción entre los Ministerios de Educación, y otros grupos:

- por parte del gobierno: Órganos legislativos, otros ministerios;
- por parte de los maestros: Instituciones de formación de maestros, asociaciones, sindicatos y organizaciones profesionales;
- por parte de la comunidad escolar: Asociaciones de padres y alumnos;
- por parte de las organizaciones: Comités nacionales de las organizaciones intergubernamentales, líderes comunitarios, organizaciones de jóvenes, grupos minoritarios, ONGs, comunidad empresarial, instituciones religiosas;
- por parte de investigadores: Instituciones nacionales de derechos humanos, Institutos de investigación en ciencias de la educación y;
- los medios de comunicación.

Para coordinar el trabajo entre los participantes se recomienda desarrollar mecanismos pertinentes tanto a nivel nacional como internacional, así como la designación de una dependencia que coordine la elaboración y supervisión de la estrategia nacional de enseñanza de los derechos humanos en el sistema escolar, y que sirva de enlace con las Naciones Unidas. También se recomienda la creación de un centro de coordinación que reúna y difunda las iniciativas e información relativa a las prácticas, materiales y actividades. A nivel internacional, le correspondería un comité interinstitucional de coordinación de las Naciones Unidas, integrado por representantes de OACNUDH, UNICEF, PNDU y otros organismos internacionales pertinentes. Este comité tiene como objetivo movilizar los recursos, apoyar las actividades nacionales, supervisar el

cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados, e informar sobre los avances en relación con la EDH en el sistema escolar.

Como actividad concluyente, cada país evaluaría las medidas adoptadas y presentaría un informe ante el Comité Interinstitucional de Coordinación de las Naciones Unidas. Posteriormente el Comité elaboraría el informe final para ser presentado a la Asamblea General de 2008¹⁵⁰.

5.2.8.2. Plan de acción para la segunda fase (2010-2014) del Programa Mundial para la Educación en derechos humanos.¹⁵¹

En la segunda fase del Programa Mundial¹⁵² se destaca por concentrarse en la educación superior¹⁵³ y la capacitación para profesores¹⁵⁴ y educadores, funcionarios públicos, la aplicación de los agentes del orden y personal militar en el tema de los derechos humanos, aunque dándole continuidad a la aplicación de le EDH propuestos para la escuela primaria y secundaria.

Para el desarrollo de esta fase se formularon los siguientes objetivos específicos:

- a) promover la inclusión de la educación en derechos humanos en la educación superior y en los programas de formación de funcionarios, la aplicación de los agentes del orden y los militares;
- b) apoyar el desarrollo, adopción y aplicación de los sostenible de las

¹⁵⁰ Para orientar a los Estados Miembros en la preparación de los informes nacionales de evaluación sobre la ejecución nacional de la primera fase del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, el Comité interinstitucional de coordinación le entregó a los gobiernos un cuestionario que incluye información básica, componentes de la EDH en las escuelas, los retos y comentarios generales, cuestionario que debía ser completado con la participación de las Instituciones Nacionales de Derechos Humanos y de la sociedad civil.

¹⁵¹ Asamblea General de las Naciones Unidas .UN/HRC/15/28 27 de julio 2010.

¹⁵² La ACNUDH en consulta con UNESCO, y de acuerdo con entidades, ONGs, expertos y profesionales de instituciones nacionales y de la sociedad civil, instrumentos internacionales y otros documentos, se desarrolló dentro del primer trimestre de 2010 el plan de Acción para la segunda fase, de acuerdo con los parámetros establecidos durante la primera fase (2005-2009).

¹⁵³ El informe diferencia los conceptos educadores, los profesores y el personal docente de enseñanza superior. Con educadores se refiere a las personas que diseñan, desarrollan, aplican y evalúan las actividades de educación y programas de derechos en la educación formal, informal y no formal. Con profesores el informe hace referencia a todas aquellas personas en las escuelas que son responsables de la educación de los alumnos (Recomendación de la UNESCO relativa a la Situación del Personal Docente (1966), sección I, las definiciones, párr. 1(a)). Y con personal docente de enseñanza superior, a todas aquellas personas que en instituciones o programas de enseñanza superior se dedican a enseñar y/o realizan una beca y/o se comprometan a investigación y/o prestación de servicios educativos a los estudiantes o la comunidad en general. (UNESCO Recomendación sobre la condición del personal docente de enseñanza, de 1997, sección I, definiciones, párr. 1 (f)) (ONU 2010, §13-14)

- estrategias nacionales;
- c) ofrecer directrices sobre componentes clave de la educación en derechos humanos en la educación superior y en los programas de formación de funcionarios policiales y funcionarios y los militares;
- d) facilitar la prestación de apoyo a las instituciones de educación superior y los Estados miembros por organizaciones internacionales, nacionales y locales las organizaciones regionales;
- e) apoyar la creación de redes y la cooperación entre organizaciones locales, nacionales, regionales e internacionales y no gubernamentales, instituciones y organizaciones (ONU 2010, §15)

El informe define la educación superior no solamente como los estudios de formación a nivel de postsecundaria desarrollados en las universidades u otras instituciones educativas habilitados por las entidades competentes del Estado para ese fin, y adiciona a dicha definición las instituciones que realizan formación y certificación de maestros en todos los niveles, trabajadores sociales y otros profesionales como médicos y juristas. (Ibid., §16)

En ese sentido, la segunda fase del Programa Mundial comprende la EDH como un proceso de dos vías, los derechos humanos *mediante* la educación y *en* la educación. Comprender los derechos humanos en la educación superior *mediante* la educación incluye los componentes, procesos de aprendizaje, planes de estudio, materiales, métodos y capacitación, que para ese fin son definidos. Y por su parte, la EDH *en* la educación, entendida como la práctica y el respeto a los derechos humanos por parte de todos los actores que participan en el sistema de la educación superior.(ONU 2010, §22)

Las siguientes áreas son consideradas como fundamentales para contribuir a la integración de la EDH en la educación superior con la formulación de políticas (Ibid. § 23):

- 1) políticas y medidas relacionadas con la aplicación, deben garantizar la coherencia entre el desarrollo, la adopción de las políticas de EDH y la autonomía institucional, la libertad académica y el intercambio de derechos y responsabilidades del sistema educativo nacional del país. Para ello es indispensable la participación de asociaciones de enseñanza personal y otras partes interesadas. Las políticas deben incluir el desarrollo de políticas y legislación para garantizar la inclusión de los derechos humanos, basándose en estudios previos realizados en ese aspecto. Del mismo modo, se hace necesario incorporar al gobierno universitario y la vida estudiantil las políticas educativas relativas a los derechos humanos, fortaleciendo los valores y principios de igualdad, no discriminación, el respeto la dignidad, equidad y la transparencia en la contratación, evaluación, compensación, disciplina y promoción del personal docente, evitando la discriminación sexual y el acoso a partir del embarazo o maternidad, así como el sesgo de género.

Las políticas deben garantizar el acceso a todos, especialmente a grupos vulnerables (incluidas personas discapacitadas) y atender a los Planes Nacionales de Educación para Todos –EPT-, las políticas que integran la Década de Educación para el Desarrollo Sostenible¹⁵⁵ (2005 – 2014), las políticas de educación inclusiva, los planes de acción contra el racismo, la discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia, y reducción de la pobreza.

La política de formación integral de derechos humanos incluye la formación de formadores, antes del servicio y la capacitación en servicio de la enseñanza personal, dirigido al personal docente a lo largo de la formación permanente de docentes, la acreditación y el apoyo a las ONG y otros sectores que están involucrados con la formación y EDH.

Las políticas nacionales en EDH deben promover la ratificación de los instrumentos internacionales relativos a la EDH e incluir las recomendaciones de la comunidad internacional, posibilitando paralelamente la elaboración de los informes nacionales exigidos por los mecanismos internacionales de vigilancia (Comité de los Derechos del Niño y el Comité de derechos Económicos, Sociales y Culturales) y en el caso de recomendaciones especiales como en el caso del Relator Especial sobre el Derechos a la Educación) y la revisión periódica universal.

- 2) Enseñar y aprender los procesos y herramientas, para cumplir el objetivo de incluir la EDH en la educación superior es necesario darle a ésta un enfoque holístico en la enseñanza y el aprendizaje, integrando al programa, objetivos y contenidos, recursos, metodologías, evaluación y valoración, enfocando la educación más allá del aula y las instituciones de educación superior hacia la sociedad, mediante el establecimiento de cooperaciones entre los miembros de la comunidad académica y otras personas.

La calidad de enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en la educación superior radica en tres aspectos fundamentales (ONU 2010, §28):

- a) el aprendizaje y la enseñanza de programas y cursos en EDH, deben incluir transversalidades que no se limiten a las áreas tradicionales como derecho, ciencias sociales o historia, sino que se amplie a áreas y disciplinas técnicas y científicas como la arquitectura y la ingeniería, permitiendo de esa manera relacionar temas y problemáticas diversas, como por ejemplo, los derechos reproductivos de las mujeres o la relación entre la alimentación, la vivienda y el medio ambiente. Mediante cursos introductorios y cursos avanzados e incluso cursos de máster y doctorado, es posible abordar los temas de derechos humanos y relacionarlos con los temas relevantes a cada programa de estudios.
- b) en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, y para complementar este trabajo es recomendable revisar los libros de textos y manuales, materiales educativos y de formación, en cuanto su pertinencia con los contextos culturales e históricos, su concordancia con los lineamientos internacionales en EDH y propiciar el intercambio, adaptación y la traducción de los mismos, utilizando aquellos que han sido elaborados por los Organismos de las Naciones Unidas y los documentos de investigación elaborados en ese ámbito.
- c) las prácticas y metodologías, que se desarrollan en la EDH deben por sí mismas respetar los derechos, la dignidad, la autoestima, fomentar la

¹⁵⁵ Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 57/254 20 de Diciembre de 2002.

participación interactiva, la exploración de perspectivas y la reflexión crítica, permitiendo a los alumnos comprender y aplicar conceptos de derechos humanos en la vida cotidiana, incluyendo la investigación de la comunidad y/o servicio. Adicionalmente, la EDH debe permitir el desarrollo de competencias y habilidades, especialmente el desarrollo cognitivo (conocimientos y habilidades) y el social o afectivo (valores, actitudes, comportamientos).

Como fórmula para asegurar la calidad deben establecerse los mecanismos de control a la EDH en la educación superior, que abarquen los lineamientos que establece el Informe.

- d) apoyo y los recursos de la enseñanza y el aprendizaje, que se basan en la posibilidad de establecer centros de recursos que permitan una EDH de calidad y de forma sostenible a través de los cursos, programas de formación e investigación que son fortalecidas a través de becas otorgadas para tal fin, y al mismo tiempo por el acceso a nuevas tecnologías, que permitan el intercambio de información, el desarrollo de recursos web, la educación virtual, los foros virtuales, las conferencias y programas a distancia.
- 3) La investigación (Ibid., §29), en el área de EDH debe ser impulsada desde la inversión, a través de becas de investigación, la participación de estudios internacionales y comparativos, pero también desde el desarrollo de metodologías innovadoras y eficaces, que permitan el análisis y la evaluación de las prácticas existentes, el aprendizaje, la evaluación y difusión de los resultados de investigación. Por su parte, las investigaciones deben dirigirse a evaluar, recuperar y difundir los ejemplos de las buenas prácticas y facilitar el intercambio de la información de las investigaciones. En términos materiales, es necesario contar con centros de recursos y bibliotecas que apoyen el trabajo investigativo y su difusión.
- 4) El ambiente de aprendizaje, debe estar enmarcado en la investigación, la enseñanza, el estudio, discusión, documentación, producción, la creación o la escritura por parte de los miembros de la comunidad académica, de manera individual o colectivamente. Las estrategias para generar la coherencia entre los objetivos, las prácticas y la organización superior con los principios de los derechos humanos, deben abarcar :
 - a) La divulgación de los códigos de conducta, evaluación sobre la violencia de las instituciones, el abuso sexual, el acoso y el castigo corporal, que incluyen los procedimientos para la resolución de conflictos, la no discriminación dentro de las políticas de admisiones, becas, ascensos, promociones especiales, elegibilidad y oportunidades.
 - b) La promoción, elaboración y aplicación de buenas prácticas innovadoras en la EDH.
 - c) La protección y el respeto a los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad educativa en el nivel superior así como del personal que se relaciona con la misma.
 - d) Participación activa de los estudiantes en la representación de sus intereses, otorgándoles autonomía y capacidad de mediación.
 - e) Promoción de los derechos humanos desde las instituciones de educación superior dirigidas al público y con la participación de grupos de jóvenes, civiles y gobiernos locales, a través de festivales, conferencias, exposiciones.
 - f) Facilitar proyectos extracurriculares enfocados al fortalecimiento de

los derechos humanos en la comunidad, por ejemplo las asesorías jurídicas gratuitas.(ONU 2010, §30, 31)

- 5) Educación y desarrollo profesional del personal de enseñanza superior, que incluya temas, metodologías, actividades y materiales adecuados a las necesidades culturales de los miembros de la comunidad escolar incluyendo la participación de otros miembros de la sociedad civil y las ONG, con contenidos que relacionen interdisciplinariamente y multidisciplinariamente los aprendizajes teóricos, y que les permitan relacionarlos con las problemáticas de la vida cotidiana y la educación formal, no formal e informal. La visión hacia los derechos humanos implica prácticas dentro de la comunidad educativa, que fortalezcan las relaciones de respeto entre los miembros, y que de manera individual les de la autoestima y el desarrollo emocional sobre los hechos que los afectan. En términos teóricos, deben darse a conocer los instrumentos internacionales de derechos humanos, reconociendo su universalidad, indivisibilidad, interdependencia y mecanismos de protección. Los materiales deben ser revisados, evaluados y adaptados a las necesidades de la comunidad educativa, introduciendo los materiales y recursos en línea, y la cooperación e intercambio entre los proveedores de la educación superior a través de redes de trabajo. En conclusión, el proceso debe ser susceptible a un proceso de evaluación para el mejoramiento de las prácticas. (Ibid., §32-33)

Por otro lado el Informe resalta el papel que deben cumplir los ministerios reponsables de la administración pública, los agentes del orden y la administración militar (para el caso Colombia el Ministerio del Interior y/o el Ministerio de Justicia, y de Defensa). Otros actores colaboradores en el proceso de la segunda fase son los sindicatos de personal de educación superior, sindicatos y asociaciones de estudiantes, órganos legislativos, comisiones parlamentarisas y grupos de asesoramiento, instituciones nacionales de derechos humanos, como defensores del pueblo y comisiones de derechos humanos, instituciones de educación superior que participan en el Programa UNITWIN Redes y Cátedras de la UNESCO¹⁵⁶, universidades nacionales y redes universitarias,

¹⁵⁶ Las Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN llevan a cabo actividades de formación, de investigación y de intercambio de información vinculadas con los programas pertenecientes a las principales áreas de la UNESCO: educación, ciencias naturales, ciencias humanas y sociales, cultura y comunicación e información, y se constituyen en asociados de la UNESCO participando activamente en la concepción, la puesta en marcha y la evaluación de su programa de actividades. Hoy en día existen 668 Cátedras UNESCO y 66 Redes UNITWIN en 127 países proporcionan medios innovadores para la cooperación universitaria a nivel internacional, especialmente en los niveles Norte-Sur y Norte-Sur-Sur, y para el desarrollo de capacidades. Actúan como grupos de reflexión y como puentes entre la investigación y la decisión política, el mundo académico y la sociedad civil, las comunidades locales y el sector productivo. En Colombia se cuenta hasta el 30 de agosto del 2010 con 9 Cátedras UNESCO: En Bogotá: Cátedra UNESCO de Educación Superior (1992), Universidad de los Andes, Cátedra UNESCO de Comunicación (1994), Pontificia Universidad Javeriana, Cátedra UNESCO para la Democracia y los Derechos Humanos (1994), Luis Carlos Galán Instituto para el Desarrollo de la Democracia, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, Violencia, Políticas Públicas y Gobierno (2005), Universidad Externado de Colombia, Cátedra UNESCO de Desarrollo del Niño (2002), la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; en Medellín: Cátedra UNESCO de Desarrollo Humano y Educación Ambiental (1994), Universidad Pontificia Bolivariana en Popayán: Cátedra UNESCO de Fortalecimiento del Programa de Estudios Teóricos de Ecología (2003), Fundación Universitaria de Popayán; en Santander de

Comisiones Nacionales de la UNESCO¹⁵⁷, institutos de investigación en educación, centros institutos de formación nacionales en derechos humanos, centros de recursos o institutos de educación superior, colegios para la enseñanza del personal docente para la educación superior, ONGs, medios de comunicación, instituciones religiosas, líderes comunitarios y las instituciones comunitarias locales. Los pueblos indígenas y las minorías y el sector empresarial. (ONU Op cit., §34-36)

El Informe provee hasta su apartado D los lineamientos de acción necesarios para promover la Educación en Derechos Humanos en la Educación Superior, posteriormente centra su atención en los lineamientos dirigidos a la formación en derechos humanos de los actores estatales. La formación que propone el plan de acción se dirige a profesionales adultos con responsabilidades específicas de protección, respeto y realización de los derechos humanos como los actores estatales, servidores públicos, funcionarios de ministerios, políticos, diplomáticos, empleados de gobiernos locales y municipales, organismos fiscales y económicos, maestros, profesionales de la salud pública, trabajadores sociales, oficiales de policía, personal penitenciario, patrullas fronterizas, fuerzas de seguridad y militares. (ONU 2010 §37)

Los temas que a ellos les competen abarcan los principios fundamentales de los derechos humanos¹⁵⁸, los instrumentos, recomendaciones, principios básicos, códigos

Quilichao: Cátedra UNESCO sobre los procesos comunitarios (1998), el Proyecto Nasa de Toribío; en Manizales: Cátedra UNESCO de Gestión del Patrimonio Cultural (2000), Universidad Nacional de Colombia. Y adicionalmente, Colombia cuenta con dos Redes UNITWIN, una en Bogotá, RAMLEDA Red Iberoamericana para la enseñanza de los derechos de autor y derechos conexos (1999) y otra en Cali: Cátedra UNESCO / Red Regional para la mejora de la calidad y equidad de la educación en América Latina y la escritura (1996) en la Universidad del Valle. (Ver más en <http://www.unesco.org/es/university-twinning-and-networking/>)

¹⁵⁷ En Colombia denominada Comisión Colombiana de Cooperación con la UNESCO del Viceministerio de Asuntos Multilaterales, Ministerio de Relaciones Exteriores. (<http://www.unesco.org/nac/geoportal.php?country=CO&language=S>)

¹⁵⁸ Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como los principales tratados internacionales de derechos humanos, entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos Crueles, Inhumanos o Degradantes o Castigos, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus familiares, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asimismo tendrán en consideración: El Código de Conducta para funcionarios encargados de hacer cumplir la ley, los Principios Básicos sobre el Empleo de la Fuerza y Armas de Fuego por los Funcionarios Encargados, la Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder, la Declaración sobre la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas, los Principios relativos a una eficaz prevención e investigación de las ejecuciones extralegales, arbitrarias o sumarias, los principios relativos a la investigación y documentación eficaces de la Tortura y Otros Tratos Crueles, Inhumanos o Degradantes, las Reglas mínimas de la ONU sobre medidas no privativas de la

de conducta, normas internacionales aplicables al servicio civil o militar que expresan la preocupación por la protección de los derechos humanos especialmente en lo que respecta a la justicia para víctimas de delitos y del abuso de poder, la protección de las personas contra las desapariciones forzadas, la prevención de ejecuciones extralegales, arbitrarias o sumarias, la investigación y documentación de tortura y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes, las medidas para las personas privadas de la libertad, incluyendo la justicia de menores. (Ibid., §39 -42)

Como estrategias para la implementación de los planes de acción para la promoción de la formación en derechos humanos de los funcionarios públicos, del orden y militares, el Informe propone las siguientes:

- 1) Las políticas de formación y otras políticas relacionadas, revisando que las políticas de formación incluyan los derechos humanos dentro de los cursos de formación previa, durante el servicio de manera continuada, como criterio para la calificación profesional y promoción de los funcionarios adecuado a las necesidades de las poblaciones con las cuales entrarán en contacto como mujeres, niños, minorías, personas con discapacidad, pueblos indígenas, entre otros. La formación en sí misma debe concebirse como la institucionalización de políticas que permitan la práctica de los derechos humanos en los sistemas nacionales de formación y en los sectores de la sociedad sobre los cuales tengan un impacto, atendiendo a las particularidades y necesidades prioritarias de los adresados, lo que se materializa en la creación de un centro de derechos humanos integrado a la sociedad civil, colegios de formación, escuelas de gobierno, escuelas militares. Los esfuerzos deben concentrarse también en la formación de formadores, quienes desarrollan los materiales para producir un efecto multiplicador en las organizaciones e instituciones de formación. La formación de instructores, sus programas de capacitación deben contener sesiones de metodología de formación y diseño de lecciones y materiales. En general, todo el proceso de contratación, evaluación, compensación y disciplina de funcionarios públicos, agentes del orden y los militares debe estar dirigida a políticas que regulen el comportamiento y las acciones propias de sus funciones, pero atendiendo al respeto y aplicabilidad de los derechos humanos. (ONU 2010, §43)
- 2) procesos e instrumentos de formación, que permitan dar una formación acorde con las necesidades y prioridades de la audiencia adulta como lo son los funcionarios civiles, oficiales y militares. Ello incluye además, que las metodologías y las prácticas resulten de la experiencia:
 - analizando sus actividades profesionales, expectativas, situaciones

libertad (Reglas de Tokio), Los instrumentos relativos al tratamiento de los detenidos y presos (Reglas Mínimas para el Tratamiento de los reclusos; Principios básicos para los presos ; Conjunto de Principios para la Protección de Todas las Personas Sometidas a Cualquier Forma de Detención o Prisión), los instrumentos relativos a la justicia de menores (Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de Riad); Naciones Unidas Reglas mínimas para la administración de justicia de menores (Reglas de Beijing); las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad; Directrices de Acción sobre el Niño en el Sistema de Justicia Penal). (ONU 2010, §39, §41)

personales y aspiraciones, su nivel de desarrollo humano, conocimientos y competencias, con el fin de crear los objetivos específicos y centrar los contenidos prácticos, relacionados con la vida cotidiana que les permitan formarse en actitudes, comportamientos y habilidades, y ser evaluados consecuentemente con los logros propuestos para esta población específica de funcionarios públicos, del orden y militares.

- la participación activa en la formación y sensibilización de las técnicas de los adultos a través de actividades como lluvia de ideas, juegos de rol, trabajo en grupo, casos prácticos, mesas redondas, trabajos de campo, viajes, y el uso de audiovisuales.

-El aprendizaje entre iguales, mucho más efectivo que el modelo de formación maestro alumno, es la alternativa donde los participantes aprenden de sus iguales y se reconocen en ellos para la comprensión de las prácticas relacionadas con los derechos humanos, es importante sin embargo, contar con el apoyo de profesionales de la formación en derechos humanos. Adicionalmente, es importante que surjan iniciativas dentro de los grupos de formación para realizar intercambios con otros funcionarios y poder discutir temas relevantes en derechos humanos que competan a su trabajo específico.

- El papel de la autoestima, donde se propicie el intercambio de conocimientos y experiencias que contribuyan a fortalecer el orgullo profesional de los alumnos adultos, reconociéndose en sus pares.

Por otro lado, es importante que la capacitación desarrolle contenidos acordes con las actividades propias de cada profesión, sus funciones y responsabilidades institucionales y culturas de organización, con casos, instrumentos y temas que se relacionen directamente con sus actividades y que les permitan comprender mejor el rol que cumplen en función del respeto y difusión de los derechos humanos, y focalizando la atención también en la población con la cual tienen contacto, como es el caso de poblaciones vulnerables o personas privadas de la libertad entre otras categorías poblacionales, así como también los mecanismos de observación del cumplimiento de los derechos humanos en las diferentes instancias y las investigaciones que de ellas se deriven. La formación debe incluir por supuesto la formación en todos los instrumentos internacionales, acuerdos, pactos y demás que enmarcan el comportamiento de los funcionarios públicos del orden y los militares. Este proceso es en la práctica posible, gracias a la adecuación de los materiales y los textos utilizados acordes también con lo dispuesto anteriormente.

- 3) El aprendizaje y el entorno de trabajo deben ir ligados, en la medida que la práctica de los derechos humanos está implícita en la cotidianidad, pero para fortalecer esta unión, el informe propone desarrollar tres estrategias básicas, primero, la adaptación e incorporación en las políticas y códigos de conducta, los principios éticos que contengan un compromiso responsable dentro de las prácticas profesionales de los preceptos de los derechos humanos. Segundo, el fomento de la formación en derechos humanos y el reconocimiento de los

logros alcanzados en el tema a través de eventos, concursos, premios, becas y premios, como tercera estrategia, se propone la interacción permanente entre los funcionarios públicos, del orden y militares con los demás miembros de la ciudad, con el ánimo de establecer planes de acción para combatir las violaciones de derechos humanos en temas fundamentales. (Ibid., §45)

Como responsables del cumplimiento de los lineamientos para la formación en derechos humanos de los funcionarios públicos, del orden y los militares, el Informe menciona al ministerio encargado de la administración pública, Ministerio del Interior, de Justicia y/o de Defensas, con el apoyo del Ministerio de Finanzas, los gobiernos locales, instituciones nacionales y organizaciones como los colegios de formación civil, las escuelas de gobierno, la policía, las escuelas de formación militar, los sindicatos de empleados públicos y funcionarios de organismos legales, de defensa y de derechos humanos, las comisiones parlamentarias de los grupos consultivos, los municipios, especialmente minorías nacionales y regionales, redes y asociaciones como la Coalición UNESCO de ciudades contral el racismo, la discriminación y la xenofobia¹⁵⁹, instituciones nacionales de derechos humanos, como defensores de derechos humanos y las comisiones de los derechos humanos, centros de recursos de formación locales y nacionales en derechos humanos, y además compromete a los medios de comunicación, las instituciones religiosas, los líderes comunitarios y las instituciones comunitarias locales, los pueblos indígenas y el sector empresarial. (ONU 2010, §46-48)

Existen cuatro pasos comunes propuestos para la planificación, ejecución y evaluación de la educación en derechos humanos en la educación superior y la formación en derechos humanos para funcionarios públicos, funcionarios policiales y militares, pero que involucran a los demás actores de la sociedad civil (ONU Op cit., §49-50). Ellos son:

- 1) Análisis de la situación actual, (iniciativas emprendidas, dificultades y obstáculos, políticas, legislación, buenas prácticas, recursos y herramientas)

¹⁵⁹ La Coalición Europea de Ciudades contra el Racismo y la Xenofobia vio la luz el 10 de diciembre de 2004 con motivo de la IV Conferencia Europea de Ciudades por los Derechos Humanos, a la que asistieron representantes de más de 140 ciudades europeas. En el marco de la conferencia, y en sesión plenaria, se adoptó el Plan de Acción de 10 puntos para la Coalición Europea de Ciudades contra el racismo que comprende diez compromisos abarcando distintas esferas de competencia municipal, como la educación, la vivienda y el empleo, además de las actividades culturales y deportivas. Trece ciudades europeas – Badalona, Barcelona y Madrid en España; Gap, Lyon y París en Francia, Bolonia, Pescara y Santa Maria Capua Vetera en Italia; Londres, Nuremberg, Sarajevo y Estocolmo firmaron una declaración de intenciones para adherirse a la Coalición. La Coalición Latinoamericana y Caribeña de Ciudades contra el Racismo, la Discriminación y la Xenofobia se inició en Montevideo, Uruguay, el 25 de octubre de 2006, en el marco del I Foro Iberoamericano de Gobiernos Locales. (UNESCO 2008, p.1) (UNESCO 2005 p.1)

de la EDH en la educación superior y de la capacitación en derechos humanos para los funcionarios, agentes del orden y los militares. En particular analizar los contextos históricos y culturales, los actores (instituciones gubernamentales, instituciones nacionales de derechos humanos, institutos de investigación, ONGs y otros actores de la sociedad civil), los programas complementarios (programas de la universidad con respecto a la educación para la paz, la educación global, educación intercultural, educación para la comprensión internacional, la ciudadanía democrática y la educación en valores, programas de ética para los profesionales, entre otros). Este proceso se hace necesario como evaluación de las oportunidades, ventajas, desventajas y limitaciones de las acciones y su aplicación, que contribuye a mejorar y fortalecer el trabajo de formación y EDH.

- 2) Establecer prioridades y formular una estrategia nacional de ejecución, definiendo objetivos y prioridades y prever las actividades de aplicación (tareas, responsabilidades, plazos e hitos) (al menos para el período 2010-2014), fomentando las alianzas y sinergias entre diferentes actores e impactando en la legislación, los códigos de conducta, el material didáctico, los programas de capacitación y las políticas de discriminación entre otras.
- 3) Aplicación y monitoreo, poniendo en práctica las actividades previstas y las estrategias para la implementación nacional, y monitoreando la aplicación teniendo en cuenta los hitos establecidos, que permita la preparación de un informe de la situación con relación a la estrategia nacional de ejecución.
- 4) evaluación y autoevaluación, como medio para mejorar y fortalecer las actividades, dando a conocer los logros y los resultados obtenidos y realizar los correspondientes informes nacionales y recomendaciones para el futuro.

El centro de coordinación tendrá la responsabilidad de coordinar la elaboración, ejecución y seguimiento de las estrategia nacional junto con el gobierno y contribuirá junto con otros organismos, autoridades y ministerios nacionales a la elaboración de los informes de la ONU. El departamento de coordinación servirá también de enlace con ACNUDH para el informe final de evaluación sobre la segunda fase. (ONU 2010, §51-52)

Para fortalecer el trabajo en materia de EDH y apoyar la estrategia nacional de ejecución evitando duplicaciones y asegurando la coherencia en la aplicación del Plan de Acción, se hace necesaria la cooperación internacional, del sistema de la ONU y sus organismos especializados, así como de la Universidad de las Naciones Unidas con mandato de la Paz -UPAZ-, las instituciones de formación profesional afiliadas a la ONU, organizaciones intergubernamentales internacionales y regionales, redes internacionales y regionales de instituciones de educación superior, los centros de documentación y recursos internacionales y regionales de derechos humanos, las instituciones financieras internacionales y regionales¹⁶⁰, organismos bilaterales de

¹⁶⁰ Banco Mundial y bancos regionales de desarrollo entre otros.

financiación y de desarrollo.(Ibid., §53-54)

La coordinación internacional estará a cargo de ACNUDH y UNESCO, quienes cooperarán con las entidades antes mencionadas y promoverán la sensibilización sobre el tema, presentando ACNUDH un informe global ante el Consejo de Derechos Humanos, que se basará en los procesos de evaluación nacionales, presentados por los Estados a principios de 2015. (ONU Op cit., §56 – 57)

5.2.9. Directrices para la elaboración de planes nacionales de Acción para la educación en la esfera de los derechos humanos (1997)¹⁶¹

Con el fin de contribuir al diseño y elaboración de los Planes Nacionales de Acción en la esfera de los derechos humanos, la OACDH en el marco del Decenio de los Derechos Humanos (1995-2004) presentó las directrices para la elaboración de los planes nacionales y de esa manera dar cumplimiento a las resoluciones de la Asamblea General y la Comisión de Derechos Humanos. Las directrices son sugerencias concretas para formular y llevar a la práctica un Plan Nacional de acción amplio, eficaz y sostenible.

Los Estados Miembros se comprometieron a crear un comité nacional para la educación en derechos humanos con el ánimo de redactar un Plan Nacional de Acción (ONU 1997, A). El Comité sería conformado por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, particulares que observen el respeto a los derechos humanos, la elaboración y ejecución de las estrategias y los planes de acción nacionales para la educación en derechos humanos¹⁶². La elaboración, ejecución y evaluación del Plan

¹⁶¹ Cuestiones relativas a los derechos humanos: incluidos distintos criterios para mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos. Informe del secretario general. A/52/469/add.1. 20 de noviembre de 1997.

¹⁶² Otros representantes de órganos nacionales y locales son, la Comisión Nacional de la UNESCO y otros organismos nacionales análogos (en Europa, por ejemplo, los centros de información y documentación del Consejo de Europa), Instituciones nacionales independientes (comisiones de derechos humanos u ombudsman), centros nacionales de especialización y capacitación en materia de derechos humanos, los grupos y organizaciones nacionales o locales que trabajan en la esfera de los derechos humanos, por ejemplo, los Comités Nacionales pro UNICEF, así como otras organizaciones populares, entre ellas los grupos que abogan en favor de la mujer y de la justicia social, las filiales nacionales de las organizaciones no gubernamentales internacionales que trabajan en la esfera de los derechos humanos, por ejemplo, las Asociaciones pro Naciones Unidas, los representantes parlamentarios (en particular, de las comisiones encargadas de la educación, los derechos humanos y el desarrollo); los representantes principales de la sociedad civil, entre ellos los representantes de los sindicatos y las asociaciones de profesionales, del poder judicial, la comunidad empresarial, las asociaciones y los sindicatos de docentes, los dirigentes

Nacional debe garantizar la representación pluralista de la sociedad incluyendo las ONG, garantizando la transparencia de las operaciones, la responsabilidad de la gestión pública y la participación democrática. Del mismo modo es recomendable la participación de los representantes de la ONU, la OACDH y las organizaciones intergubernales regionales (p.e. lo OEA).

Las directrices se organizan en introducción, principios rectores y medidas orientadas a la elaboración de un Plan de Acción Nacional para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos –PLANEDH-. Para comprender la importancia del Plan Nacional, las directrices recuerdan las definiciones, finalidades y objetivos de la educación en la esfera de los derechos humanos, contenidas en los diversos instrumentos internacionales de derechos humanos. Dentro de las estrategias propuestas por las directrices se entienden las campañas educativas en tres dimensiones, conocimientos de las actividades de información sobre los derechos humanos y los mecanismos de protección; la promoción de una cultura de derechos humanos que fomente los valores y las creencias y las actitudes que sustenten esos derechos y la adopción de medidas que defiendan los derechos humanos evitando sus violaciones.

Las directrices tienen por objetivo:

- a) promover el entendimiento común de los propósitos y el contenido de la educación en la esfera de los derechos humanos y del Decenio;
- b) poner de relieve las normas mínimas de la educación en la esfera de los derechos humanos;
- c) determinar los procesos y las medidas necesarias para elaborar, aplicar, evaluar y volver a formular un plan nacional de educación en la esfera de los derechos humanos;
- d) señalar a la atención los recursos humanos, financieros y técnicos necesarios para adoptar un enfoque nacional para la enseñanza de los derechos humanos;
- e) alentar la interacción eficaz entre las instituciones y organizaciones nacionales e internacionales que trabajan en pro de los derechos humanos, y promover el cumplimiento, a nivel nacional, de las normas internacionales en materia de derechos humanos;
- f) proporcionar mecanismos para fijar metas razonables de enseñanza de los derechos humanos y evaluar su consecución. (Ibid., D, §15)

comunitarios y los especialistas culturales y sociales, las organizaciones de jóvenes, los grupos minoritarios, los educadores y los profesores universitarios, los representantes de los medios de difusión.

5.2.10. Medidas propuestas por los lineamientos para los planes nacionales de acción en la esfera de la educación en derechos humanos (ONU 1997, III)

Dentro de las medidas que propone los lineamientos se destacan:

1. **La creación de un comité nacional para la educación en la esfera de los derechos humanos**, los grupos y representaciones que deben tenerse en cuenta para su conformación, así como sus funciones las cuales corresponden a las otras medidas propuestas para la creación del Plan Nacional de Acción en educación en derechos humanos. (ONU 1997, A §20-28)
2. **Realización de un estudio de referencia**, que evalúe las necesidades en el plano local y nacional, la situación de la educación en derechos humanos y democracia (programas de enseñanza, planes de estudio, actividades, normas jurídicas, disponibilidad de documentos fundamentales sobre derechos humanos y de otros materiales bibliográficos usados en la educación en derechos humanos, la presencia de otros planes nacionales de desarrollo y de acción. El estudio debe evaluar los requisitos para la enseñanza de los derechos humanos, la definición de los problemas relacionados con los derechos humanos del país y de los grupos prioritarios que necesitan educación en esta esfera. Del mismo modo, deben descubrirse las condiciones sociales, políticas y económicas pertinentes a los DH y finalmente la difusión a través de los medios de comunicación.

Para realizar el estudio los lineamientos proponen la distribución de cuestionarios, la realización de entrevistas y la reunión o el examen de material, y el sondeo de la opinión de los grupos representados en el comité nacional, basándose en la participación popular, y evaluados a través de cursillos, y seminarios locales que le den cabida a las zonas rurales y sus representantes. (ONU Op cit., B§29-37)

3. **La determinación de prioridades y definición de grupos necesitados** en materia de derechos humanos a corto, mediano y largo plazo. Entre los grupos se destacan: funcionarios de la administración de justicia, del gobierno y la legislatura, y otros grupos profesionales incluyentes como maestros, periodistas y abogados, y las organizaciones y grupos (mujeres, grupos autóctonos, minoritarios, sindicatos, de desarrollo, comunidad empresarial, dirigentes escolares), sectores escolares, así como otros grupos como refugiados y personas desplazadas, los pobres de las zonas rurales y urbanas, y otras personas vulnerables.(ONU 1997, C § 38-39)
4. **Elaboración del Plan de Acción Nacional.** Las estrategias proponen los componentes que deben contener los Planes de Acción Nacional,
 - a) afirmando los objetivos generales de la educación en derechos humanos;
 - b) generando estrategias para llegar al público en general, a los sectores
 - c) de enseñanza escolar y a los grupos beneficiarios especiales;
 - d) programas para aplicar esas estrategias con actividades concretas;
 - e) medidas a corto, mediano y largo plazo para llevar a cabo el plan;
 - f) formulación de los resultados y los criterios para supervisarlos y evaluarlos;

- g) oportunidades especiales para impartir la educación en materia de derechos humanos;
- h) funcionamiento del comité nacional en la ejecución del plan.
- i) mecanismos para el contacto entre los particulares y grupos con el comité y su participación en la labor nacional de enseñanza de los derechos humanos;
- j) Información que facilite los contactos con organizaciones fundamentales de la educación en derechos humanos de la localidad.

Se proponen dos **estrategias** generales, la primera relacionada con la campaña de sensibilización de la opinión pública, la incorporación de los temas de derechos humanos en todos los niveles de la enseñanza escolar y la segunda, se refiere a la labor educativa adaptada a los distintos grupos que necesitan la enseñanza de derechos humanos. Por otro lado, el PLANEDH deberá integrarse en el Plan de Desarrollo Nacional y complementar otros planes pertinentes por ejemplo, los relacionados con los temas de mujer, niñez, las minorías, poblaciones autóctonas.

Los lineamientos proponen considerar dentro de los PLANEDH un marco para la aplicación y supervisión de los programas de enseñanza de los derechos humanos y fortalecer y reformular de ser necesario los planes existentes, haciendo especial énfasis en los programas y la capacidad de los mismos a nivel local.

Como líneas concretas de acción para apoyar la estrategia nacional, los lineamientos proponen actividades y criterios como:

- a) apoyo mediante la coordinación de actividades;
- b) apoyo institucional y orgánico, coordinar la capacitación en la esfera de la enseñanza de los derechos humanos y la elaboración de materiales y otros medios didácticos. Establecimiento (o fortalecimiento) de un centro nacional de capacitación y recursos en materia de derechos humanos abierto al público);
- c) incorporación de la educación en la esfera de los derechos humanos en todos los niveles de la enseñanza escolar, incluirse temas y tópicos fundamentales relacionados con los derechos humanos en los programas de capacitación técnica y profesional, los códigos de conducta profesionales o los procedimientos de funcionamiento, así como en los niveles de la enseñanza preescolar, primaria, secundaria, universitaria y en otras instituciones de enseñanza superior;
- d) educación de grupos necesitados, la elaboración y el mantenimiento de programas de capacitación para los distintos grupos necesitados de educación en materia de derechos humanos, incluidos los grupos vulnerables entre otros.
- e) campaña de sensibilización de la opinión pública, sobre las

normas internacionales de derechos humanos, los mecanismos locales, nacionales e internacionales de protección y de las condiciones de los derechos humanos en los planos local, nacional e internacional, a través de los medios de divulgación, técnicas de educación no escolar, los organismos existentes y las redes no gubernamentales;

- f) producción y revisión de material, la elaboración de versiones simplificadas en el idioma nacional de los documentos internacionales fundamentales de derechos humanos y de material de capacitación, para todos los niveles de la enseñanza y para las personas discapacitadas; y la revisión del material didáctico para hacer que su contenido sea compatible con las normas internacionales de derechos humanos;
- g) investigaciones y evaluación, de los programas de educación en materia de derechos humanos a fin de facilitar su perfeccionamiento e intercambiar experiencias sobre lo que resulte eficaz;
- h) reforma legislativa, la promoción de reformas en los sectores pertinentes de la política pública, incluida la revisión de la legislación existente y los proyectos de leyes y la elaboración de nuevas leyes (por ejemplo, la incorporación de los derechos humanos en los planes de estudio en todos los niveles del sistema de enseñanza escolar probablemente exija la adopción de medidas legislativas o normativas, como la modificación de los requisitos para otorgar licencias a los maestros).

Para el cumplimiento de las estrategias y los objetivos programáticos es necesario hacer uso de los recursos financieros y humanos, movilizándolo en los planos local, nacional e internacional, para lo cual los lineamientos proponen la creación de un fondo nacional y la posibilidad de recabar recursos del sector privado y los organismos de donantes. Los recursos humanos, deben consolidarse a través de las asociaciones de grupos de derechos humanos y facultades universitarias, sindicatos, organismos gubernamentales y otras ONG. (Ibid., D. §40-49)

- 5. Ejecución del plan nacional, teniendo en cuenta la pertinencia de los planes a nivel regional y local, atendiendo también a los factores como las políticas de respuesta, el derecho, los mecanismos y los recursos (humanos, financieros, tecnológicos y de la información). (ONU 1997, E. § 50-51)
- 6. Examen y revisión del Plan Nacional de manera periódica, con autoevaluaciones y evaluaciones independientes que permitan realizar cambios necesarios que siempre deben adaptarse a las culturas locales. Mientras mayor sea el carácter participativo de la metodología que se emplee en la enseñanza de derechos humanos, más eficaz será la evaluación. Las evaluaciones deben examinar tres esferas:
 - a) el Plan de Acción Nacional;
 - b) la ejecución de los programas;
 - c) y el funcionamiento del Comité Nacional. (Ibid., F. §52-55)

En el informe anual de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e Informes del Alto Comisionado y del Secretario General sobre el Programa Mundial para la educación en derechos humanos del 24 de julio de 2008. (Res. A/HRC/9/4), se hace una exposición de las actividades y el desarrollo del Plan de Acción en los diferentes países, la manera como fueron coordinadas las iniciativas internacionales encaminadas a alcanzar los objetivos del Plan de Acción.

Cabe destacar del informe el interés de la ONU por sacar provecho de la cooperación de la Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, UNESCO y el Consejo de Europa, los cuales han permitido la recopilación y documentación de buenas prácticas y haciendo uso del sitio de Internet del OACDH se ha posibilitado el intercambio de iniciativas nacionales en el marco del Programa Mundial¹⁶³. Del mismo modo, OACDH continua manteniendo contacto con diferentes representantes de los gobiernos, la sociedad civil y la ONU, así como organizaciones intergubernamentales con el fin de asesorar e informar sobre las iniciativas y facilitar el intercambio de información a través de la Base de Datos del OACDH sobre la Educación y la Capacitación en Derechos Humanos.¹⁶⁴

Para ACNUDH los ministerios de educación nacional tienen una importancia fundamental como interlocutor para conocer las iniciativas y los avances logrados, para tal fin, se solicitó en diciembre del 2007 a nombre del Comité Interinstitucional a los ministerios entregar la información pertinente.¹⁶⁵

Conforme al Plan de Acción, el **Comité Interinstitucional de Coordinación de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos en el sistema escolar** –

¹⁶³ Ver también www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/national-initiatives.htm

¹⁶⁴ La base de datos contiene información sobre las instituciones, programas y materiales pertinentes a la EDH. Consultar en: <http://hre.ohchr.org/hret/Intro.aspx?Lng=es> (ONU 2008 A/HRC/9/4 §11.a)

¹⁶⁵ Hasta junio del 2008 ACNUDH había recibido respuesta de 36 países dentro de los cuales no se cuenta Colombia, sin embargo, dentro del Compendio de iniciativas nacionales ejecutadas en el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) aparece un informe del Vicepresidente de la República sobre la situación de Colombia entregado en el 2001, donde se informa sobre la creación de un Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos que asesoraría en la formulación de las estrategias pedagógicas para la enseñanza de los derechos humanos. El comité fue conformado por 13 miembros de ONGs, instituciones académicas a nivel regional, periodistas, políticos, empresas privadas y universidades. Asimismo, el Ministerio del Interior ha desarrollado actividades en torno a los DH y el DIH, acompañados de programas en los medios de comunicación dirigidos a la población rural y urbana, así como el público en general, las fuerzas armadas, ONGs, comunidades indígenas y otros actores. Resalta el informe la participación de la Defensoría del Pueblo en el desarrollo de los programas relacionados con la EDH. (OACDH s.f. (b))

UNIACC- creado en el 2006 y conformado por: OIT, ACNUDH, Programa conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH Sida –ONUSIDA-, Grupo de las Naciones Unidas para el desarrollo -GNUD-, PNUD, DIP, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Fondo de Población de las Naciones Unidas –FNUAP-, ACNUR, UNICEF, Fondo de desarrollo de las Naciones Unidas para la mujer –UNIFEM-, Fondo de las Naciones Unidas Obras Públicas y Socorro para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente –OOPS-; y Banco Mundial, y con la observancia del Consejo de Europa, continua, según el informe, trabajando por posibilitar una asistencia técnica coordinada a los países en relación con la implementación de los programas, actividades de la EDH en el sistema escolar a nivel nacional y asimismo, promoviendo los compromisos políticos a nivel nacional e internacional, contando con el apoyo de agentes internacionales responsables de la educación en derechos humanos y dirigiendo también sus esfuerzos por apoyar la educación y la EDH mediante proyectos nacionales que involucran al personal militar, la policía y personal desplazado en operaciones de mantenimiento de paz –UNIACC-.

A nivel comunitario la OACDH y el PNUD conjuntamente apoyan las iniciativas comunitarias a través del proyecto **“Asistiendo a las comunidades todos juntos”**¹⁶⁶ (ACT por sus siglas en inglés). En 1998 es lanzado este proyecto que busca “apoyar financieramente a través de pequeñas subvenciones¹⁶⁷ a las organizaciones no gubernamentales, a las asociaciones locales y a otras instituciones similares que desarrollan actividades de promoción de los derechos humanos en comunidades locales”.

Para hacerlo se reconocen las necesidades propias de las comunidades y se busca apoyar sus acciones para mejorar el respeto a los derechos humanos a nivel local y nacional, reducir la brecha entre el nivel local e internacional, mejorar las relaciones entre la sociedad civil y las autoridades locales o nacionales, así como las de ella con las Naciones Unidas y sus representantes, en una visión que la ONU denomina “desde arriba hacia abajo”. Al proyecto le corresponden: una fase piloto (1998-2000), segunda fase (2000-2001), tercera fase (2001-2003), cuarta fase (2003-2005), quinta fase (2005-

¹⁶⁶ Información detallada sobre ACT, informes de actividades puede encontrarse en (www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/act.htm)

¹⁶⁷ Colombia recibió durante el período 1998 y 2005 17 subvenciones de las 53 otorgadas a América Latina y el Caribe (OACDH *s.f.* (c))

2007)¹⁶⁸, y la sexta fase (2008-2009)¹⁶⁹, y se cuentan dentro de sus actividades específicas los talleres, cursos, eventos culturales, elaboración/traducción de materiales, difusión, creación de centros de información, elaboración de programas y actividades educativas para la EDH dirigidos tanto a grupos de profesionales como grupos específicos vulnerables (detenidos, trabajadoras sexuales, sero-positivos (SIDA), huérfanos, desplazados internos, entre otros) (Ibid. (c)).

5.2.11. Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos¹⁷⁰

La Asamblea General de la ONU teniendo en cuenta la importancia central que tiene la educación en materia de derechos humanos y basándose para ello en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en la Declaración y el Programa de Acción de Viena (1993), declara a partir del 10 de diciembre de 2008 el Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos, con el fin de realizar actividades que permitan la ampliación y profundización del aprendizaje sobre los derechos humanos, basándose en los principios de *universalidad, indivisibilidad, interdependencia, imparcialidad, objetividad y no selectividad, y de diálogo y cooperación constructivos*, que contribuyan a la promoción y la protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, incluido el derecho al desarrollo, independientemente del sistema político, económico y cultural de cada Estado y teniendo en cuenta las particularidades nacionales y regionales así como los antecedentes históricos, culturales y religiosos.

Para tal fin se crean fondos y programas convocados por el Consejo de Derechos Humanos y la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y los Estados Miembros, en cooperación con organizaciones de la sociedad civil y los organismos especializados, con el ánimo de planificar y realizar actividades para

¹⁶⁸ Durante la quinta fase 2005-2007 el proyecto se centró en las actividades que se realizan en el seno del sistema escolar, de manera correspondiente con el Programa Mundial de la Educación en Derechos Humanos en su primera fase (2005-2007) y prestó apoyo a 155 proyectos de 44 países entre ellos Colombia (<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/phase5.htm>) (ONU 2008 §11 C))

¹⁶⁹ Fase que con la participación de 33 países y que dará continuidad a los objetivos de la quinta fase respaldando los planes que contribuyan a la integración de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria y en la conmemoración del 60. Aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

¹⁷⁰ Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución A/Res/62/171. 18 de diciembre de 2007, resolución: A/62/439/Add.6 29 November 2007 y Documentos: A/64/293 12 de agosto de 2009.

promover el aprendizaje sobre los derechos humanos en todos los niveles de la sociedad y ser posteriormente evaluados por los organismo pertinentes de la ONU y de la sociedad civil.

5.3. Lineamientos regionales para la educación en la esfera de los derechos humanos

“La educación en derechos humanos contribuye a descubrir mundos inéditos, como el sufrimiento de los otros y la indignación ante la injusticia (...) es una apuesta de futuro, con el fin de que más tarde, ni la justicia ni la libertad se reclamen en pandillas ni se invoquen violentamente en las calles.” (CUELLAR, R. 2007 cit. en IIDH 2007)

Así como los lineamientos internacionales, los órganos regionales de la ONU han mostrado su interés y preocupación por contribuir a la ejecución en la práctica de las estrategias tendientes a la promoción de los derechos humanos a través de la educación, y la educación como realización de los derechos humanos, teniendo en cuenta los temas centrales como las poblaciones vulnerables y la lucha contra la discriminación. En ese sentido, se han elaborado documentos específicos para Latinoamérica y el Caribe, que tienen una influencia representativa en las decisiones del gobierno colombiano. A continuación los más importantes.

5.3.1. El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y culturales “Protocolo de San Salvador” (1988)

Especialmente en el artículo 13, el Protocolo hace referencia al derecho a la educación, lo cual se constituye en el principal precedente en cuanto a la exhortación a los países miembros para trabajar en una educación:

- “que esté orientada hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad;
- que se dirija a fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz;
- que ofrezca capacitación a todas las personas para que participen efectivamente en una sociedad democrática y pluralista;
- que favorezca la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos;

- que promueva las actividades a favor del mantenimiento de la paz”. (IIDH 2002, p. 12)

5.3.2. La Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (1994)

Esta Convención considera necesario incluir “programas de educación formales y no formales y en todos los niveles del proceso educativo, que permitan modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres y constraerrear prejuicios y costumbres que pueden legitimar o exacerbar la violencia contra la mujer, o que se basen en premisas de superioridad o inferioridad de género, reafirmando así el derecho de la mujer”. Y con el ánimo de ampliar este proceso de concientización, solicita ampliar la educación y capacitación del personal encargado de la administración de justicia, policía y funcionarios encargados de la aplicación de la ley, y también para el personal encargado de las políticas de prevención, sanción y eliminación de la violencia contra la mujer. La Convención enfatiza en la importancia de fomentar y apoyar programas de educación gubernamentales y del sector privado destinados al público sobre los problemas relacionados con la violencia contra la mujer. (OEA 1994, Belem Do Para, Brasil A-61 §8)

5.3.3. La Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999)

La Convención establece el compromiso de los Estados de adoptar medidas de carácter educativo, “para eliminar la discriminación contra tales personas y propiciar una plena integración en la sociedad y promover dentro de las entidades gubernamentales y/o entidades privadas la integración” de la población discapacitada, especialmente a través de programas y actividades. Las campañas educativas de sensibilización deben posibilitar “la eliminación de prejuicios, estereotipos y otras actitudes que atentan contra los derechos de las personas a ser iguales, propiciando el respeto y la convivencia con las personas con discapacidad” (OEA 1999, Ciudad de Guatemala A-65 Art. 8)

5.3.4. La Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura

Por último, y de igual importancia, esta Convención insta a los Estados a tomar las medidas que permitan el adiestramiento de agentes de la policía y de otros funcionarios públicos responsables de la custodia de las personas privadas de su libertad, provisional o definitivamente, en los interrogatorios, detenciones o arrestos, se ponga especial énfasis en la prohibición del empleo de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. (OEA, 1987 A51 Art. 7)

5.3.5. Carta Democrática Interamericana (2001)

De los documentos más recientes se pueden considerar la Carta que sirve como lineamientos para las prácticas educativas a nivel regional. La Carta considera que la educación debe “fomentar la conciencia en los ciudadanos sobre sus propios países logrando una participación significativa que derive en sistemas democráticos sólidos (...) fortalecer sus instituciones, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y el entendimiento entre los pueblos”. Los valores democráticos en especial la libertad y la justicia social, aseguran su “permanencia dentro de la sociedad en la medida que se desarrollan programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud.” Para lograrlo se hace necesario “contar con una educación de calidad, al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías”. (OEA 2001, 11 septiembre 2001 Lima/Perú. Art. 16, 27)

En el 2006 el Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH publica una propuesta pedagógica denominada “**Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad**”, que buscaba fundamentalmente incorporar la EDH y democracia en el currículo escolar, especialmente dirigido al segmento de la educación que es responsabilidad de las políticas públicas y que por su edad, permite llegar a cerca de 75% de la población escolar. La propuesta incluye unos «principios teórico-doctrinarios» que abarcan la «universalidad e integralidad» de los derechos humanos y «la multidimensionalidad» del propio concepto de los derechos humanos, que en la práctica se traducen en la «enseñanza de conocimientos y la

formación de valores y actitudes, y el desarrollo de destrezas y capacidades para ejercer los derechos humanos en la vida cotidiana». (IIDH 2006 (b), 15)

5.3.6. Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos¹⁷¹

Los 19 países que han suscrito o ratificado el Protocolo Adicional de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador) fueron producto de una investigación sobre las tendencias, progresos y garantías, especialmente el referente al Art. 13. Esta investigación fue realizada por el IIDH y se denominó Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, que se desarrolló a lo largo de cinco años y cuyo trabajo se traduce en ocho informes:

- Informe 2002: marco legal
- Informe 2003: Contenido del currículo oficial, planes, programas y contenidos de los textos.
- Informe 2004: Principios, contenidos y orientaciones pedagógicas de los docentes en su formación y capacitación.
- IV Informe 2005: las políticas de Estado, los planes nacionales de EDH (PLANEDH)
- V Informe: Basado en los cuatro informes, se argumentan dos factores fundamentales para «la educación en y para los derechos humanos y la vida en democracia de los países de la Región»: la acertada selección de contenidos que deben hacer parte del currículo y el establecimiento de los espacios adecuados para que tales contenidos puedan ser desarrollados con eficacia.
- VI. Informe: se profundiza sobre los temas de los cinco informes y se consolida el sistema de monitoreo.
- VII. Informe (Dic. 2009): se continúa con el trabajo otorgándole un énfasis a la investigación y a la cooperación, fortalecimiento de redes y diálogo entre diferentes Ministerios o Secretarías de Educación de los diferentes países.

¹⁷¹ Más información en el Centro de Documentación del IIDH en: www.iidh.ed.cr

5.4. RECOMENDACIONES INFORMES INTERNACIONALES SOBRE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA.

Como parte de los procesos de seguimiento de la implementación de los compromisos adquiridos por el gobierno colombiano en relación a la promoción y divulgación de los derechos humanos y los programas en torno a la Educación en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, la ONU, a través de sus organismos especializados, en particular el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –CDESC- y la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos –OACDH- lleva a cabo informes especializados, que además de presentar los avances, detecta los puntos críticos y elaboran en esa dirección las recomendaciones pertinentes para ser llevadas a cabo por los Estados. En noviembre de 1996 se establece la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Colombia con el fin de asesorar a las autoridades colombianas en la formulación y aplicación de políticas, programas y medidas para la protección de los derechos humanos en el contexto de violencia y conflicto armado interno que vive el país. La presencia de la Oficina ha facilitado a los Altos Comisionados presentar los informes analíticos anuales a la Comisión de Derechos Humanos de acuerdo a la información recogida de las autoridades nacionales, las ONG y las instituciones nacionales e internacionales. A continuación se presentan los elementos significativos que pueden resaltarse de dichos informes.

Los informes hacen énfasis en las recomendaciones concretas dirigidas al gobierno colombiano y al Ministerio de Educación Nacional MEN, las cuales se traducen en los siguientes puntos:

- a) garantizar la adecuada enseñanza de los derechos humanos en todos los niveles educativos de educación primaria y secundaria, a través de la adopción por parte del Ministerio de Educación de un plan de trabajo; (CDESC 1995, §177, 183; ONU; CES, 2000 §61; ONU; ONU; CES, 2001, §286; CES, 2004 §128; ONU; CES 2004, Recomendaciones Ap. e) § 126-129). Del mismo modo garantizar el desarrollo de actividades y programas destinados a la incorporación de la enseñanza de estos derechos en los planes de estudio académicos regulares de la formación universitaria. (ONU; CES 2000, §163)
- b) elaborar o implementar un PLANEDH para la educación en esta área, en el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. (ONU; CES 2001, §286; CDESC 1995, §177, 183)

- c) incorporar en el currículo obligatorio de la formación de la fuerza pública, y especialmente de las fuerzas militares, la enseñanza de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario, de conformidad con las normas y recomendaciones internacionales. (CDESC 1995, §177, 183; ONU; CES 2001, §286)
- d) tener en cuenta el conocimiento y respeto de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario como condiciones para la evaluación y el ascenso en la carrera militar (ONU; CES 2002, §396) (Ver también ONU, CES 2003(a)). Exhorta para ello al Consejo Superior de la Judicatura, a la Fiscalía General, y a las organizaciones de gobernadores y alcaldes, a la Escuela Superior de Administración Pública y a la Procuraduría General a establecer con la Defensoría del Pueblo convenios análogos para la formación permanente de sus funcionarios y empleados en derechos humanos y DIH. (ONU; CES 2003 (a) §178) Para cumplir con ese objetivo, recomienda servirse de las redes de formadores en derechos humanos capacitados por su OACDH en Colombia. (CDESC 1995, §177, 183; ONU; CES 2001, §286; ONU; CES 2004, Recomendaciones Ap. e) § 126-129; ONU; CES 2004 Anexo I §41).

Temas centrales que los informes mencionan como fundamentales en la protección, protección y divulgación de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario en Colombia son:

- El impulso del principio de igualdad y de los mecanismos orientados a luchar contra la discriminación, (ONU; CES 2003(a), §129)
- La situación precaria de las mujeres, la violencia intrafamiliar, el tráfico de personas y los efectos del conflicto armado sobre su integridad.
- La situación de los menores de edad, de los grupos étnicos, de los desplazados y su vulnerabilidad dentro del conflicto armado.
- La disminución de la brecha de inequidad existente en el país y la adopción de todas las medidas necesarias para lograr una disminución de los índices de analfabetismo y desocupación, y el aumento en el acceso a la salud, la educación y a la vivienda. (ONU; CES 2003, §176), (Ver también ONU, CES 2003; ONU; CES 2004, §125)
- La universalidad y gratuidad de la educación primaria, el descenso de la calidad de la educación secundaria y la situación laboral de los maestros. (CDESC 1995, §192, 198-199)
- La responsabilidad sobre los compromisos adquiridos frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio particularmente en las áreas de pobreza, gratuidad de la educación, mortalidad materna y algunos aspectos de equidad de género. (ONU; CES 2006, §130)

Como estrategias practicables, los informes proponen al gobierno colombiano teniendo en cuenta los puntos críticos antes mencionados:

- al Congreso y al Ministerio de Educación y de Hacienda asegurar los recursos necesarios para poner en marcha el PLANEDH y a la Defensoría del Pueblo continuar con su apoyo al citado plan y a desarrollar en todo el país la tarea de velar por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos y, con el fin de lograr mayores grados de entendimiento y respeto alienta al gobierno a propiciar espacios estables y permanentes de interlocución con las organizaciones de defensores de los derechos humanos y otros sectores de la sociedad civil, en el nivel nacional y regional (ONU;

CES 2006 Anexo I Recomendaciones §23 – §24)

- Desarrollar e institucionalizar espacios estables de interlocución, tanto en el nivel nacional como en el regional, para lograr mayores grados de entendimiento y mejorar la promoción y protección de los derechos humanos en todo el país; (ONU; CES, 2004 Anexo I §41) (ONU; CES 2005, §152-154)
- Elaborar un plan de acción en derechos humanos y derecho internacional humanitario concertado con amplios sectores de la sociedad, e incorporar al borrador del PLANEDH y derecho internacional humanitario la agenda de temas pendientes para la implementación de las recomendaciones de la ACNUDH/ONU; (Ibid). Asimismo propender porque éste tenga especial relación con el enfoque integral de género a través de la Comisión Intersectorial Permanente para los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario; lo que se traduce en la implementación de una política integral en materia de género; (ONU, CES 2002 §394) (ONU, CES Recomendaciones Ap. e) 126-129)(ONU; CES 2004 Anexo I §41).
- combatir las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, en especial en las esferas de la educación, el empleo y la participación política;
- establecer mecanismos que midan el impacto de las medidas adoptadas, combatiendo así la discriminación;
- propiciar la participación de las mujeres en las negociaciones de paz;
- elaborar e implementar programas de reinserción para las mujeres ex combatientes (ONU; CES 2002, §394)
- tomar acciones efectivas para proteger los derechos económicos, sociales y culturales de los menores, particularmente los referentes a la salud y educación, incluyendo a los niños desplazados;
- Adoptar medidas para eliminar los niveles de violencia generalizada contra los niños y las niñas; prevenir, contrarrestar y eliminar el trabajo infantil, la explotación y el abuso sexual de los menores, así como las causas que originan el problema de los niños de la calle.
- Adoptar medidas urgentes para atender de manera integral a los menores desvinculados del conflicto armado, sin discriminar entre los que se entreguen voluntariamente y los que sean capturados; y a los actores armados ilegales les exige, el cese del reclutamiento de niños y niñas y la desvinculación inmediata de aquellos que estén en sus filas. (ONU; CES 2002, §395)
- Armonizar el Código del Menor con la Convención sobre los Derechos del Niño.

Dentro de los avances y logros alcanzados por el gobierno colombiano en materia de EDH y DIH los informes hacen referencia a:

- la suscripción de un acuerdo entre la Defensoría del Pueblo y el Ministerio de Educación para capacitar a los maestros en la materia. (ONU; CES 2004, Anexo I §42-44)
- los esfuerzos del Estado por aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación, recordando las recomendaciones relativas a la gratuidad y la búsqueda de la equidad, por ejemplo, las de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación. (ONU; CES 2005, §103, 151).
- el apoyo técnico brindado por OACDH al Comité Interinstitucional encargado de elaborar el Plan, presidido por la Defensoría del Pueblo e integrado por la Vicepresidencia, el Ministerio de Educación, una ONG representante de la sociedad civil y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), cuya metodología permitió identificar áreas prioritarias de intervención y estrategias aplicables, fijar los plazos para el

logro de los objetivos según las realidades culturales y sociológicas particulares de las diversas regiones de Colombia. (Anexo I ONU; CES 2005)

- la elaboración durante la última fase del trabajo de matrices de planificación para el Plan y para cada una de sus estrategias y así contar con indicadores sobre los niveles de resultados, con sus respectivas fuentes de verificación. (ONU; CES 2005 Anexo I B. §17)
- la suscripción del acuerdo de cooperación con el Ministerio de Defensa para el estudio sobre los avances en la EDH y el derecho internacional humanitario de manera integral, sistemática y operacional y la inclusión en el documento oficial CONPES¹⁷² 91 (2005) los compromisos de Colombia frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. (ONU; CES 2006, §130)
- el trabajo de la Vicepresidencia para hacer el seguimiento de las recomendaciones formuladas por la Alta Comisionada en su último informe y se destaca el acompañamiento de la OACDH en el proceso de elaboración del PLANEDH y el Derecho Internacional Humanitario, durante el cual conjuntamente, la Vicepresidencia y la Defensoría del Pueblo, implementaron un plan piloto en cinco departamentos. (ONU; CDH 2007, VI. §103)
- la asesoría prestada por la Oficina al Comité Técnico y la ejecución de un proyecto piloto de apoyo conformado por cinco equipos técnicos territoriales que colaboraron en el proceso de formación en derechos humanos. Dicho proyecto piloto se adelantará en ocho centros de formación de maestros y en dos colegios. (ONU; CDH 2007 Anexo III §8)
- la asesoría y el apoyo técnico prestado por la OACDH al Ministerio de Defensa, en el marco del Convenio de Cooperación, para la integración sistemática del enfoque de derechos humanos y de derecho internacional humanitario en las operaciones de la fuerza pública. (ONU; CDH 2007, VI. §103)
- la importancia de la participación de la Oficina en Colombia especialmente en el curso latinoamericano sobre educación en derechos humanos en Cartagena convocado por la Federación Iberoamericana de Ombudsman – FIO-. (ONU; CDH 2007 Anexo III §22)
- la Oficina como parte de un proyecto cofinanciado por la Unión Europea desarrolló una serie de talleres y seminarios acompañados de sesiones de negociación para asegurar que los planes de desarrollo municipal incorporaran la perspectiva de derechos humanos, capacitando a las autoridades competentes sobre la metodología para desarrollar los citados planes e impartiendo módulos de capacitación sobre herramientas de derechos humanos a la Escuela Superior de Administración Pública. (ONU; CDH 2009, §94).
- la divulgación de información variada sobre este tema, incluido el plan de acción nacional, por medio de un sitio web público del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario¹⁷³.(ONU; CDH 2010)

¹⁷² CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social) Ésta es la máxima autoridad nacional de planeación y se desempeña como organismo asesor del Gobierno en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país. Para lograrlo, coordina y orienta a los organismos encargados de la dirección económica y social en el Gobierno, a través del estudio y aprobación de documentos sobre el desarrollo de políticas generales que son presentados en sesión. El CONPES fue creado por la Ley 19 de 1958. (<http://www.dnp.gov.co/CONPES.aspx>)

¹⁷³ Ver <<http://www.derechoshumanos.gov.co>>

- La integración en el plan de estudios de la Escuela Superior de Administración Pública –ESAP- y también la capacitación a las fuerzas del orden público del Ministerio de Defensa (Ibid.)

5.4.1. Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomaševski : el Derecho a la Educación. Misión Colombia 2003. (ONU; CES 2004)

“40 años sin paz obligan a cuestionar su incidencia en el derecho a la educación”

“La educación está inmersa en los valores vigentes pero también ayuda a crear nuevos valores y actitudes. De ahí, que los derechos humanos requieren su empleo deliberado para eliminar la exclusión y la discriminación, instrumentalizando la educación para realizar todos los derechos humanos de todos y todas” (Ibid. §43)

Con el fin de estudiar y evaluar la situación del derechos a la educación en Colombia, la Relatora Especial sobre el derechos a la educación Katarina Tomaševski, visitó al país entre el 1o. y el 10 de octubre del 2003 y contó con el apoyo de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas en Colombia – OACDH- y la Comisión Colombiana de Juristas en lo relativo a la preparación y coordinación del programa de las ONG, aunque la Misión se desarrolló con obstáculos y dificultades, que la Relatora expresó a la OACDH en Ginebra.

Dentro de su informe la Relatora incluyó recomendaciones sobre la importancia del tema de la educación en derechos humanos e invitó al Ministerio de Educación Nacional –MEN- a adoptar el Plan de trabajo para los niveles de educación primaria y secundaria que permitiera una formación integral en el tema de derechos humanos. La Defensoría del Pueblo se concentró en propender por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos en el territorio colombiano y posteriormente participó en la implementación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos –PLANEDH-. La relatora Katarina Tomaševski recomienda en este sentido al Estado colombiano: “aclarar la legitimidad de los derechos humanos y desarrollar su enseñanza y aprendizaje con plena participación a (sic) los defensores de derechos humanos, al personal docente y a los alumnos y alumnas para adaptar el proceso educativo al contexto colombiano”. (ONU; CES 2004, §52)

El derecho a la educación está intrínsecamente ligado a la EDH por eso mismo es necesario comprender las recomendaciones de la relatora como marco referencial para

el cumplimiento efectivo del PLANEDH en Colombia.

- “un inmediato y explícito compromiso del gobierno con la defensa y protección de los derechos humanos; (§6)
- una plena vigencia de las obligaciones internacionales con los derechos; (§8)
- un análisis y valoración de la política gubernamental a la luz de los criterios del derecho internacional de los derechos humanos, con el propósito de la adecuación de todas las estrategias y políticas gubernamentales a dicho derecho; (§9)
- una evaluación del impacto de la “Revolución Educativa” sobre el derecho a la educación; (§20)
- una aclaración anticipada al impacto sobre el derecho a la educación de las políticas de ampliación de educación privada contenidas en la “Revolución Educativa” y medidas encaminadas a la eliminación (o por lo menos reducción) de todo impacto negativo; (§11)
- un compromiso inmediato del Gobierno con todos los niños y niñas desplazados en edad escolar; (§29)
- una “topografía” inmediata del perfil de la exclusión educativa con el propósito de adoptar todas las medidas necesarias para la alcanzar la inclusión completa; (§29)
- un estudio inmediato del perfil y alcance de la discriminación en la educación, con la participación de las víctimas, encaminado a asumir políticas y prácticas para su eliminación y un control público del cumplimiento de éstas; (§30)
- un incremento de la asignación presupuestal para la educación de 30%, del 4 al 16% del PIB (§32);
- un compromiso inmediato del Gobierno con la gratuidad de la educación y subsidios del costo de toda la canasta educativa para todos los niños y niñas trabajadores en edad escolar y, además, la adaptación de la educación a estos niños y niñas, con la participación de los mismos en su diseño y evaluación; (§33)
- **un diseño del Plan de Desarrollo que tenga un eje transversal de derechos humanos; (§34)**
- medidas inmediatas para remediar la desprotección de los derechos humanos, profesionales, sindicales y académicos de los educadores; (§40)
- **la desvinculación de la escuela del conflicto y su definición y protección como “espacio de paz” y para la reconstrucción de un proyecto de vida para la niñez y juventud victimizada por violencia y desplazamiento forzado; (§48)**
- una estrategia educativa con enfoque de género, destinada al análisis de los procesos educativos desde el punto de vista de ambos sexos y al **diseño de una educación en contra del conflicto y la violencia que eduque para un ideario de sociedad en paz, basada en todos los derechos humanos iguales para todos y todas; (§49)**
- **aclarar la legitimidad de los derechos humanos y de desarrollar su enseñanza y aprendizaje con plena participación de los defensores de derechos humanos, el personal docente y los alumnos y alumnas para adaptar el proceso educativo al contexto colombiano; (§52)**

- desarrollar inmediatamente mecanismos para que hagan efectiva la eliminación de toda la discriminación de las niñas embarazadas y niñas madres” (§53)

5.5. LINEAMIENTOS COLOMBIANOS PARA LA EDUCACIÓN EN LA ESFERA DE LOS DERECHOS HUMANOS.

Colombia comprometida con el cumplimiento de sus compromisos ante la ONU establecidos a través de firmas y ratificaciones, ha trabajado al ritmo de las exigencias internacionales, especialmente en lo referente al tema de los derechos humanos y la EDH. Asimismo, ha sido atenta a las recomendaciones que los órganos y organismos nacionales e internacionales han elaborado para mejorar su aplicación.

Cuando se hace referencia a los lineamientos para la EDH en Colombia, no se puede obviar la primera de las grandes transformaciones en materia de derechos humanos que ha tenido la historia colombiana, la Constitución de 1991, que desde su concepción se caracterizó por contar con principios de respeto, tolerancia, participación y pluralidad, enmarcados en un Estado Social de Derecho ajustado a las tendencias históricas y las necesidades del país y, que se constituye en el lineamiento más importante para el desarrollo de las actividades, programas y planes en EDH.

La Constitución atiende a la coyuntura internacional y las transformaciones políticas, socioeconómicas y culturales de la sociedad colombiana y es producto de un proceso democrático participativo, que remplazaría a la Constitución de 1886.

5.5.1. Constitución Política de 1991

El antecedente más importante para el desarrollo de los planes educativos en torno a la EDH surge de la Constitución Política de 1991. Colombia se constituye a partir de la nueva Constitución en un Estado social de Derecho, con una democracia participativa que garantizan la realización formal y material de los derechos fundamentales, bajo los lineamientos de la dignidad humana, el trabajo, la solidaridad y la preminencia del interés general. Los cambios legislativos fueron incorporados en la Constitución de 1991¹⁷⁴ y buscaban darle al país una estructura legal de modernidad. Sin embargo, las

¹⁷⁴ Especialmente se encuentran el marco de la EDH en los siguientes apartes de la Constitución política

transformaciones fueron a un ritmo más veloz del que los ciudadanos, legisladores y gobernantes eran capaces de comprender y sobre todo de poner en práctica en la vida cotidiana y en la manera de concebir el mundo, la ciudadanía y las responsabilidades que implican los derechos y deberes. La Nueva Constitución puso de manifiesto la necesidad de fortalecer el derecho a la educación y la inclusión de la EDH. Dentro de sus artículos se sintetiza la necesidad de integrar la educación dentro de los preceptos del Estado de Derecho, manifestado en el artículo 67 de la Constitución del 91 que promulga:

“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 formara 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”.

Dichos aspectos fueron ratificados a través de los compromisos políticos y jurídicos de instrumentos internacionales, informes, observaciones y de las normas del DIH, así como por las recomendaciones de la OACDH relativas a la protección de los derechos humanos.

A nivel nacional, y en el ámbito educativo se llevaron a cabo transformaciones legales que intentaban ajustarse a lo dispuesto por el artículo 67 de la Constitución Política, es así, como en 1994 se sanciona la Ley 115 de febrero 8, conocida también como Ley General de Educación.

5.5.2 Ley General de Educación 115 de 1994 (COLOMBIA 1994a)

La Ley se convierte en el instrumento legal por excelencia en lo referente a la educación y a la formación personal, cultural y social de los ciudadanos en la educación formal¹⁷⁵,

de 1991 : Preámbulo, Artículos 1, 2 (Inciso 2o), 4, 5, 13, 40, 41, 44, 45, 46, 67, 68, 86, 91, 95, 96, 103, 188, 222, 241, 271 y 282.

¹⁷⁵ “Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”. (COLOMBIA 1994a, Art. 10)

no formal¹⁷⁶ e informal¹⁷⁷, y con valores propios de una sociedad democrática, participativa y pluralista, dirigida a todos los grupos étnicos, personas con discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales y quienes requieran de rehabilitación social.

La Ley General de Educación comprende dentro de los fines de la educación nuevos elementos ligados a la educación en derechos humanos, paz, medio ambiente, participación democrática, respeto a la diversidad étnica y cultural:

“La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad;

la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación;

el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad;

la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación”.(Ibid, art. 5 §2, 3, 6, 10)

A través de la Ley se introducen además nuevos principios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad (COLOMBIA Op cit., art.56) que permiten a las comunidades étnicas manejar la educación de una manera autónoma pero contando con el apoyo y cooperación para la formación de docentes, el diseño de material didáctico, desarrollo curricular y sobre todo el impulso a la investigación y capacitación etnolingüística (COLOMBIA 1994a, art. 58-59), y es así como la etnoeducación encuentran en la Ley un nuevo espacio para la discusión e implementación y es entendida en ese contexto como:

“(…) la educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”. (Ibid, Art. 55)

¹⁷⁶ “La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el Artículo 11 de la Ley General de Educación”. (Ibid, art. 36)

¹⁷⁷ “Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados”. (COLOMBIA Op Cit, art. 43)

Las poblaciones vulnerables así como las campesinas, son mencionadas dentro de la Ley como parte del desarrollo educativo del país y se advierte la necesidad de adaptar los métodos didácticos, los contenidos y los procesos pedagógicos a las necesidades fundamentales de dichos grupos tanto a nivel de la educación campesina y la rehabilitación social, en este último caso hace énfasis en los procesos de rehabilitación carcelaria. (COLOMBIA Op cit., art. 64 -71)

Para la sistematización de las transformaciones educativas, la Ley propone el desarrollo por parte de las instituciones educativas del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual contenga los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento de docentes y estudiantes, y el sistema de gestión. El PEI debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país. (COLOMBIA 1994a, art. 73)

El desarrollo del PEI se posibilita a través del currículo, entendido como los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y la construcción de la identidad cultural, nacional regional y local. (Ibid, art. 76) Los lineamientos generales de los procesos curriculares y en la educación formal los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos será responsabilidad de MEN, y los establecimientos educativos deben ajustarse a ellos tendiendo en cuenta sus necesidades individuales. Del mismo modo el PEI marca los parámetros para los planes de estudios (áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas) que conforman el currículo. (COLOMBIA Op cit., art. 78 -79)

El educando es considerado como centro del proceso educativo, como tal el PEI según la Ley, debe favorecer el desarrollo de las capacidades como la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación; en términos amplios, la educación deben permitir el pleno desarrollo de la personalidad del educando, el acceso a la cultura, al logro del conocimientos científico y técnico, y a la formación de valores éticos, estéticos, morales y religiosos. (COLOMBIA 1994a, art. 91- 92) En ese proceso el educador cumple la función de orientador del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, atendiendo a las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad, aportando de forma participativa sus ideas y

sugerencias (Ibid, art.104)

Adicionalmente, establece la obligatoriedad de la educación en derechos humanos (COLOMBIA Op cit., art. 5, 14) y la importancia de la educación como derecho que garantiza la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad. La Ley General de Educación introdujo las directrices que permitieron comprender a la escuela como un proyecto cultural, e introdujo los principios democráticos al interior de la escuela a través de la conformación del gobierno escolar, y las transformaciones al concepto de Manual de Convivencia que remplazaría el tradicional reglamento escolar.¹⁷⁸(COLOMBIA 1994a, Cap. II art. 142 – 145)

Con relación a la educación en derechos humanos, ciudadana y para la paz, vale la pena señalar que la Ley incorpora como requisito dentro de la educación formal (entendida como educación escolar, básica y media), la obligatoriedad de la enseñanza y cumplimiento del:

“(…)estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política. La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos, y la educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con la necesidades psíquicas y afectivas de los educandos según su edad”. (Ibid, art.14 § a, c, d, e)

A través de esa obligatoriedad, las instituciones deben incorporar al currículo y al plan de estudios los temas mencionados, pero exige una asignatura específica para la enseñanza de la Constitución y la práctica de educación física y deportes. (COLOMBIA 1994a , art. 14 §1o.)

Como objetivos comunes a todos los niveles la Ley General menciona entre otros:

“Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad; desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto

¹⁷⁸ El Gobierno Escolar está conformado según la Ley, por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico de los cuales hacen parte, Padres de Familia, Directivas, Docentes, Educandos y los sectores productivos del área de influencia del sector educativo. (COLOMBIA 1994a, art. 142 – 143)

mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable; crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional y fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos”. (Ibid. art. 13 §a, b, c, d, e, h)

El Proyecto Educativo Institucional –PEI- y su incorporación a las instituciones educativas, dio paso a la preocupación por nuevas temáticas adicionales a la formación académica, como son los valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, así como el desarrollo de capacidades como la solución de conflictos y problemas, y habilidades tales como la comunicación, la negociación y la participación (COLOMBIA Op cit., art. 92). Además involucró nuevos actores en la formación de los educandos, como lo menciona en el caso de la educación informal, donde incluye como responsables activos en el mejoramiento de la educación y la difusión de la cultura, a los medios masivos de comunicación social, medios electrónicos o de transmisión de datos, como la radiodifusión, la telemática o cualquier otro medio electromagnético. (COLOMBIA 1994a, art. 43-45)

5.5.3. Decreto Reglamentario 1860 de 1994 (COLOMBIA 1994b)

Con el fin de reglamentar la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales surgió el Decreto 1860 de 1994, cuyos elementos sirvieron como base para la realización de proyectos relacionados con la EDH así como la educación medioambiental y para la sexualidad.

Para ampliar lo establecido por la Ley, el Decreto 1860 le confiere a los establecimientos escolares la responsabilidad de elaborar y sobre todo poner en práctica con la participación de la comunidad educativa el PEI¹⁷⁹ que además de cumplir con los fines de la educación, toma como referencia las condiciones sociales, económicas y culturales.

El Decreto 1860 además de indicar los lineamientos para la formación integral de los educandos presenta los elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar el manual de convivencia, y entre otros menciona la necesidad de incluir las pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente, los procedimientos

¹⁷⁹ Los establecimientos educativos de carácter estatal, privado, comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro que pretendan prestar el servicio público de educación, debieron adoptar a más tardar el 8 de febrero de 1997 y registrar en el Sistema Nacional de Información el PEI. (COLOMBIA 1994b, art.16)

para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad educativa, incluyendo instancias de diálogo y de conciliación, pautas que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia, y el funcionamiento de la vida escolar en general (Ibid, art. 17):

“Acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente, en general, para los valores humanos”, y del mismo modo la forma de organizar el Gobierno Escolar”. (COLOMBIA Op cit., art. 14 §6, 7)

La participación democrática de la comunidad educativa es garantizada a través de la figura del Gobierno escolar, que es regulada por el Decreto 1860, y que contiene las funciones de cada uno de los participantes del Gobierno Escolar, representados en cada instancia. (1994 (2) Cap. IV) Es así, como al Personero de los Estudiantes le es otorgada la tarea de promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes, para lo cual podría utilizar los medios de comunicación interna del establecimiento, pedir la colaboración del consejo de estudiantes, organizar foros u otras formas de deliberación. (COLOMBIA 1994b, art. 28 a)

A nivel pedagógico, el Decreto aclara que el plan de estudios se divide en asignaturas obligatorias y fundamentales y además áreas o asignaturas adicionales, dependiendo del establecimiento educativo y, atendiendo a lo previsto en su PEI. Las áreas académicas pueden desarrollarse en asignaturas y proyectos pedagógicos en períodos y que se distribuyen en grados. (Ibid, art. 34)

“En el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio, el taller de trabajo, la informática educativa, el estudio personal y los demás elementos que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando”. (COLOMBIA Op cit., art. 35)

Por su parte, los proyectos pedagógicos se definen como actividades dentro del plan de estudios que pretenden solucionar problemas cotidianos del entorno social, cultural, científico y tecnológico, a través de los cuales se busca correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de las diferentes áreas junto con la experiencia acumulada. Los proyectos deben promover el espíritu investigativo y los demás fines y objetivos contenidos en el PEI. Como proyectos pedagógicos el Decreto menciona los incluidos en la Ley 115 art 14, es decir, el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción

cívica, el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, la enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y la educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad. (COLOMBIA 1994b, art. 36)

Finalmente, y como otro elemento fundamental en la EDH cabe mencionar la relevancia que le otorga el Decreto 1860 a la producción de material didáctico producido por los docentes, (textos del bibliobanco, lecturas, bibliografía, ejercicios, simulaciones, pautas de experimentación y demás ayudas) los cuales además de ser ayudas didácticas facilitan el proceso pedagógico, y esta oportunidad se amplía al ámbito tecnológico (instrumentos o ayudas visuales y auditivas, equipos de talleres y laboratorios, las videograbadoras, las grabadoras de sonido y sus reproducciones, los equipos de producción y proyección de transparencias, los equipos de duplicación de textos, los microcomputadores de uso docente, y sus desarrollos telemáticos) (Ibid, art. 44.45)

5.5.4. El Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 (Ley 812 de 2003) (COLOMBIA 2003)

En él se estableció la forma como se financiarían los programas de atención al mejoramiento de la calidad de la educación, enfocada a la formación de ciudadanos integrales, con sentido de sus responsabilidades y con conciencia de su autonomía; con respeto a los valores ancestrales, familiares, culturales y personales, con capacidad crítica y propositiva. Para ello serían necesarios los programas de dotación, acompañamiento, asistencia técnica y orientación de maestros convocados en torno al mejoramiento del microclima de la enseñanza con la supervisión y ejecución del MEN y las Secretarías de educación. (Ibid, Sección 7 art. 88)

Además, sería el Gobierno Nacional el encargado de adoptar las medidas especiales de urgencia para garantizar los derechos humanos y reparar los efectos negativos originados por el conflicto armado, especialmente con el ánimo de fortalecer las comunidades étnicas como una responsabilidad en la construcción de equidad social (Colombia Op cit., Tít. II, Cap. I, Sección C, Tít. 9). Del mismo modo y en

coordinación con la Defensoría del Pueblo¹⁸⁰, promoverá en los establecimientos educativos el desarrollo de las competencias ciudadanas que incluyan la formación, el respeto y la práctica de los Derechos Humanos como fundamento de la Revolución Educativa. (Colombia 2003, Tít. II, Cap. I, Sección C, Apar. 1)

5.5.5. La Revolución educativa

Los planes nacionales de desarrollo –PND- del gobierno nacional en cabeza del presidente Álvaro Uribe Vélez¹⁸¹ del 2002 y el 2006¹⁸² establecieron como ejes centrales de la educación la cobertura, la calidad y la eficiencia. El PND del 2002 – 2006 hizo énfasis en la educación como parte de la política social del Gobierno y la búsqueda de la equidad y el del 2006 – 2010 (Estado comunitario desarrollo para todos) se concentró en la educación como fuente de la competitividad del país. (MEN 2010, pp.14-15):

“La competitividad se logra a partir de dos grandes transformaciones: el desarrollo del capital humano y del capital físico. La educación, la investigación, la aplicación de conocimiento, el capital físico y humano (...) son los pilares de la competitividad para aumentar el ingreso y mejorar la distribución”. (COLOMBIA 2007, Cap. I p.25 (14-15))

La Revolución Educativa hizo además énfasis en el desarrollo de competencias, preocupación que resultó de la investigación internacional sobre lo que se requería de la educación del Siglo XXI, éste énfasis se discutió intensivamente durante la concepción del Plan Decenal de Educación 2006-2016. (MEN Op cit., p.16)

“Adoptar, consolidar y poner en marcha una política de Estado, para que la coherencia y cohesión de un sistema educativo, incluyente y contextualizado, se dé en todos los niveles desde la educación inicial hasta la superior, en la búsqueda del desarrollo de competencias básicas ciudadanas, laborales generales y específicas y del desarrollo humano, orientadas a la satisfacción de

¹⁸⁰ “La Defensoría del Pueblo es una institución del Estado responsable de impulsar la efectividad de los derechos humanos en el marco de un Estado social de derecho, democrático, participativo y pluralista, mediante las siguientes acciones integradas, promoción y divulgación de los derechos humanos, defensa y protección de los derechos humanos, divulgación y promoción del derecho internacional humanitario”. (Plan Estratégico de la Defensoría del Pueblo para la vigencia 2005 a 2010, Res. 306 de mayo de 2005 cit en PNEDH 2007, p.29)

¹⁸¹ Álvaro Uribe Vélez fue elegido presidente para el período 2002 -2006 y después de un acto legislativo que modificó la Constitución, pues ésta impedía la reelección inmediata de los Presidentes de la República, fue elegido popularmente como presidente para el período 2006 – 2010.

¹⁸² La Revolución Educativa fue planteada en el programa de gobierno del Presidente Uribe para el período presidencial 2002 – 2006, que buscaba crear las condiciones para consolidar una educación de calidad que permitiera el progreso y la modernización del país. (MEN 2010, p. 43)

las necesidades de la población del país y del mundo, con criterios de flexibilidad pedagógica y curricular para lograr una formación integral ciudadana y de convivencia pacífica”. (MEN s.f., PNDE 2010-2016, p, 25)

Dentro de las competencias¹⁸³ básicas, se destaca la competencia ciudadana, que internacionalmente se conoce como “comportamiento cívico”¹⁸⁴. La competencia ciudadana surge de la necesidad de coordinar las políticas de seguridad y convivencia democrática con acciones educativas a largo plazo, para lo cual el MEN implementó durante ese período programas de acompañamiento, que se tradujeron en la práctica en los Planes de Mejoramiento que pretendían impulsar los PEI y el desarrollo de énfasis particulares en los contenidos curriculares, y que metodológicamente se flexibilizaron en las prácticas atendiendo a las particularidades de las poblaciones especialmente vulnerables (los grupos étnicos minoritarios -indígenas, afrocolombianos y ROM- , los niños y niñas con capacidades excepcionales o con discapacidades, los niños y niñas de familias afectadas por la violencia –víctimas de minas, jóvenes reclutados por grupos organizados al margen de la ley, adultos desmovilizados, hijos de adultos desmovilizados, niños y niñas y jóvenes desvinculados, población en situación de desplazamiento y víctimas de emergencia por conflicto o desastre ambiental- y la población adulta analfabeta o que requiere completar el ciclo educativo) (MEN 2010, pp. 17, 88, 96). Las competencias ciudadanas concentraron sus esfuerzos en las instituciones académicas y las aulas de clases, concibiéndolas como laboratorios prácticos de convivencia que permiten la formación de personas autónomas, orgullosas de su identidad y respetuosas de las diferencias. (Ibid, p. 142)

Los temas centrales de cobertura, calidad y eficiencia se tradujeron en objetivos o ejes de acción del MEN y sirvieron de punto de partida para el Plan Sectorial 2002-2006, el cual fue actualizado y reformulado con el Plan Sectorial 2006 – 2010 y que contó con lo establecido por el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016, guía y derrotero del MEN en la actualidad. Para alcanzar dichos objetivos el MEN tuvo en cuenta cinco acciones transformadoras entre las que se destaca la educación para todos durante toda la vida y educación para la innovación, la competitividad y la paz. Una educación durante toda la

¹⁸⁸ “Las competencias son “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores”. (MEN; VASCO, C. E. 2006, p. 49 cit en MEN 2010, p.137).

¹⁸⁴ Colombia participó entre los años 1995 y 2000 en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica para evaluar sus conocimientos y actitudes en educación cívica (democracia, ciudadanía, valores políticos y temas afines), organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación. (MEN; ICFES s.f. p.1)

vida, entendida como la posibilidad de acceder a la educación especialmente de las poblaciones marginadas y desde la primera infancia (0 a 5 años) hasta la edad adulta con un desarrollo de competencias que le permiten al ciudadano aprender a lo largo de su vida. El tema de la deserción, como principal problemática que impide esa educación para toda la vida, implica el conocimiento de las condiciones y factores que la generan, entre ellos la pertinencia de la educación, pero en muchos casos las condiciones de pobreza y marginalidad, la violencia, la inserción laboral temprana y las anomalías familiares, lo que se intentó contrarestar a través de la gratuidad¹⁸⁵ de la educación y la alimentación escolar como formas de motivación para los sectores vulnerables antes mencionados (MEN Op cit., pp. 45-46, 96). Para dar una atención adecuada a las poblaciones rurales se implementaron modelos educativos flexibles pertinentes, como es el caso del Proyecto de Educación Rural –PER-¹⁸⁶ dirigido a preescolares escolarizados y no escolarizados, Aceleración del Aprendizaje¹⁸⁷, Escuela Nueva¹⁸⁸, Telesecundaria¹⁸⁹ y Postprimaria, Educación Media Académica Rural –MEMA- y Sistema de Aprendizaje Tutotial –SAT- y Servicio de Educación Rural –SER-¹⁹⁰ (MEN 2010, p.103). Con relación a las poblaciones vulnerables, en el caso de los grupos en

¹⁸⁵ Dando cumplimiento al artículo 67 de la Constitución Política de 1991, desde el 2008 el MEN destina recursos para garantizar la gratuidad educativa de los grupos vulnerables (en situación de desplazamiento, indígenas y con discapacidad). (Ver página web MEN)

¹⁸⁶ Basado en el artículo 65 de la Ley 115, que hace referencia a los Proyectos Institucionales de Educación Campesina. El diseño y desarrollo del PIER se realiza en cada Postprimaria. En los eventos de capacitación los docentes reciben asesoría para su diseño y permanente rediseño. El PER tiene el propósito de mejorar los servicios de educación en términos de su calidad, cobertura y gestión institucional en poblaciones rurales que se encuentran en condiciones de marginación y vulnerabilidad. (Ver página web MEN)

¹⁸⁷ El modelo busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de la básica primaria que están en extraedad (con un atraso en su grado de escolaridad), con el fin de que amplíen su potencial de aprendizaje, permanezcan en la escuela y se nivelen para continuar exitosamente sus estudios. (Ver página web MEN)

¹⁸⁸ Se trata de un modelo pedagógico que surgió en Colombia en la década de los años 70, como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país. (Ver página web MEN)

¹⁸⁹ Telesecundaria es una metodología de educación que permite ampliar cobertura con calidad a través de una propuesta de educación activa que integra diferentes estrategias, generando en los jóvenes condiciones de auto-aprendizaje, profundizando los contenidos educativos mediante una metodología dinámica e innovadora que se transmite a través de diferentes medios, utilizando ayudas audiovisuales como herramientas que contienen un gran potencial formativo y motivador del aprendizaje. (Fundación Carvajal)

¹⁹⁰ Modelo educativo de educación básica primaria, secundaria y media para personas jóvenes y adultas (Decreto 3011/97) de los sectores rurales y campesinos que, partiendo de la realidad y de las potencialidades existentes en cada comunidad, definen las líneas de formación y núcleos temáticos que integran las áreas fundamentales de la educación y organizan los saberes con un enfoque interdisciplinario y de pertinencia curricular con sentido de desarrollo humano personal y social, comunitario y productivo, cultural, lúdico, estético, científico y tecnológico. (Ver página web MEN)

situación de desplazamiento se decidió continuar con el programa “Escuelas y Desplazamiento”¹⁹¹ que se inició en el 2002 e incluye atención psicoafectiva, alimentación escolar y dotación de útiles escolares, entre 2004 y 2007 se crearon métodos educativos especiales para la población afectadas por la violencia: Círculos de Aprendizaje (iniciado en el 2003) y Grupos Juveniles Creativos (2005), y se evaluaron y aprobaron los modelos de Bachillerato Pacicultor (2006) y Bachillerato Virtual. (MEN 2010, p.104)

Por su parte, “La educación para la innovación, la competitividad y la paz”¹⁹² hace énfasis en el desarrollo de capacidades para adquirir nuevos conocimientos a lo largo de toda la vida que le permitan al individuo crear e innovar más allá de lo aprendido.

Es para nuestro interés fundamental la educación para la paz, propuesta por el Plan, como la oportunidad para consolidar una formación para la convivencia, la participación en los procesos democráticos y el fortalecimiento de la capacidad crítica, que le permite a los ciudadanos convivir en paz. (Ibid., p. 47)

El diálogo nacional iniciado por la Revolución Educativa en torno a los nuevos lineamientos estratégicos sobre el papel de la educación en el desarrollo del país, se desarrolló en cuatro fases. La primera fase denominada “La Educación un Compromiso de Todos”¹⁹³ hizo un balance del PNDE 1996-2005 y en la segunda fueron discutidos¹⁹⁴ y propuestos los temas de debate de los cuales fueron seleccionados diez:

¹⁹¹ De acuerdo con la Red de Solidaridad Social, entre los años 1995 y 2002, 1.079.080 colombianos han sido desterrados a causa de la violencia (cifra que para algunos organismos no gubernamentales asciende a 2.500.000 personas), en su mayoría, el desplazamiento ocurre en las zonas rurales; de ellos, un 42 por ciento es población infantil (...) Para responder a las necesidades psicoafectivas de estas poblaciones, el Ministerio de Educación viene liderando el programa “Escuela y Desplazamiento”, propuesta pedagógica que tiene como propósito brindar a los maestros una herramienta potente de atención especializada. (MEN 2004, Mar.- Abr. N. 28) (Ver también RESTREPO YUSTI, M. 1999)

¹⁹² Hace parte de las cinco acciones propuestas por el MEN en la Revolución Educativa, junto con: Educación durante toda la vida, fortalecimiento de la institución educativa, modernización permanente del sector y la gestión participativa. (Ver página web MEN)

¹⁹³ El proyecto “Educación, Compromiso de Todos” nació en 1998 con el apoyo de las Fundaciones Corona y Antonio Restrepo Barco y la Casa Editorial El Tiempo, como respuesta la función social de la propiedad privada y el compromiso de responsabilidad social empresarial señalado en la Constitución del 91, con el objetivo de contribuir a la garantía de la educación como derecho humano en condiciones de equidad, igualdad y calidad, desde la familia, la sociedad y el Estado. (Ver <http://www.educacioncompromisodetodos.org>)

¹⁹⁴ La agenda de temas propuestos inicialmente estuvo a cargo de un grupo de personalidades compuesto por : Antanas Mockus Sivickas, Carlos Eduardo Vasco Uribe, Vicky Colbert de Arboleda, Abadio Green Stocel, Jairo Clopatofsky Ghisays, Eduardo García Vega, Víctor Raúl Castro Neira, Jaime Abello Banfi, Francisco Piedrahita Plata, Vera Grabe Loewenherz y Rafael Serrano Sarmiento.

1. **Ciencia y tecnología integradas a la educación.**
2. Renovación pedagógica y uso de las tecnologías de la información y la comunicación(TIC) en la educación.
3. Profesionalización, dignificación y formación de los docentes.
4. Más y mejor inversión en educación.
5. **Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía.**
6. Equidad: acceso, permanencia y calidad.
7. La educación más allá del sistema educativo.
8. Desarrollo infantil y educación inicial.
9. Liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo.
10. Fines y calidad de la educación en el siglo XXI (globalización y autonomía).

La tercera fase (enero - mayo 2007) se desarrolló a través del trabajo de mesas de debate público presenciales donde participaron instituciones, y de forma virtual contó con especialistas y público en general. La ONG colombiana “Viva la Ciudadanía”¹⁹⁵ convocó a estudiantes, padres, líderes comunales y otros miembros de la sociedad civil, a participar en el proceso de debate más de 20.000 personas. La fase final estuvo compuesta por 1.744 delegados de las mesas de trabajo, los foros virtuales, los grupos de conversación ciudadanos y las secretarías de educación de municipios y departamentos certificados, así como entidades gubernamentales como Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior –ICETEX-, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES-¹⁹⁶, Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA-, Colciencias, Minhacienda, Mincultura, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-, el Departamento Nacional de Planeación –DNP- y MEN, reunidos del 3 al 7 de agosto del 2007 en lo que denominó Asamblea Nacional por la Educación¹⁹⁷(MEN 2010, p. 80). La participación de los diferentes actores se prolongó haciendo uso de las plataformas virtuales que permiten a largo plazo la constante consulta e información de los interesados.¹⁹⁸

Como base para la Protección y promoción de los derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario –DIH- se propone la creación de un sistema de alertas

¹⁹⁵ Ver más información en <http://www.viva.org.co>

¹⁹⁶ Ahora llamado Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

¹⁹⁷ De esta Asamblea se desprende el documento final del Plan Decenal de Educación 2006 -2016.

¹⁹⁸ Se elaboraron 80 planes de desarrollo territorial y 12 planes decenales regionales, los cuales sirvieron de base para el Plan Sectorial de 2006 -2010. (MEN 2010, p.81)

tempranas, el cual consolidará la información para la valoración oportuna del riesgo y la anticipación de eventos contra la comunidad. Paralelamente, se impulsará una estrategia pedagógica dirigida a las autoridades civiles y militares, así como a la ciudadanía. Las víctimas del desplazamiento forzado recibirán asistencia integral en nutrición, refugio y salud (física y psicosocial). Los menores de edad contarán con asistencia educativa formal en instituciones del Estado y de haberse quedado huérfanos por causa del conflicto, será obligación del ICBF brindarles toda la asistencia social, integral y digna. Se activará de manera regular el Consejo Nacional de Atención a la Población Desplazada y se consolidará el Sistema Único de Registro¹⁹⁹ y el Sistema de Estimación de la Magnitud del Desplazamiento, con el apoyo de la Red de Solidaridad Social. (COLOMBIA 2003, Cap. 2., Secc. A., Apar. 5 p. 309)

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF- diseñará y ejecutará programas educativos y culturales que permitan la integración entre la tercera edad y la juventud, encaminados a la formación en valores y a la recuperación y fortalecimiento de comportamientos cívicos y el respeto a la comunidad. (Ibid. Cap. 2. Sección C. Título 2., p.332)

En el marco de la educación superior el MEN y el ICFES definieron entre el 2008 y 2009 las competencias genéricas para la educación superior, entendidas en tres grupos, las que permiten comprender la realidad, las que dan la capacidad de pensar en forma autónoma y las que permiten actuar en forma responsable (MEN abril 2009 cit en MEN 2010 p. 143). Pensamiento matemático, comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional, cultura científica y tecnológica, gestión de la información, y ciudadanía. (MEN 2010, p.143)

Con el propósito de ayudar a la obtención de la paz en el país, se utilizarán las buenas experiencias de resistencia civil de algunas capitales, tales como Bogotá con su programa Territorio de Paz²⁰⁰. En este sentido, se promoverá el Día Nacional de la Vida y la Dignidad Humana (20 de Enero). Del mismo modo el Gobierno Nacional elaborará y pondrá en ejecución un Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. (COLOMBIA 2003, Cap. 2 Secc. A Título 5, p.310)

¹⁹⁹ El Sistema Único de Registro de Acción Social –SUR- fue remplazado en junio de 2006 por el Sistema de Información de Población Desplazada-SIPOD-.

²⁰⁰ Consejo de Bogotá Acuerdo 68 de 2002 (Septiembre 10 de 2002) por el cual se declara en el Artículo 1°. a Bogotá, Distrito Capital, TERRITORIO DE PAZ, donde se respeta la cultura la vida y la dignidad humana, como respuesta de la sociedad civil contra el terrorismo y toda clase de violencia.

En el 2004, a través de una participación democrática, se adelantaron talleres consultivos, encuentros con las universidades, con las instituciones interesadas en el tema, con las ONG y especialistas, con los que se desarrollaron intercambios, consultas y debates y se presentaron las opiniones, propuestas, críticas, recomendaciones y conocimientos que facilitaron el proceso de construcción y contenido del PLANEDH. En el 2005 las actividades fueron dirigidas a redactar el PLANEDH de acuerdo a los elementos comunes resultado de dicho proceso de Asistencia técnica²⁰¹, que permitieron darle una estructura al Plan con compromisos institucionales, acciones de orden jurídico que sirvieran de base para la implementación y sostenibilidad como política de Estado.

A pesar de que el texto final debía haber estado listo a finales del 2004, el Comité replanteó el proceso y se decide aplazar al entrega para septiembre de 2005²⁰², para ser consultado con los expertos nacionales e internacionales sobre el tema. En el 2006, la Defensoría del Pueblo atendiendo las recomendaciones de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los derechos humanos –ACNUDH- en cuanto a la formulación del marco conceptual y estructural del PLANEDH realizó el Convenio (COL/03/037) para la formulación del plan, mediante el cual se creó el Comité Interinstitucional del PLANEDH integrado por la Defensoría del Pueblo, el Ministerio de Educación Nacional, la Vicepresidencia de la República, con apoyo del PNUD y OACNUDH; el Comité se constituyó en la estructura para la ejecución del PLANEDH y trabaja en el marco conceptual del mismo, los procesos pedagógicos y de formación en derechos humanos y DIH, así como el marco normativo y político para su desarrollo, que constituiría las líneas de política que soportan la propuesta de las competencias ciudadanas, en relación a los DH y el DIH. (MEN; DEFENSORIA DEL PUEBLO et al 2007, p.44)

El MEN inició un proyecto piloto en el 2006 con la idea de finalizarlo el 2008 en cinco departamentos del país: Guaviare, Córdoba, Huila, Boyacá y Bolívar, cuyos resultados servirían como base para la aplicación en el resto de los departamentos. Por su parte, la Defensoría del Pueblo concentró sus esfuerzos en la educación no formal (líderes sociales y políticos, miembros de ONG, funcionarios públicos, agentes educativos,

²⁰¹ La Asistencia Técnica y financiera estuvo a cargo de la Fundación Centro de Promoción Ecuménica y Social –CEPES- y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD mediante el convenio entre la Defensoría del Pueblo, Ministerio de Educación Nacional, PNUD, COL/03/037.

²⁰² El Plan se plantea un plazo mínimo de 15 años (es decir el año 2020) para su ejecución, desarrollo y evaluación.

miembros de la rama judicial) e informal (periodistas, comunicadores sociales, religiosos, líderes sociales, iglesias, empresarios, medios de comunicación, Consejo Nacional de Televisión –CNT-), en especial de los servidores públicos y de la ciudadanía a través de estrategias y modelos desarrollados para el fortalecimiento de una cultura de los derechos humanos.

Como actividades paralelas al Programa de DDHH se concibió el diseño y la implementación de aquellas que fueran dirigidas a docentes, promotores y formadores de derechos humanos en el marco del PLANEDH.²⁰³ (USAID s.f.)

“Sin duda la educación en derechos humanos es la vía más racional y prometedora para aprender y tomar conciencia acerca de los valores y principios que enaltecen la dignidad del ser humano, destacar la importancia que han adquirido para regular de mejor forma las relaciones del Estado y la sociedad y para comprender de qué manera los derechos humanos se han transformado en una fuente de inspiración para construir respuestas adecuadas a la creciente complejidad sociopolítica, a los continuos cambios sociales, a las nuevas demandas que se exigen al sistema educativo y determinar las responsabilidades que corresponden al Estado en este escenario”. (MEN; Defensoría del Pueblo et al PLANEDH 2007 p. 4)

Los principios rectores del PLANEDH Colombia son los siguientes:

- a) promover 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;
- b) promover la interdependencia, la indivisibilidad y la universalidad de los derechos humanos;
- c) destacar la prevalencia de los derechos de los niños y de las niñas como parte fundamental de la educación en derechos humanos;
- d) asegurar que los derechos de los niños y las niñas, como sujetos cuyos derechos prevalecen sobre los demás, sean reconocidos como parte integral del ejercicio de los derechos humanos.
- e) reconocer que los derechos de las personas en situaciones de vulnerabilidad sean igualmente parte estructurante de la educación para el ejercicio de los derechos humanos;
- f) reconocer la importancia que reviste la educación en y para los derechos humanos y el DIH para el fomento de la democracia, el desarrollo sostenible y duradero de la justicia y la paz, así como para la protección del medio ambiente; (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos 1998 cit. en COLOMBIA. MEN; Defensoría del Pueblo; et al 2007, p. 58)
- g) reconocer el papel de la educación en y para los derechos humanos como estrategia para la construcción de una convivencia pacífica y la prevención de las violaciones de esos derechos;

²⁰³ Una de las estrategias pedagógicas fue la creación de la página de la Defensoría del Pueblo: sermashumano.org, como portal de educación en derechos humanos.

- h) aplicar las normas nacionales e internacionales con el fin de atender problemas en materia de derechos humanos y promover iniciativas legislativas que respondan a las necesidades del país;
- i) fomentar el conocimiento y difusión de los instrumentos y mecanismos para la protección de los derechos humanos de los sistemas: universal, interamericano, subregional y nacional, así como la capacidad para utilizarlos en su contexto particular;
- j) contribuir a que comunidades y personas se reconozcan y actúen como sujetos de derechos;
- k) promover y orientar la elaboración de estrategias pedagógicas que abarquen conocimientos prácticos, análisis crítico y el desarrollo de actitudes con perspectiva de derechos humanos;
- l) promover investigaciones que sustenten estos principios generales;
- m) fomentar entornos de aprendizaje, seguros y de confianza que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana en ambientes democráticos;
- n) trascender en todas sus acciones la perspectiva de necesidades hacia una nueva perspectiva integral de los derechos humanos;
- o) reconocer las múltiples voces y experiencias de los actores sociales comprometidos con la promoción de los derechos humanos;
- p) reconocer y apreciar la pluralidad, la interculturalidad y la multiculturalidad como elementos estructurales de la EDH afrodescendientes, pueblos indígenas y rom” . (Ibid., pp. 57 -58, MALDONADO, L.F. et al 2004 Cit en COLOMBIA ;MEN ; DEFENSORÍA DEL PUEBLO et al Op Cit., p.55)

5.5.6. Temas principales del Plan Nacional de Acción de DDHH y DIH.

Los temas que fueron trabajados preliminarmente hasta el 2004 comprendían el fomento de la democracia, el derecho al desarrollo, el imperio de la paz, la protección del medio ambiente, los sectores vulnerables y las minorías, la multiculturalidad y la diversidad étnica, los derechos de la mujer y la inclusión social (IIDH 2006 (a), p.49). Dichos conceptos se convirtieron en ejes temáticos que integran los anteriores y se engloban dentro del conjunto de los derechos humanos:

- el derecho a la vida, la libertad y la integridad;
- cultura y ciudadanía en derechos humanos;
- el acceso a la justicia y la lucha contra la impunidad;
- derechos económicos, sociales y culturales;
- lucha contra la discriminación y promoción del respeto a las identidades.

(COLOMBIA. Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario s.f)

El IV Informe Interamericano de la EDH De establece líneas de acción que permiten

alcanzar los objetivos planeados y los clasifica como estrategias así: creación de instituciones, modificación curricular, elaboración de materiales didácticos, interacción con la sociedad civil, promoción de investigación en derechos humanos, promoción de premios, realización de capacitaciones y de campañas de divulgación. (IIDH 2006(a), p. 50)

El PLANEDH surge no solamente de las recomendaciones que ya se han mencionado, sino como la necesidad fundamental de darle continuidad y sostenibilidad a los proyectos pilotos, los proyectos de innovación educativa, los lineamientos curriculares, la conformación de redes y los proyectos de cooperación que se desarrolladosa entre el Estado y las agencias intrnacionales. (MEN ; DEFENSORIA DEL PUEBLO 2007, p. 37)

En su espíritu el Plan se dirige a la comunidad educativa en todos los niveles, en la educación formal desde el preescolar hasta la educación superior, en la educación no formal e informal, en los escenarios comunicativos, institucionales, culturales y pluriétnicos, en los que se realizan, protegen y promueven los derechos humanos desde lo local hasta lo nacional (Ibid. pp.5-6)

La educación en derechos humanos se relaciona con la educación para la ciudadanía, la educación ambiental, la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades, la educación para la tolerancia, la educación multicultural, la educación para la diversidad y la no-discriminación, como formas de diálogo y lenguajes vinculantes pero no iguales, y que contempla los derechos de las mujeres, los niños y niñas, los pueblos indígenas, las comunidades afrocolombianas, el pueblo ROM, las personas en situación de discapacidad, de desplazamiento, las comunidades LGBTI: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales²⁰⁴, como muestra de un ejercicio democrático incluyente y participativo.

El PLANEDH debe constituirse en una política pública con recursos políticos, jurídicos, económicos, administrativos y humanos, concebida desde el Estado, que asegure el cumplimiento de los objetivos y que coordine integralmente a las instituciones públicas estatales y no estatales responsables de la seguridad y la garantía de los derechos humanos. (MEN; DEFENSORÍA DEL PUEBLO et al Op cit., pp. 6-7)

²⁰⁴ La población LGBTI incluye : Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales.

El Estado colombiano reconoce las bases para orientar la EDH que fueron establecidas por las Naciones Unidas y está de acuerdo con la definición que de ella se desprende añadiendo como otro propósito el que:

“(…)las personas crean en la vida y en que las cosas puedan ser distintas, en su capacidad de organizarse para defender la paz (entendida como justicia social), y en que puedan generar normas que contribuyan a la convivencia y a ejercer el respeto por los derechos humanos como una forma de vida que evalúa ética y críticamente la realidad social”. (MALDONADO 2004, p.24. párrafo 3 cit. en COLOMBIA; MEN; DEFENSORÍA DEL PUEBLO et al 2007, p. 55)

En cuanto al Plan Nacional de Acción en EDH el Estado colombiano propone adicionalmente:

- a) “Constituirse en la política pública en materia de educación en derechos humanos estructurada a partir del contenido del que trata este documento y en diálogo con el Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos y DIH.
- b) Contribuir a hacer realidad el llamado de la Asamblea General de las Naciones Unidas en materia de educación en derechos humanos en los ámbitos formal, no formal e informal y estimular que los avances en cada uno de ellos se retroalimenten mutuamente.
- c) Destacar que la formación en derechos humanos es un factor de calidad en la educación formal que ofrece el Estado colombiano y un criterio estructurante de las competencias ciudadanas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional.
- d) Lograr la integración entre las instituciones del Estado, las comunidades educativas, los medios de comunicación, las ONG, y la sociedad civil organizada, en un esfuerzo común cuya finalidad es ampliar y fortalecer una cultura de los derechos humanos”. (MEN; DEFENSORÍA DEL PUEBLO et al Op cit., pp.55-56)

5.5.7. El Plan Nacional de Desarrollo «Prosperidad para Todos» 2010 – 2014. Presidencia Juan Manuel Santos.

El gobierno del presidente electo para el período 2010 – 2014 Juan Manuel Santos, conciente de la necesidad de darle continuidad a los programas desarrollados durante la anterior administración bajo los principios de corresponsabilidad, concurrencia y subsidiaridad, incluyó dentro de su Plan Nacional de Desarrollo llamado «Prosperidad para Todos» cabe destacar la importancia que se le ofrece a la educación y sobre todo a la calidad de la misma como “el instrumento más poderoso para reducir la pobreza y el camino más efectivo para alcanzar la prosperidad”, haciendo énfasis en el desarrollo de competencias laborales que permitan la formación del capital humano. En lo relacionado con competencias específicas, profesionales y básicas, incluye allí las

matemáticas, las comunicativas, científicas y ciudadanas, acompañadas del “uso y el manejo de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación y el manejo de una lengua extranjera”. El plan denomina Sistema de Formación de Capital Humano –SFCH-, como un proceso que requiere adaptar las prácticas pedagógicas y el planteamiento de los problemas pedagógicos a los contextos, realidad y requerimientos, con propuestas flexibles y que tengan incidencia en el contexto internacional. En esa formación se hace necesario el compromiso y trabajo conjunto del sector productivo y el sector educativo, para lo que se requiere un fortalecimiento del enfoque de competencias para que los estudiantes puedan resolver problemas, buscar alternativas y crear nuevas ideas, y de integrarse a la sociedad en medio de una convivencia pacífica y respetando y valorando la pluralidad. Se destacan fundamentalmente y como parte de la educación para toda la vida, el desarrollo de:

- Programas transversales de educación para la sexualidad, construcción de ciudadanía, educación ambiental y educación para el ejercicio de los derechos humanos.
- Competencias afectivas, cognitivas, físicas y sociales para la primera infancia.
- Competencias laborales específicas y profesionales, competencias genéricas en educación superior y formación para el trabajo y el desarrollo humano, y competencias específicas, conocimientos, destrezas y actitudes para el desempeño de una actividad profesional concreta.
- Competencias esenciales (competencias básicas y competencias ciudadanas), como habilidades comunicativas, aritméticas, uso de tecnologías, dominio de una segunda lengua.
- El Sistema Nacional de Evaluación en la medición por competencias
- Las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) y el bilingüismo
- Gestión recurso humano (COLOMBIA; DNP 2011, pp. 86-87) (OIT Boletín 152, s.f. cit en COLOMBIA, DNP 2011, p. 87)

El Plan hace énfasis en la necesidad de desarrollar y gestionar talento humano desde la primera infancia hasta los niveles de formación superior, y fundamentalmente en la adquisición y consolidación de las habilidades físicas, sociales, cognitivas y afectivas, las competencias básicas y ciudadanas, laborales específicas que permitan a los individuos responder frente a las exigencias de la sociedad y el mercado laboral actual. Para ello se hace necesaria la formación integral y el uso entre otras de metodologías lúdicas. Como población que requiere un tratamiento especial, el Plan hace referencia a las poblaciones vulnerables quienes requieren un apoyo concreto para la inserción en la educación superior o en el mercado laboral. Con el ánimo de garantizar el cumplimiento de los objetivos a mediano y largo plazo, se hace imprescindible entonces el

fortalecimiento de los sistemas de evaluación en todos los niveles educativos, como lo son las Pruebas SABER:

- (5° y 9°) – evaluaciones realizadas a nivel nacional al finalizar el quinto de primaria y el grado noveno de secundaria en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales y ciudadanía.
- SABER 11° (Pruebas del núcleo común: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, química, física, biología, ciencias sociales, filosofía, inglés, y Pruebas de componente flexible: profundización, interdisciplinarias, violencia y sociedad (Estado y conflicto, violencia política, conflictos socioculturales, conflictos socioeconómicos, medio ambiente). (ICFES, 2011)
- SABER PRO, que evalúa el Estado de Calidad de la Educación Superior de los estudiantes que culminan el pregrado teniendo en cuenta la competencias genéricas (Razonamiento cuantitativo, lectura crítica, inglés y escritura), y las competencias específicas o fundamentales dentro de los programas o áreas de conocimiento (Administración y gestión de la salud, Comunicación Científica, Desarrollo e implementación de estrategias comerciales y logísticas, Diseño de ingeniería, Ensamblaje, mantenimiento y operación de maquinaria y equipos, Enseñar, Ética y bioética, Evaluar, Formar, Formulación de proyectos de Ingeniería, Gestión de proyectos, Indagación, Indagación y modelación, Investigación en Sociales y Humanidades, Módulos específicos de Derecho, Producción agrícola, Producción pecuaria, Producción sostenible y manejo de sistemas de producción agropecuario, Salud pública, Salud y Bienestar Animal. (COLOMBIA, DNP Op cit., p. 91) (ICFES Nov. 2011 –II)

Dentro del fortalecimiento de los sistemas de evaluación, es importante destacar la importancia que se le otorga a la

“articulación de los resultados de las investigaciones del campo pedagógico y educativo, los distintos niveles y ámbitos en los cuales se lleva a cabo el sistema educativo, quienes se educan y quienes ofrecen educación, así como la experiencia educativa acumulada en el sector. De esta forma, se espera contar con una mirada integral y complementaria de las evaluaciones aplicadas en los diferentes niveles y ámbitos: internacional, nacional e internacional”. (COLOMBIA; DNP 2011, p.92)

Como otro de los objetivos del PND se encuentra el fortalecimiento del nivel de desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas en los niños y jóvenes²⁰⁵ (niños, niñas y adolescentes –NoNaA), reconociendo la importancia de una formación integral, de calidad y pertinente como fuente para el desarrollo y el bienestar social. Ello implica la formación de sujetos activos de derechos, que estén en capacidad de resolver conflictos, y contribuir al fortalecimiento de la democracia, la diversidad y la multiculturalidad en el marco de un Estado social de Derecho. Como estrategias el PND propone especialmente:

²⁰⁵ Según lo anota el PND la niñez comprende desde el nacimiento hasta los 12 años de edad y adolescentes entre los 12 y 18 años (Ley 1098 de 2006) y joven se entiende entre los 14 y los 26 años. (Ley 375 de 1997) Ver (COLOMBIA; PND 2011, p. 262)

- Trabajo coordinado entre los maestros, los establecimientos educativos y las secretarías de educación en el desarrollo de las competencias básicas (matemáticas, científicas, comunicativas y ciudadanas)
- Fortalecimiento de los programas transversales a través de proyectos pedagógicos que mejoren el desarrollo de competencias ciudadanas y básicas desde la dimensión humana, socioeconómica, cultural, natural y biológica, teniendo en cuenta las especificidades demográficas, técnicas, tecnológicas y políticas.
- Producción de material virtual para el desarrollo de competencias y procesos de autoformación de los estudiantes de educación preescolar, básica y media.
- Promover la convivencia escolar y la ciudadanía a través del documento CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social), estableciendo corresponsabilidad entre los diversos sectores y el Estado.
- Promover las competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos en el ámbito escolar con la colaboración de la Vicepresidencia de la República, la OACNUDH, y otras entidades.
- Adelantar el plan nacional de competencias lectoras, fortaleciendo las competencias lectoras y de escritura, mejorando así la comprensión y la producción textual. (Ibid., p. 93-94)

Los documentos elaborados alrededor de la EDH han recomendado el uso de nuevos medios y la importancia del aprendizaje de otros idiomas como factor fundamental en la consolidación de las competencias interculturales, la comprensión, la tolerancia y la comunicación. En esa dirección, el PND, sigue esta línea conciente de la importancia de estos dos aspectos para formar en ciudadanía y es por ello que durante este período presidencial se fortalecerá el uso y apropiación de las TIC y el bilingüismo a través de servicios educativos de calidad, proyectos de investigación con metodologías flexibles y uso de las TIC en las regiones, el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica de los Centros Regionales de Educación Superior –CERES-, el mejoramiento de los programas de formación de maestros en inglés y la certificación de los programas e instituciones, promover la educación a distancia con modalidad tutoriada que permita el ampliar la cobertura de la enseñanza de un segundo idioma. (COLOMBIA; DNP Op cit, pp. 94 - 95)

La política integral de desarrollo y protección social dirigida a la primera infancia²⁰⁶, es una de las prioridades y para ello se estableció la Atención Integral a la Primera Infancia –AIPI-²⁰⁷, pues solamente con el fortalecimiento del desarrollo integral de los

²⁰⁶ Ver también, la Convención Internacional de Derechos del Niño –CDN-; la Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia, sobre el derecho al desarrollo integral de la primera infancia, y la Ley 1295 de 2009 sobre la calidad de vida de las madres gestantes, y las niñas y niños menores de seis años, clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén. (COLOMBIA; DNP 2011, p.254)

²⁰⁷ Ver también (Plan Nacional de Desarrollo 2006- 2010; Código de la Infancia y la Adolescencia: Ley 1098 de 2006; Política Nacional de Primera Infancia: Documento CONPES Social 109, Acto Legislativo 04 de 2007 y Ley 1295 de 2009 COLOMBIA; DNP 2011, p. 256).

niños y niñas en esta etapa genera una inversión social con una mayor tasa de retorno y a nivel individual fortalece psicológicamente, disminuye la morbilidad y la criminalidad.

Dentro de los elementos que se destacan en la Atención a la Primera Infancia y la Estrategia de Cero a Siempre²⁰⁸ cabe destacar la focalización de los recursos públicos en las poblaciones pobres y vulnerables, atendiendo al hecho de las desigualdad entre la población rural y urbana, en cuanto a calidad y acceso, las necesidades particulares, pertenencia étnica, las situaciones reales de las entidades territoriales en términos de salud, nutrición, educación inicial y cuidado. Educación, salud, nutrición y alimentación, son elementos recurrentes en los proyectos, sin embargo, es de destacar también la introducción de la cultura, como factor de “sensibilización y formación de maestros, madres comunitarias, cuidadores y agentes educativos en áreas referentes a actividades lúdicas, recreativas, desarrollo de lenguajes expresivos y estético en los niños y niñas, generación de espacios comunitarios apoyando la literatura, el arte, el juego, y la exploración del medio como alternativas para el reconocimiento del derecho de participación que tienen los niños y niñas desde la primera infancia”. Paralelamente se desarrollan programas que buscan eliminar el castigo corporal y/o denigrantes, prevención de riesgos en el hogar, la educación para la paz, la utilización del diálogo. (COLOMBIA; DNP 2011, pp. 257-259)

Se realiza una especial promoción de las carreras como sicología, trabajo social, nutrición y preescolar.

Como parte del diagnóstico que realiza el PND se incluyen como causas de la vulnerabilidad de la población entre los 6 y los 12 años, el uso inadecuado, falta de creatividad y productividad durante el tiempo libre, evidenciado en el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia y el maltrato general, intrafamiliar, escolar y sexual. Como causas se anotan también la ausencia de espacios de recreación o de servicios adecuados para la actividad física, recreativa y deportiva, ajustadas a las necesidades específicas y de género. (Ibid., p.263)

²⁰⁸ “De Cero a Siempre es una Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia creada en el gobierno del Presidente Juan Manuel Santos y cuya vocería está en cabeza de la Sra. María Clemencia Rodríguez de Santos, que busca aunar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la Primera Infancia de Colombia”. (www.deceroasiempre.gov.co)

Tema igualmente preocupante es la vulneración o inadecuada realización de los derechos sexuales y reproductivos (embarazo de adolescentes), vinculación a bandas y pandillas, organizaciones criminales y reclutamiento en grupos armados irregulares, especialmente ente los preadolescentes (12 a 14 años) y adolescentes (14 – 18 años). Igualmente el trabajo infantil que genera deserción escolar y temprana incursión laboral²⁰⁹, que se constituyen en una cadena en donde se reproducen generacionalmente las condiciones de inestabilidad y fragilidad laboral debido a la inadecuada preparación para el mercado laboral.

Existencia, desarrollo ciudadanía y protección se cuentan entre las acciones y estrategias que pretenden garantizar los derechos de la población hasta los 18 años con la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado. Para lograrlo, se implementarán²¹⁰, según el PND capacitaciones dirigidas a familias, padres, agentes educativos y cuidadores, en las que se trabajan temas referentes al reconocimiento de los derechos de los niños y jóvenes, pautas para la crianza, valores, pedagogía del afecto, economía familiar, prevención de diferentes formas de violencia, incluyendo la intrafamiliar, el abuso sexual, el maltrato infantil y prevención de abandono. Paralelamente se trabajará por el fortalecimiento de los programas de adopción, reparación y atención integral a las víctimas de violencia intrafamiliar, mejoramiento de las condiciones de vida y entorno de las familias.

La debida utilización del tiempo libre a través de las prácticas deportivas, recreativas y culturales, se constituye en una de las prioridades de trabajo preventivo y se concentra particularmente en las poblaciones vulnerables, entre ellas los menores en condición de discapacidad. (COLOMBIA; DNP Op cit., p. 265)

Prevención, atención y reparación de las víctimas menores de edad, quienes han sufrido las consecuencias de los grupos armados al margen de la ley en el reclutamiento y desplazamiento, así como otras violaciones de los derechos, especialmente víctimas de minas antipersona, atención integral a desvinculados, desmantelamiento de redes criminales, víctimas de abandonos.

Corresponsabilidad e intersectorialidad son los principales fundamentos en el trabajo de prevención especialmente en lo referente al maltrato infantil, el abuso y la explotación

²⁰⁹ “El DANE informa que en el 2009, existían 1.050.147 NoNaA trabajando, y 718.006 se dedicaban a los oficios del hogar por más de 15 horas semanales”. (COLOMBIA; DNP 2011, p. 264)

²¹⁰ Con el apoyo del Ministerio de Protección Social, el Ministerio de Educación y las instituciones educativas.

sexual y económica, la condición de discapacidad, el consumo de sustancias psicoactivas, la vida en la calle y otras situaciones de vulnerabilidad de los derechos. Para ello se requiere de la optimización de los sistemas de información sobre indicadores de salud, educación, protección, nutrición, trabajo infantil, que permitan mejorar los servicios de atención a las poblaciones especialmente pobres y vulnerables como se hace con el programa Red JUNTOS²¹¹. La prevención va dirigida también a evitar la deserción escolar, a aumentar la permanencia en el sistema educativo, mejorar el desempeño académico, con el trabajo constante entre la familia, las redes vinculantes y sociales y teniendo en cuenta las especificidades étnicas y culturales, especialmente entre los 6 a 12 años de edad. Mientras que para la edad comprendida entre los 12 a los 18 años se hace prioritaria la prevención de embarazos adolescentes a través de consejerías y servicios de orientación sexual y reproductiva. En el marco de la Política Nacional para la Prevención y Atención de la Violencia intrafamiliar, el Maltrato y el Abuso Sexual, así como la Política Nacional de Reducción del Consumo de sustancias psicoactivas y el Plan Nacional de Reducción del consumo de drogas y el Sistema de Responsabilidad penal para adolescentes –SRPA-, se realizarán los diagnósticos que permitan conocer la situación actual y diseñar las estrategias necesarias para llevar a cabo las transformaciones en cuanto a cobertura, calidad, seguimiento y evaluación, y posteriormente influir las políticas públicas especialmente a nivel regional atendiendo a las especificidades.

El PND propone así mismo la adaptabilidad de las Estrategias de Seguridad y Convivencia Ciudadana con las estrategias de Desarrollo Social que permitan la inclusión social y económica, la complementariedad y la cooperación entre los actores del Estado y la sociedad civil, y la participación activa en el mejoramiento y recuperación de los espacios públicos como factores determinantes en la prevención del pandillismo y la vinculación de jóvenes a estos grupos, especialmente en el rango de edad comprendido entre los 12 y los 18 años. Indudablemente la participación en las decisiones políticas por parte de los jóvenes, a través de las organizaciones juveniles, los Consejos de juventud, Comités Consultivos de Jóvenes y las Escuelas de Deberes y

²¹¹ “La red JUNTOS es una estrategia de intervención integral coordinada que se enmarca dentro del Sistema de Protección Social –SPS-, creado por la Ley 789 de 2002 y definido como el conjunto de políticas públicas orientadas a disminuir la vulnerabilidad y mejorar la calidad de vida de los colombianos, especialmente de la población más desprotegida. El objetivo general de la Red JUNTOS es mejorar las condiciones de vida de las familias en situación de pobreza extrema y en condición de desplazamiento, a través del fortalecimiento y la construcción de capacidades para promover su propio desarrollo”. (www.dnp.gov.co)

Derechos Humanos, entre otros se constituye en factor decisivo para la prevención especialmente de la delincuencia juvenil. (COLOMBIA; DNP 2011, p.267)

Para alcanzar la “Prosperidad democrática”, meta del gobierno Santos 2010- 2014 se hace necesario fortalecer la educación, entendida ésta según el PND como formación de capital humano, como fuente de la democracia al desarrollar las competencias básicas y laborales base no solo para una ciudadanía cívica, tolerante, respetuosa de lo público, conocedora de sus deberes y derechos, de los derechos humanos, dispuesta a la convivencia pacífica, sino además competitiva y competente, comprometida con el progreso y la prosperidad, la inclusión y la participación en un contexto multiétnico y pluricultural, en aras de contribuir a cerrar las brechas de inequidad y reducción de la pobreza, las desigualdades sociales y la mejora en las condiciones de vida de la sociedad en general. (Ibid. p. 270)

Dentro de los lineamientos estratégicos referentes a los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, el PND propone como componentes que promueven el respeto y la garantía de los derechos en los criterios de racionalidad e integralidad y los principios de corresponsabilidad, concurrencia y subsidiaridad: El Plan Nacional de Acción de DD.HH. y DIH, la prevención de violación de los DD.HH. e infracciones al DIH, la Educación y cultura en DD.HH., protección, política integral de DD.HH. y DIH del Ministerio de Defensa Nacional, Acceso a la justicia y lucha contra la impunidad, escenario internacional, igualdad y no discriminación – Enfoque diferencial. Para alcanzar esos objetivos se incluye la asistencia, asesoría, acompañamiento, interlocución, sensibilización, promoción y formación en torno a las políticas, planes, programas, proyectos y políticas desarrolladas en las entidades territoriales, y las organizaciones estatales con la participación activa de la sociedad civil en torno a los DD.HH y el DIH. (COLOMBIA; DNP Op cit, p.415)

El Plan Nacional de Acción de Derechos Humanos y Derecho Intenacional Humanitario –PNA- comprende según el PND como ejes temáticos: “cultura y ciudadanía en DD.HH., derechos a la vida, libertad e integridad personal, lucha contra la discriminación y respeto de las identidades, derechos económicos, sociales y culturales, acceso a la justicia y lucha contra la impunidad”. (COLOMBIA; DNP 2011, p. 415)

Además de la prevalencia que se le otorga a la prevención, las garantías de no repetición y la reparación de las violaciones de DD.HH. e infracciones al DIH como obligación

integral del Estado, con la colaboración de las autoridades civiles del orden nacional y territorial como la Fuerza Pública, el Ministerio Público y las organizaciones de la sociedad civil, especialmente en los temas el desarrollo de la Acción Integral contra Minas Antipersonal –AICMA-, la Política de Prevención del Reclutamiento y Utilización de Niños, Niñas y Adolescentes por Parte de Grupos Armados al margen de la Ley y Grupos Delictivos Organizados, el Gobierno Nacional se propone:

“construir una política de promoción de una cultura en Derechos Humanos que tenga como base principal el respeto a la dignidad humana, la libertad, la solidaridad, la igualdad y no discriminación, así como el impulso a la cultura de la legalidad y la transparencia de todos los servidores públicos (...) que fortalezcan la exigibilidad, el ejercicio, el respeto, la garantía y la defensa de los Derechos Humanos, entre otras, mediante la implementación del Plan Nacional de Educación de los Derechos Humanos –PLANEDH- y el fortalecimiento de los programas pedagógicos transversales – Eduderecho, Edusexualidad y Eduambiental-, en los establecimientos de educación preescolar, básica, media y superior.” (Ibid., p.417)

El PND concibe la participación ciudadana como un elemento:

“vital en los ámbitos de gobernabilidad, la movilización ciudadana, la acción colectiva, la democratización de la gestión pública, la solidaridad y la profundización del diálogo permanente entre el Estado y la Ciudadanía (...) y se entiende como una condición y el requisito necesario para el ejercicio de una ciudadanía activa, en virtud de la cual los individuos se involucran en asuntos que son relevantes para sus comunidades. Conforme al entendimiento de este tema, la participación y el buen gobierno, se complementan con el propósito de promover la interacción entre los ciudadanos y el Estado para la definición de los horizontes de futuro, el diseño, la ejecución, el seguimiento y el control social de las políticas públicas en los niveles nacional y territorial (...) la participación no es sólo un medio para alcanzar las metas gubernamentales sino uno de los fines que persigue el modelo de democracia que queremos para nuestro país. Un modelo en el que el empoderamiento ciudadano, sobre la base de la diversidad, es fuerza motor del desarrollo. La participación ciudadana se materializa en el ejercicio de los derechos civiles y políticas relacionados con la participación en instancias de consulta, deliberación y/o decisión sobre asuntos públicos y en la libre conformación de organizaciones sociales, así como en la interacción cotidiana de las personas”. (COLOMBIA; DNP Op cit., p.500)

5.6. CONCLUSIONES

Hasta aquí se ha intentado hacer un recorrido histórico, metodológico y procedimental estructurado alrededor del tema de la EDH a nivel mundial, regional y nacional. Los lineamientos aquí presentados permiten reconocer las concordancias y discrepancias

entre las concepciones teóricas, las recomendaciones y la aplicabilidad legal y pedagógica.

No puede negarse que la EDH ha permitido por sí misma dentro de la metodología para la elaboración de los lineamientos, el fortalecimiento de las prácticas democráticas de participación. A nivel organizativo, la ONU ha llevado la batuta en la conducción de los parámetros, pero ha permitido que sus representaciones regionales y nacionales participen activamente en los procesos de discusión, transformación y en la planeación. Es así, como los órganos regionales, para nuestro caso la OEA, han jugado un papel fundamental en la coordinación de los trabajos tendientes a dilucidar las metas específicas para América Latina. A nivel nacional, se ha contado con la colaboración y participación de los gobiernos locales, como en el caso de Colombia a través del Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación y otros organismos como la Defensoría del Pueblo y la Vicepresidencia de la República. Pero más importante que su presencia, ha sido la concatenación con la sociedad civil a través de las ONG quienes representan los intereses de las poblaciones vulnerables, y de quienes por sus condición social, económica, geográfica, educativa, física, psicológica, de origen o para el caso colombiano, quienes han sido además afectadas por el conflicto armado, y desconocidos como sujetos con derechos y libertades. No de menos importancia, es la participación de los medios de comunicación como puente entre los organismos estatales, de la ONU y las ONG y la población civil. Asimismo, cabe destacar el papel de organizaciones que trabajan con temas igualmente prioritarios y que sin duda, hacen parte de las preocupaciones dentro de la EDH como los son, quienes representan los intereses medioambientales, políticos, económicos, y científicos.

El Decenio para la EDH y sus experiencias previas permitieron consolidar un conjunto de estrategias organizativas y de gestión, así como de carácter pedagógico, que han otorgado participación activa a la sociedad civil, y ha dado nuevas tareas a los organismos encargados de coordinar el trabajo. Del mismo modo ha sido necesario el trabajo tendiente a desarrollar programas en EDH a nivel mundial, regional y nacional. Metodológicamente la discusión e implementación de dichos programas ha sido un ejercicio democrático que ha permitido hacer más solidas y respetuosas las relaciones entre los gobiernos y la sociedad civil.

Los programas, estrategias y lineamientos han pretendido atender a las necesidades específicas mundiales, regionales y nacionales, y la educación ha adquirido con ellos un

papel fundamental en el desarrollo de los pueblos del mundo, educación vista en sí misma como un derecho, pero también como una oportunidad de difundir y afianzar los derechos humanos, pero no como la panacea para la situación de deterioro de los derechos humanos.

No es suficiente con establecer los lineamientos de gestión, es indispensable incluir dentro de los procedimientos la búsqueda de una transformación y/o fortalecimiento de las habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes de los individuos, que le permitan participar en el cambio de la sociedad y su manera de ver el mundo, de comprender su entorno y resolver sus conflictos. Para ello es necesario, que en materia educativa se realicen profundas y concienzudas reformas a nivel del currículo, plan de estudios y los proyectos educativos, así como la revisión, adecuación y diseño de material didáctico, la utilización de los medios modernos de difusión electrónica, pero sobre todo la transformación de las prácticas pedagógicas y didácticas cotidianas.

No quiere decir con ello, que la EDH se limite o restrinja a la escuela o a la formación académica, pues si algo es rescatable de este proceso, es la oportunidad de consolidar el aprendizaje a lo largo de la vida, que le permite al individuo desarrollarse en sus habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes, no solamente en las instituciones educativas, sino a lo largo y ancho de sus experiencias laborales, deportivas, artísticas, científicas y en general en el área en el que el individuo se desempeña.

Con los compromisos adquiridos por los gobiernos en relación a la implementación y desarrollo de los programas y planes en EDH, se asume que TODOS y TODAS los ciudadanos tienen el derecho, pero también el deber de participar en esos procesos desde su planeación hasta su ejecución y que son ellos los responsables del éxito de los objetivos dentro de la sociedad y el ambiente en el que se mueven.

La globalización de los conflictos ha generado una globalización de los miedos y de las actitudes de rechazo, discriminación, y la manera de asumir las violaciones a los derechos humanos. Esa fragilidad en la comprensión de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario ha hecho ver la urgencia de crear criterios cada vez más independientes de las condiciones independientes de los países a nivel socioeconómico, cultural y político, que sean más universales sin dejar de ser adaptables a las realidades locales. Es urgente también dentro de esa preocupación,

reinvidicar el derecho de las poblaciones vulnerables y fortalecer la participación ciudadana como alternativa a los conflictos.

Conocer, comprender, y hacer valer los derechos le permite al individuo desarrollarse e integrarse optimamente a la sociedad y transformar sus actitudes defendiendo sus libertades y respetando los derechos de sus conciudadanos.

Colombia desde el principio se ha mostrado atento no solamente a las decisiones tomadas con relación a la EDH, sino que ha participado activamente en las discusiones y en la planificación de los programas mundiales, regionales y, por su puesto nacionales. Los instrumentos y los lineamientos internacionales han sido acogidos, no siempre con la velocidad esperada, pero con el cuidado de crear una base legal dentro del país que le dé un piso sólido a los acuerdos ratificados. Si bien no siempre las prioridades nacionales de seguridad han correspondido a las urgencias de los conflictos mundiales, puede notarse una voluntad, por lo menos política, en hacer las modificaciones necesarias para implementar lo acordado. Como todo proceso, en éste la evaluación ha constituido un factor esencial para imprimirle celeridad y efectividad a las diferentes etapas. A nivel internacional y nacional los informes presentados a la ONU a este respecto han permitido conocer los avances y retrocesos y en esa medida, se ha intentado en lo legal, crear una correspondencia de uno a uno con las exigencias internacionales y los estándares en EDH a nivel internacional y regional.

En este punto histórico, ya se ha avanzado en la implementación práctica de muchos de esos procesos sugeridos y acordados, sin embargo, la realidad colombiana impide por diferentes dificultades alcanzar los logros o por lo menos cumplir lo que ya se ha puesto en el papel. Después de un gobierno de ocho años que le imprimió un sello particular al tema de los derechos humanos, como lo fue el Álvaro Uribe, le queda a Colombia la tarea de comprobar que la participación de la sociedad civil a través de las ONG, que las jornadas de discusión y planificación, pueden dar frutos a mediano y largo plazo, y no solamente dentro de la escuela, sino en todos los niveles de la sociedad colombiana.

En el próximo capítulo se analizará entonces qué lineamientos de los aquí mencionados, específicamente en el ámbito pedagógico son fundamentales para el caso colombiano y como se va conformando una pedagogía para la educación en derechos humanos ajustada a las necesidades propias del país y de sus ciudadanos y ciudadanas colombianos.

5.7. BIBLIOGRAFÍA

CCJ. 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. Julio 2004. [En Línea] [Consultado 12 Jun. 2010]. Disponible en <http://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/el_disfrute_del_derecho_a_la_educacion.pdf>

CDESC. COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales : Colombia. 1995. E/C.12/1995/18, paras. 173-202. (Concluding Observations/Comments) [En Línea] [Consultado 12 Jun. 2010]. Disponible en <<http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/informes/onu/cdesc/E-C-12-1995-18%20o%20E-1996-22%20o%20E-C-12-1995-12.html>>

COLOMBIA. REPÚBLICA DE COLOMBIA. DNP. Departamento Nacional de Planeación. Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014. Prosperidad para todos. 2011 [En Línea] [Consultado 10 Ago. 2011]. Disponible en <<http://www.dnp.gov.co/PORTALWEB/LinkClick.aspx?fileticket=mXt-R20LpjA%3d&tabid=1238>>

_____ Plan Nacional de Desarrollo 2006- 2010, Estado Comunitario Desarrollo de Todos. 2007 [En Línea] [Consultado 3 Jul. 2010]. Disponible en <www.dnp.gov.co>

COLOMBIA. REPÚBLICA DE COLOMBIA. Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. El Plan Nacional de Acción de DDHH y DIH. 2008. [En Línea] [Consultado 12 Jul. 2010]. Disponible en <<http://www.derechoshumanos.gov.co/PNA/quetemastrata.asp>>

_____ Ley N° 812. Plan Nacional de Desarrollo – PND 2006, Bogotá : 26 Junio 2003, [En Línea] [Consultado 13 May. 2010]. Disponible en <<http://www.unhcr.org/refworld/docid/46d59d872.html>>

_____ (a). Ley General de Educación. Ley 115, de febrero de 8 de 1994 [En Línea] [Consultado 18 May. 2010]. Disponible en <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a06.htm>>

COLOMBIA. REPÚBLICA DE COLOMBIA. (b) Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994 “Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos legales” [En Línea] [Consultado 23 May. 2010]. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf>

_____ Quinto Plan Nacional de Formación, Respeto y Práctica de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, desde el Sistema Educativo. s.f. [En Línea] [Consultado 3 Abr. 2010]. Disponible en <<http://www.iidh.ed.cr/Documentos%5CInformes%5CIEducacion%5CPLANEDH%5CColombia%5C5.pdf>>

COLOMBIA. REPÚBLICA DE COLOMBIA; DEFENSORÍA DEL PUEBLO. Décimo Cuarto Informe del Defensor del Pueblo de Colombia al Congreso de la República. Bogotá, D. C. : Defensoría del Pueblo, enero – diciembre, 2006.

_____ Plan estratégico de la Defensoría del Pueblo para la vigencia 2005-2010. Res. 306 de mayo de 2005 [En Línea] [Consultado 18 Abr. 2010]. Disponible en <http://www.defensoria.org.co/pdf/planeacion/resolucion_306-16MAY2005.pdf>

_____ **MEN; OACNUDH; Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derechos Internacional Humanitario; Programa de Derechos Humanos USAID – Colombia.** PLAN

NACIONAL DE EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS. PLANEDH. s.f. [En Línea] [Consultado 18 Dic. 2011]. Disponible en <http://www.defensoria.org.co/red/anexos/pdf/08/planedh_08.pdf>

CUELLAR, Roberto. “Educación en Derechos Humanos: La Apuesta por el Futuro de la Democracia” En : Boletín Informativo IIDH. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, [En Línea] (Mar.–Jun. 2007) Nr. 99 Especial. [Consultado 18 May. 2010]. Disponible en <http://iidhwebserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/Boletin_Informativo/99_mar-jun_2007.pdf>

ICFES. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Orientaciones para el examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11. BOGOTÁ : ICFES 2. Ed. Febrero 2011. [En Línea] [Consultado 01. Oct. 2011]. Disponible en <http://www2.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=419&Itemid=992>

_____ Examen SABER PRO. Noviembre 2011. Módulos de Competencias Genéricas y Específicas Disponibles. [En Línea] [Consultado 01.Oct. 2011]. Disponible en <http://www2.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=679&Itemid=1136>

IIDH. Instituto Interamericano de Derechos Humanos (a) Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Parte I. Desarrollo Normativo. San José de Costa Rica (Costa Rica): IIDH, 2006 [En Línea] [Consultado 18 Abr. 2010]. Disponible en <http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_632226527/Informe IV - EDH.pdf>

_____ (b) Propuesta Curricular y Metodológica para la incorporación de la Educación en Derechos Humanos en la Educación Formal de Niños y Niñas entre 10 y 14 Años de Edad. San José de Costa Rica (Costa Rica) : IIDH, diciembre de 2006. [En Línea] [Consultado 24 May. 2010]. Disponible en <http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_119984550/Propuesta%20curricular%20espanol.pdf>

_____ Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. s.l. : IIDH, 2002. [En Línea] [Consultado 11 May. 2010]. Disponible en <http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna_IIDH.aspx?pagina_destino=ASP.VisorContenidos_ascx&NombrePagina=IIDH_InformesEDH&Nav=R&idPortal=6>

MALDONADO, Luis Fernando et al. Educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica. Bogotá (Colombia) : USAID –MSD, 2004.

MEN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN COLOMBIA. Acciones y lecciones. Revolución Educativa 2002-2010. Bogotá : MEN, 2010 [En Línea] [Consultado 3 Jul. 2010]. Disponible en <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-242160_archivo_pdf.pdf>

_____ Las Competencias en la Educación Superior. Documento grupo de trabajo. s.l. : MEN, Abr. 2009. [En Línea] [Consultado 3 Jul. 2010]. Disponible en <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_introduccion.pdf>

_____ Educación para cada situación. En: Altablero No. 28, (Mar-Abr. 2004). [En Línea] [Consultado 21 Jul. 2010]. Disponible en <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87346.html>>

_____ Plan decenal de educación (PNDE) 2006-2016. 2007 s.l. : MEN [En Línea] [Consultado 3 Jul. 2010]. Disponible en <www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla.pdf>

_____ ; **DEFENSORÍA DEL PUEBLO**, et al. Plan Nacional de Educación, Respeto y Práctica de los Derechos Humanos (PLANEDH). s.n : s.l., Octubre 2007. [En Línea] [Consultado 12 Jul. 2010]. Disponible en

<http://www.defensoria.org.co/red/anexos/pdf/08/planedh_08.pdf>

MEN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN COLOMBIA; ICFES INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Informe Educación Cívica en Colombia. Una Comparación Internacional. Informe nacional de resultados del estudio internacional de formación cívica. s.l. : Prontowe LTDA, s.f [En Línea] [Consultado 22 Jan. 2010]. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85748_archivo_pdf4.pdf>

_____ ; **VASCO**, Eduardo. Introducción a los Estándares básicos de calidad para la educación. Bogotá : MEN, 2006.

OACNUD-UNHCHR. Oficina Del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Recomendaciones para Colombia 2003: Contenidas en el Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario en Colombia año 2002. Bogotá, marzo 2003 [En Línea] [Consultado 10 Apr. 2010]. Disponible en <<http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/recomendaciones2003/recomendaciones2003.pdf>>

_____ (a) Iniciativas nacionales en el marco del Plan de Acción s.f. [En Línea] [Consultado 30 Jun. 2010]. Disponible en <<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/nationalinitiatives.htm>>

_____ (b) Summary of national initiatives undertaken within the Decade for Human Rights Education (1995-2004) s.f. [En Línea] [Consultado 20 Jun. 2010]. Disponible en <<http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/initiatives.htm>>

_____ (c) Asistiendo a las Comunidades Todos Juntos (ACT). s.f. [En Línea] [Consultado 12 Jun. 2010]. Disponible en <<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/act.htm>>

_____ (d) Lanzamiento de la quinta fase (2005-2007) del Proyecto ACT: subvenciones a organizaciones no gubernamentales para actividades de educación en materia de derechos humanos s.f. [En Línea] [Consultado 2 Jun. 2010]. Disponible en <<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/phase5.htm>>

OACNUD-UNHCHR. Oficina Del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (e) Asistiendo a las Comunidades Todos Juntos (ACT) Distribución de las subvenciones del ACNUDH por País/Fase (1998-2005) s.f. [En Línea] [Consultado 12 Jun. 2010]. Disponible en <<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/grants.htm>>

OEA. ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Carta Democrática Interamericana Art. 16, 27. Lima (Perú) : OEA, 11 septiembre 2001 [En Línea] [Consultado 15 May. 2010]. Disponible en <http://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm>

_____ Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Tratado A-65. Ciudad De Guatemala (Guatemala) : OEA, 1999.

_____ Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y culturales “Protocolo de San Salvador”. San Salvador : OEA, 1988. [En Línea] [Consultado 12 May. 2010]. Disponible en <<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>>

_____ Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Tratado A-61. Belem Do Para (Brasil) : OEA, 1994. [En Línea] [Consultado 14 May. 2010]. Disponible en <<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>>

_____ Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura. Trat. A-51, Cartagena deIndias (Colombia) : OEA, 1985 [En Línea] [Consultado 18 May. 2010]. Disponible en <<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-51.html>>

ONU, ACNUDH, UNESCO. Plan de Acción. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Primera etapa. Nueva York/ Ginebra : ONU, 2006. [En Línea] [Consultado 11 Abr. 2010]. Disponible en <<http://www.oei.es/valores2/147853s.pdf>>

ONU. ASAMBLEA GENERAL. Proyecto del Plan de Acción para la Segunda Etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Res. A/HRC/15/28 27 Julio 2010 [En Línea] [Consultado 2 Ago. 2010]. Disponible en <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/15session/A.HRC.15.28_sp.pdf>

_____ Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Res. A/HRC/RES/12/4 4 de diciembre de 2009 [En Línea] [Consultado 2 May. 2010]. Disponible en <http://www.biceinternational.org/e_upload/pdf/programa_mundial_para_la_educacion_en_der echos_humanos.pdf>

_____ Año internacional del aprendizaje sobre los derechos humanos. A/64/293 12 de agosto de 2009. [En Línea] [Consultado 11 Jul. 2010]. Disponible en <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/456/49/PDF/N0945649.pdf?OpenElement>>

_____ Informe Anual de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e Informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos Informe de la Alta Comisionada. Res. 2008 A/HRC/9/4 24 de Julio de 2008[En Línea] [Consultado 12 Jul. 2010]. Disponible en <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G08/147/56/PDF/G0814756.pdf?OpenElement>>

_____ Promoción y protección de los derechos humanos: celebración del 60° aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Res. A/62/439/Add.6 29 de noviembre de 2007 [En Línea] [Consultado 2 Jun. 2010]. Disponible en <<http://www.unic.org.ar/prensa/archivos/ddhh.pdf>>

_____ Programa Mundial para la educación en derechos Humanos. Res. A/RES/59/1132005. 17 de febrero de 2005 [En Línea] [Consultado 1 May. 2010]. Disponible en <<http://www.felgtb.org/files/docs/67db580a7035.pdf>>

ONU. ASAMBLEA GENERAL. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Res. 57/25421 de febrero de 2003 [En Línea] [Consultado 2 Jul. 2010]. Disponible en <<http://www.undocuments.net/a57r254.htm>>

_____ Declaración Milenio. Res. A/RES/55/2 13 de septiembre de 2000 [En Línea] [Consultado 21 May. 2010]. Disponible en <<http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>>

_____ Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos. Res. A/52/469/Add.1 20 de noviembre de 1997 [En Línea] [Consultado 21 Jun. 2010]. Disponible en <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/284/14/PDF/N9728414.pdf?OpenElement>>

_____ Seguimiento del Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia. Res. A/RES/51/95 28 de febrero de 1997. [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/51/619/Add.2)] [En Línea] [Consultado 12 Mar. 2010]. Disponible en <<http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/8569b9a007c124ae8025666c0039b608?OpenDocument>>

_____ Cuestiones Relativas a los Derechos Humanos: Cuestiones Relativas a los Derechos Humanos, Incluidos Distintos Criterios para Mejorar el Goce Efectivo de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. Res. A/51/506/Add.1 12 de diciembre de 1996. [En Línea] [Consultado 12 May. 2010]. Disponible en <[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.51.506.Add.1.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.51.506.Add.1.Sp?OpenDocument)>

ONU. ASAMBLEA GENERAL Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. A/RES/49/184 6 de marzo de 1995. [En Línea] [Consultado 21

May. 2010]. Disponible en <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N95/770/86/PDF/N9577086.pdf?OpenElement>>

ONU. ASAMBLEA GENERAL Sobre el Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Res. 48/141 de 20 de diciembre de 1993. [En Línea] [Consultado 12 Mar. 2010]. Disponible en <<http://www.hchr.org.mx/Documentos/instrumentos/1.resolucion48-141.pdf>>

_____. Declaración y Programa de Acción de Viena. Res. A/CONF.157/23 12 de julio de 1993. [En Línea] [Consultado 11 May. 2010]. Disponible en <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement>>

_____. Desarrollo de actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos, en particular la Campaña Mundial de Información Pública sobre los Derechos Humanos. Res. 43/128 correspondiente a la 75a. sesión plenaria del 8 de diciembre de 1988. [En Línea] [Consultado 21 May. 2010]. Disponible en http://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/resolutions/A_HRC_RES_6_9.pdf en <<http://www.un.org/spanish/milenniumgoals/ares552.html>>

ONU ; CDH CENTRO 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 2009. A/HRC/13/72 14 de marzo de 2010. [En Línea] [Consultado 11 Jul. 2010]. Disponible en <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/13session/A-HRC-13-72_sp.pdf>

_____. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia 2008. A/HRC/10/032 19 de febrero de 2009. [En Línea] [Consultado 11 Mar.. 2010]. Disponible en <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/10session/A-HRC-10-32_S.pdf>

_____. Folleto Informativo N° 8, Campaña Mundial de Información Pública sobre los Derechos Humanos. Ginebra, 2008 [En Línea] [Consultado 23 Abr. 2010]. Disponible en <<http://proderhum.host22.com/v2/campanas.html>>

ONU ; CDH CENTRO 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. A/HRC/4/48 5 de marzo de 2007. [En Línea] [Consultado 11 Apr. 2010]. Disponible en <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/114/13/PDF/G0711413.pdf?OpenElement>>

ONU ; CES CONSEJO ECONOMICO Y SOCIAL. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia. E/CN.4/2006/9 20 de enero de 2006. [En Línea] [Consultado 11 Apr. 2010]. Disponible en <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G06/106/36/PDF/G0610636.pdf?OpenElement>>

_____. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia E/CN.4/2005/10 28 de febrero de 2005. [En Línea] [Consultado 3 Apr. 2010] Disponible en <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G05/115/11/PDF/G0511511.pdf?OpenElement>>

_____. Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia. E/CN.4/2004/13 17 de febrero de 2004. [En Línea] [Consultado 2 Apr. 2010]. Disponible en <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/109/96/PDF/G0410996.pdf?OpenElement>>

_____. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Derecho a la Educación : Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomaševski, adición: Misión Colombia, 1º a 10 de Octubre de 2003, E/CN.4/2004/45/Add.2, 17 de febrero de 2004. [En Línea] [Consultado 11 May. 2010]. Disponible en <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/109/89/PDF/G0410989.pdf?OpenElement>>

ONU ; CES CONSEJO ECONOMICO Y SOCIAL. Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia E/CN.4/2003/13 24 de febrero de 2003 [En Línea] [Consultado 12 Apr. 2010]. Disponible en http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/informes/altocomisionado/informe2002_esp.pdf

Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia. E/CN.4/2002/17 28 de febrero de 2002 [En Línea] [Consultado 12 Apr. 2010]. Disponible en <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G02/111/18/PDF/G0211118.pdf?OpenElement>

Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia. E/CN.4/2001/15 20 de marzo de 2001 [En Línea] [Consultado 2 Apr. 2010]. Disponible en <http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G01/119/45/PDF/G0111945.pdf?OpenElement>

Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la Oficina en Colombia. E/CN.4/2000/11 9 de marzo de 2000. [En Línea] [Consultado 12 Mar. 2010]. Disponible en <http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G00/115/25/PDF/G0011525.pdf?OpenElement>

ONU. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Definición a los requisitos para el reconocimiento de las organizaciones gubernamentales. Resolución 1297 (XLIV) del 27 de mayo de 1968 [En Línea] [Consultado 11 May. 2010]. Disponible en <http://www.cinu.org.mx/ong/nuevo/dpi.htm>

ONU. UNITED NATIONS INTER-AGENCY COORDINATING COMMITTEE ON HUMAN RIGHTS EDUCATION IN THE SCHOOL SYSTEM UNIACC. Human Rights Education in the Primary and Secondary School Systems 1st Phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education. Terms Of Reference s.f. [En Línea] [Consultado 20 Jun. 2010]. Disponible en <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/TORFinalVersion1.pdf>

PROMOTORES DE DERECHOS HUMANOS. Campañas DDHH. s.f. [En Línea] [Consultado 01May. 2010]. Disponible en <http://proderhum.host22.com/v2/campanas.html>

RESTREPO YUSTI, Manuel. Escuela y Desplazamiento: Una propuesta pedagógica. Bogotá : MEN, 1999.

UNESCO. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. 668 UNESCO CHAIRS as at 31/08/2010 / 668 CHAIRES UNESCO au 31/08/2010. 2010 [En Línea] [Consultado 23 Jul. 2010]. Disponible en http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/UNITWIN/pdf/Doc_annexes/TB%20Chaires%2031%20082010.pdf

Coalición Latinoamericana y Caribeña de Ciudades contra el Racismo, la Discriminación y la Xenofobia SHS Ciencias Sociales y Humanas / UNESCO 2008 SHS/2008/PI/H/3 [En Línea] [Consultado 23 Mar. 2010]. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163117s.pdf>

European Coalition of Cities Against Racism. UNESCO: Paris, 2005. 19 p. (SHS.2005/WS/51) [En Línea] En : SHS Publications and Documents Dealing with or relevant to Europe and North America. DRAFT January 2002 / June 2007. Atelier Takavori: Paris, 2007. [Consultado 23 Jan. 2010]. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001453/145364e.pdf>

Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000 [En Línea] [Consultado 12 May. 2010]. Disponible en http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

UNESCO. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAD PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. Conferencia General de la UNESCO en su 28a reunión París, Francia, noviembre de 1995 En : Declaración de la 44a reunión de la Conferencia Internacional de Educación Ginebra, Suiza, octubre de 1994 Ratificada por la Conferencia General de la UNESCO en su 28a reunión París, Francia, noviembre de 1995 [En Línea] [Consultado 12 Abr. 2010]. Disponible en <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>>

Declaración de la 44a reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra (Suiza), octubre de 1994. [En Línea] [Consultado 23 May. 2010]. Disponible en <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>>

Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990 [En Línea] [Consultado 5 May. 2010]. Disponible en <<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>>

“Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales” En : Actas de la Conferencia General. 18a reunión París, 17 de octubre - 23 de noviembre de 1974. Conferencia General. 18a. Reunión el 19 de noviembre de 1974. Paris, 1975 [En Línea] [Consultado 13 Abr. 2010]. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040s.pdf#page=150>>

Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN. s.f. [En Línea] [Consultado 28 Jun. 2010]. Disponible en <<http://www.unesco.org/es/university-twinning-and-networking/>>

USAID. AGENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA. Programa de Derechos Humanos. Fortalecimiento de la participación de la Defensoría del Pueblo en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos-PLANEDH -s.f. [En Línea] [Consultado 13 Abr. 2010] Disponible en <http://www.programadddhhcolombia.org/clines.php?clin_id=1&padre=160&idioma=1>

6. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

“La educación no es la clave única para abrir la puerta de la transformación político-social de la sociedad. Ésta no es la única pero sin ella no se hace nada”
(FREIRE, P. 2007^a, p.199)

En el anterior capítulo se desarrolló una completa descripción de los parámetros internacionales y nacionales con relación a la implementación y realización de los planes encaminados a consolidar la educación en derechos humanos en todos los países pertenecientes a la ONU. Colombia como Estado social de derecho ha participado a lo largo del proceso de reflexión y materialización de los proyectos derivados de la Década de la educación en derechos humanos (1994 – 2005). Precisamente éste, junto con los capítulos que lo preceden son una muestra real de la indudable e importante participación de otras disciplinas para la educación en derechos humanos.

En el presente capítulo se expondrán las reflexiones teóricas más destacadas sobre los temas y las prioridades que comprenden la EDH. Se abordarán entonces las diferentes corrientes pedagógicas y didácticas que tienen una conexión directa con la EDH y que si bien se encuentran en muchos temas, la manera de abordarlos ocurre desde diversas perspectivas.

Las reflexiones alrededor de este tema son por supuesto sujetas a las necesidades propias de cada sociedad, es por ello que la prioridad se le ha dado a temas y teorías que se acercan más a la realidad latinoamericana y colombiana.

En el último capítulo de su libro el Profesor Lenhart (LENHART V. 2003, p. 233) hace una descripción del contexto en el que se desarrolla la pedagogía en derechos humanos desde las disciplinas que se relacionan con ella, Lenhart menciona: las ciencias del derecho, las ciencias políticas, las ciencias económicas, la filosofía, la psicología, las

ciencias históricas, la antropología cultural y la etnología. Todas ellas desde su perspectiva han contribuido a la formación de las bases de la pedagogía y de la educación en derechos humanos, porque los resultados y las conclusiones de sus investigaciones proveen los datos que legitiman el objeto de estudio de los derechos humanos desde el campo educativo.

“Para mí, es muy difícil pensar teóricamente la práctica educativa sin el auxilio de otras ciencias. En el fondo, estoy convencido de que la pedagogía no es una ciencia: no tiene autonomía epistemológica, pero aprovecha las ciencias. El educador debe tener una posición científica desde el punto de vista del rigor necesario con que aborda el objeto del pensamiento y de su acción. Para eso, debe utilizar la aportación de las diferentes ciencias” (FREIRE, P. 2007a, p.145)

6.1. PEDAGOGÍA CRÍTICA-TRANSFORMADORA

Tanto en el pasado como en el presente la explotación económica, la dominación política y la dependencia cultural (McLAREN P. 2005, p.15) constituyen la fuente de las reflexiones sobre las relaciones que se establecen dentro de las sociedades y de las sociedades entre ellas, así como sus complejas manifestaciones en todos los ámbitos de la vida del ser humano, del ser social. Estos tres ejes sirvieron además como punto de partida para los principales exponentes de la denominada Pedagogía crítica, especialmente Paulo Freire (1921 – 1997), Michael Apple (1942), Henry Giroux (1943), Peter McLaren (1948), Ivan Illich (1926 – 2002) y Pierre Bourdieu (1930 – 2002), quienes con su trabajo proponían que dentro de la escuela se desarrollara un proceso de concientización crítica, es decir, de una reflexión y análisis de las relaciones que dentro de ella se dan, los conceptos que se manejan, las estructuras ocultas que revelan los intereses de grupos particulares y en general, los elementos que hacen de la escuela un lugar social y que por este hecho hace que se manifiesten o reflejen muchos casos los procesos que se suceden en la sociedad en la que están inmersos. Aunque las particularidades históricas ubican a los pedagogos críticos en una coyuntura de relaciones socioeconómicas de tipo capitalista, y donde las clases sociales juegan un papel determinante, las teorías han alcanzando la actualidad, haciéndose críticas del neoliberalismo y de todas las formas de opresión que de ella puedan derivarse.

“Para McLaren, por ejemplo, el objetivo de la pedagogía crítica revolucionaria sería desorganizar y poner en tela de juicio el conocimiento de la burguesía al utilizar el conocimiento crítico que es transformativo, y no reproductivo, es decir facultar en contraposición a oprimir. McLaren es un creyente apasionado de que parte de la tarea pedagógica de los educadores críticos debe vincularse a la lucha social y política amplia (en el escenario local y global) para lograr la democracia económica, los derechos humanos y la justicia social.” (Ibid. p. 16)

Este último elemento, la justicia social se constituye entonces en una de las preocupaciones que ha logrado abarcar todas las épocas y todas las sociedades, los factores que desequilibran la balanza social, y que son generadores de inequidad, a causa de las distinciones socioeconómicas y culturales. En esa búsqueda se persigue involucrar el acto educativo, al maestro y al entorno escolar como fuentes de donde pueden iniciarse las reflexiones que se transmitirán al resto de la sociedad. Esa búsqueda de las causas de la opresión y de las alternativas para salir de ella, posibilitan la creación de nuevos escenarios, y la utilización de todas las herramientas teóricas y prácticas para evitar o salir de dicha opresión, pero sobre todo como lo afirma McLaren, que el principal objetivo de la pedagogía crítica no sería tan solo la igualdad económica, sino la realización del ser humano. (EAGLETON, T. 1999 cit en McLAREN, P. Op cit., p.18)

De manera concreta y atendiendo a lo que McLaren denomina la pedagogía crítica revolucionaria se mencionan cinco pilares, que como veremos más adelante, son fundamentales para comprender en general los objetivos propuestos por la pedagogía crítica y que se basan en los establecidos en torno a la educación popular:

1. Un proceso colectivo, es decir un enfoque freiriano al aprendizaje dialógico.
2. Crítica, comprendiendo las causas subyacentes de la opresión en la estructura social, política y económica.
3. Sistemática, que estudia metódicamente el fenómeno social, clasificando, conceptualizando, analizando y fragmentando el mundo social para encontrar la esencia o las circunstancias “reales concretas”.
4. Participativa, con coaliciones constructivas con miembros de la comunidad, movimientos populares, organizaciones eclesíásticas y sindicatos.
5. Un proceso creativo, que incorpore elementos de la cultura popular como elementos constitutivos de la politización y de la educación. (BRANDT, D. 1991 cit en McLAREN, P. 2005, p.18)

En resumen, tanto McLaren como los demás autores están convencidos de la necesidad de darle nueva vida a la escuela, y que de ella surjan las alternativas para la transformación de la sociedad. La clave radica en el proceso y la manera como los diferentes actores de la comunidad educativa se ven envueltos en esta dinámica

dialogante.

Freire como representante por excelencia de la Pedagogía crítica hace especial referencia a la problemática educativa de América Latina y aduce que ella se basa fundamentalmente en la dicotomía existente en la teoría y la práctica, especialmente reflejada en la comprensión mecanicista de lo que es enseñar y de lo que es aprender (FREIRE, P. 2007a, p.146)

“Somos seres programados para aprender, pero también para enseñar” (Ibid. p.191 en relación a la afirmación de Francois Jacob)

Una segunda dicotomía, según Freire, sería la que se presenta entre el acto de enseñar y aprender, por razones ideológicas no se puede concebir el proceso de producción social del conocimiento, un proceso de producción de conocimiento en un nivel sistemático, es decir, se olvida que el proceso de enseñar implica también un aprendizaje, en esa dialéctica, entre la llamada práctica docente y la práctica discente: “ (...)Yo no aprendo sin enseñar; para aprender a enseñar tengo que enseñar de forma abierta para aprender a enseñar”, y no olvidar como lo afirma Freire que “la enseñanza no fue el principio, el comienzo fue el conocer, fue el aprendizaje” (FREIRE, P. Op cit., p.191). Una tercera dicotomía teórica, la constituiría el enseñar el conocimiento ya existente y producir nuevos conocimientos, es decir la separación frecuente que se presente principalmente en la educación superior, sobre todo, entre investigación y docencia, pues una verdadera docencia, afirma Freire es al mismo tiempo investigación. La existencia de dichas dicotomías junto a una adicional, la existente entre autoridad y libertad en el proceso educativo, impediría entonces el florecimiento de la curiosidad y la creatividad. (FREIRE, P. 2007a, pp. 147-149, 155)

En ese sentido, existen entonces formas diferentes de curiosidad, que a su vez dependen de las percepciones y de la aprehensión de los objetos de la curiosidad (“No hay, pues, aprender sin aprehender”): la una es la curiosidad del sentido común, que daría, lo que Freire llama el “hecho de experiencia”, la otra curiosidad se relaciona con el saber del llamado “sentido común”, que al ser perfeccionado se convierte en un saber más metódico alcanzando la rigurosidad, y precisamente la curiosidad crítica sería la que da la característica a la producción científica “Sin aprehender, lo que es posible fijar mecánicamente en la memoria la descripción del concepto del objeto”. (Ibid. pp.160-163, 188)

Paulo Freire representa esa participación de los elementos sociológicos en el análisis de la educación. Sin embargo, no debe olvidarse que es precisamente el Sujeto, quien es el protagonista de su propia historia y la historia en general. La misma historia que sirve como antecedente para la creación de su obra, se constituye en parte del análisis explicativo que busca comprender la Educación Liberadora, y una educación crítica se constituye la consolidación de un proceso que implica diversas reflexiones y acciones, fundamentada en elementos como la libertad, la democracia y la participación, y las cuales presenta Freire en su “Pedagogía del Oprimido”, y cuya esencia ha sido capaz de trascender los límites históricos y geográficos. En ella, el autor presenta los elementos constitutivos de una reflexión sobre el quehacer educativo y la relación inevitable que entre éste y la política existe. La pedagogía no entendida como una ciencia al servicio de la educación sino como un conjunto de actos que enmarcan las relaciones humanas dentro y fuera de la escuela. Cuatro elementos pueden destacarse de la “Pedagogía del Oprimido”, primero, la dialéctica entre la conciencia oprimida y el opresor, y la superación de las contradicciones que surgen entre ellos; segundo, la concepción “bancaria” de la educación y la educación como práctica de la libertad a través del diálogo en situación gnoseológica entre el educando-educador; el tercero, la dialecticidad de la educación y la búsqueda de “la palabra y los temas generadores”, en la búsqueda del contenido programático de la educación”; y el cuarto, las teorías de la acción de la matriz dialógica y antidialógica. (FREIRE, P. 2007a, pp. 228-229)

El legado freiriano no puede ser comprendido sin tener en cuenta los antecedentes sociales, económicos, políticos y culturales que lo generaron, no solamente en el territorio brasilero sino en el contexto mundial, que atravesaba por un momento coyuntural lleno de transformaciones, cambios sociales e impregnado por teóricos de la filosofía, especialmente de la filosofía de la liberación, la sociología, la economía, la política e incluso la teología, que como si lo hubiesen acordado, sentaron toda una base teórico-discursiva sobre la manera de pensar la sociedad, especialmente en la decenio de los 70. (TORRES NOVOA, C. A. et al 2006, p.23)

Las condiciones sociales y económicas precarias, así como la desigualdad en el acceso a las oportunidades son generadores de inequidad, en cuyos cimientos se fortalece la miseria, no solamente la material, pero principalmente la mental (FREIRE, P. 1971, p.23). En la búsqueda de mejorar esas condiciones, el ser humano se lanza a la búsqueda de una humanización ontológica que le permite transformar las condiciones

existentes y hacerlas más “humanas”. La transformación de la sociedad no se produce, para Freire, sin la dialéctica generada entre el pensamiento y el actuar, que se traduce en una reflexión acción. Es precisamente, esa búsqueda y el reconocimiento de esas necesidades, esa concientización transformadora, la que le permite al ser humano encaminarse dentro de un proceso de liberación, que en muchas ocasiones se encuentra enmarcado en situaciones de violencia, conflicto y rebeldía (violencias simbólicas y reales), que desde el otro lado de la orilla pueden ser consideradas incluso subversivas. (Ibid., pp.43.44)

“Niños deformados en un ambiente de desamor, opresivo, frustrados en su potencia, como diría Fromm, si no consiguen, en la juventud, enderezarse en el sentido de la rebelión auténtica, o se acomodan en un abandono total de su querer, alienados a la autoridad y a los mitos de que echa mano esta autoridad para “formarlos” o podrán llegar a asumir formas de acción destructiva (...) Esta influencia del hogar se prolonga en la experiencia de la escuela. En ella, los educandos, pronto descubren que, como en el hogar, para conquistar alguna satisfacción, tienen que adaptarse a los preceptos verticalmente establecidos. Y uno de estos preceptos es no pensar”. (FREIRE, P. 1971, p.183)

Dentro de la escuela, afirma Freire, existe por un lado unas relaciones de dominación, en lo que él ha denominado una “educación bancaria” (véase “Pedagogía del Oprimido” (1968) y “La Educación como práctica de la libertad” (1965), caracterizada por la narración estática, contraria al diálogo que se basa en la experiencia, y que entiende al educador desde su rol como comunicador y depositante, y donde no existe una comunicación que permita comunicarse para reconocer las experiencias que enriquecen el aprendizaje (Ibid, p.61). En ese contexto “bancario” el educando es simplemente el depositario de una serie de comunicados, que en la mayoría de los casos son ajenos a sus experiencias y que contribuyen a la ignorancia, consiguiendo solamente la memorización mecánica de los “depósitos”, lo que entra en profunda contradicción si se piensa en la educación y el conocimiento como un proceso de búsqueda, y no como aquel que aniquila de alguna manera al educando como sujeto transformador.

Como características de esta educación bancaria y de la contraposición de los roles del educador/educando, Freire menciona las siguientes:

- a) “El educador es el que educa – los educandos los que son educados.
- b) El educador es el que sabe – los educandos, los que no saben,
- c) El educador es el que piensa – los educandos, los pensados.
- d) El educador es el que dice la palabra – los educandos, los que la escuchan dócilmente.
- e) El educador es la disciplina – los educandos, los disciplinados.

- f) El educador es el que opta y prescribe su opción – los educandos; los que siguen la prescripción.
- g) El educador es el que actúa – los educandos, los que tienen la ilusión de que actúa, con la actuación del educador.
- h) El educador escoge el contenido programático – los educandos, nunca escuchamos en esta escuela, se acomodan a él.
- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, que opone antagónicamente a la libertad de los educandos – éstos deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) El educador, finalmente, es el sujeto del proceso – los educandos, meros objetos”. (FREIRE, P. 1971, pp. 64-65)

“Fuera de la búsqueda, fuera de la praxis los hombres no pueden ser nada” (...) solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente, que los hombres hacen en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda también animada por la esperanza. “(...)El educador que alienta la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, mientras los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niegan la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda.” (Ibid., p.63)

Como alternativa a la “educación bancaria”, Freire propone la educación liberadora, crítica, dialogante y problematizadora que además de permitir superar la contradicción educador-educando, les permite a ambos entrar en un proceso simultáneo en el que el uno aprende del otro (FREIRE, P. 1971, pp.63-64). El educador comprende su relación con el educando como compañero, en su papel de “ser-con, con-vivir y sim-patizar con sus educandos y se convierte paulatinamente en un mediador” (Ibid., p. 70). Su trabajo entonces se centra en contribuir a que el educando se transforme en un investigador crítico, que haga más énfasis en la búsqueda del conocimiento a nivel de razón, no basado sólo en la opinión que pueda entregarle el educador, y facilitándole la realización de una crítica de la realidad (FREIRE, P. 1971, pp.89-90). El acto dialogante de la comunicación le otorga a la palabra y quien la comunica la significación requerida para que la educación como acto de reflexión/acción sea completado rompiendo los paradigmas sobre las relaciones estáticas y rígidas entre educador-educando (Ibid., pp.15,33). La reflexión sobre las problemáticas nacidas de las realidades de los sujetos, su comprensión y concientización serían los procesos necesarios de la humanización, que en última es la misma esencia de la educación liberadora. No hay reflexión sin acción, las transformaciones se hacen evidentes, tan solo en la puesta en marcha de las

acciones derivadas de la reflexión y que a la vez serán fuente de otras reflexiones y acciones sucesivamente.

En la práctica, se propone la creación de “temas generadores” que surgen de la “propia experiencia existencia y la reflexión crítica de las relaciones hombre-mundo y hombres-hombres” (FREIRE, P. 1971, pp.101-102) y “temas bisagra” que son los que a su vez permiten la comprensión de los temas. Dichos temas son concebidos a través de círculos concéntricos, que se organizan de lo general a lo particular y que a su vez son generadores de una investigación más crítica, que permita la comprensión de la realidad. Si toda auténtica educación se hace a través de la pedagogía crítica, ello significa que entre más crítica sea la comprensión de la realidad que la compone, se requiere entonces pensar más interdisciplinariamente y así llegar a la comprensión del concepto antropológico de un mundo en transformación (Ibid, pp. 119-122, 138). Debe pensarse entonces en la generación de líderes que además de comprender la realidad, su realidad, sean capaces también de comprender la realidad de los demás sujetos y se integre con ellos en la búsqueda de conocimiento necesario para realizar las transformaciones sociales. Críticamente su comportamiento debe ir dirigido a reflexionar comunicativamente con los sujetos transformadores y presentarles las opciones para la reflexión que les permitan criticar, concientizarse y de esta manera participar en las acciones transformadoras. Las experiencias transformadoras surgen entonces, de estas manifestaciones de reflexión por parte de los individuos y los sujetos transformadores, la crítica, la concientización, la acción, la transformación son partes esenciales del trabajo pedagógico de las comunidades escolares, pero también de quienes hacen parte de la formación de líderes. Las investigaciones, deben ser en ese sentido temáticas y acercarse a las realidades y experiencias propias de la comunidad, los temas deben surgir de ellas, así como las alternativas transformadoras. “La necesidad de que su experiencia educativa sea una experiencia centrada en el desarrollo, en la creación, en la construcción y en el desarrollo de una conciencia que llamo conciencia crítica.” (FREIRE, P. 2007a, p.300).

6.2. PEDAGOGÍA PARA LA CIUDADANÍA, LA CONVIVENCIA Y LA PAZ

“Las guerras nacen en la mente de los hombres,
es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”
(Preámbulo de la Constitución de la UNESCO, Londres, 1945)

“La paz verdadera no es la ausencia de tensión, es la presencia de justicia”
(KING, L. cit en BRION-MEISELS, S. en ACURDI, L. 2005, p. 176).

Al analizar los documentos contenidos en el capítulo anterior puede evidenciarse que los conceptos de ciudadanía, convivencia y paz se encuentran estrechamente ligados no solamente en la teoría sino en la práctica. El ideal de una sociedad en paz se basa fundamentalmente en la capacidades que tengan sus miembros de interactuar dentro de los marcos de la convivencia pacífica y desarrollar en la práctica las competencias ciudadanas que le permitan mantener esa paz, sostener una justicia social y contribuir al desarrollo de su sociedad. Es por ello que en esta sección se intentarán desarrollar las tres categorías asumidas como la posibilidad de, a través de la educación, generar los procesos que permitan consolidarlas inicialmente dentro del ámbito escolar, pero que repercutan en la vida de las sociedades, y para ello deben comprender, cuáles de esos elementos pueden y deben tenerse como base para alcanzar dichos fines. En el caso de la participación activa como ciudadanos se requiere de una actitud crítica y activa que contribuya a llegar a acuerdos, tomar decisiones y realizar las transformaciones necesarias para alcanzar el bienestar general y la satisfacción de todos los miembros de la sociedad, para ello se hace necesario, reconocer en primera instancia qué elementos deben ser considerados como repetitivos y cuáles pueden ser adquiridos a través del sistema educativo, cuáles pertenecen al ámbito teórico y cuáles al ámbito de la práctica y de las realizaciones en el entorno educativo y entorno familiar. El ejercicio de la democracia implica entonces un compromiso adquirido por el individuo, pero también por la sociedad que lo orienta, en un proceso recíproco donde el aprendizaje hace parte también de la enseñanza, es decir, en un entorno dialógico, donde todos están en la capacidad de construir y deconstruir sus viejas concepciones para aprender de los errores pasados, pero considerar la posibilidad de establecer las expectativas que

abarquen todas las generaciones y que aprendan de las generaciones pasadas como un medio de aprender de la historia, de sus acontecimientos, de las riquezas y de las necesidades surgidas en el pasado y que pueden permanecer a lo largo de la historia dentro de los procesos de responsabilidad democrática. En este nivel de posibilidades los contratos se producen según los puntos de vista y el diálogo entre las partes. El ejercicio implica también el conocimiento teórico de los elementos constitucionales, que le permitan actuar responsablemente y transformar su entorno con base en esos conocimientos, tanto en los espacios escolares, familiares, locales, departamentales, nacionales e incluso influir indirectamente en los procesos internacionales en la búsqueda y la conservación de la paz y la convivencia pacífica.

“Cuando se piensa en un programa nacional de ciudadanía, es decisivo crear escuelas relevantes para la comunidad y también comunidades relevantes para la escuela: son las escuelas comunitarias de doble vía”.

(HART, R. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. 2005, p.64)

Para garantizar la convivencia, la paz, la participación y responsabilidad democrática, la pluralidad, identidad y valoración de la diferencias se hace necesario que la educación para la ciudadanía, le permita a los niños y niñas, jóvenes y adultos desarrollar las habilidades necesarias para participar activa y decisivamente en los procesos sociales y las competencias para identificar las problemáticas, sus causas, consecuencias y por supuesto plantear las soluciones posibles o los escenarios futuros, a través de la cooperación y el diálogo, a nivel comunitario, regional, nacional y global, o vista como la educación de las emociones, o el desarrollo de la capacidad de leer, interpretar las emociones propias y ajenas (las emociones como fuente de conocimiento y responsabilidad social que contribuyen al desarrollo de una cultura ciudadana democrática –el amor, la compasión, la rabia, la indignación, la vergüenza, y la culpa) y nutrirse de ellas, como lo afirma Ángela Bermúdez. (BERMÚDEZ, Á. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al Op cit, p.126). Aunque cabe distinguir que en la escuela freiriana el concepto de competencia, es considerado muy técnico y que implica competitividad, por lo que se habla en remplazo de educación integral y de cultura ciudadana con referentes ético, estéticos y cooperativos. (ver PADILHA, R. P. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. 2005, p.108)

La ciudadanía entonces es, como lo explica Milani, “una actitud proactiva que busca mejorar las condiciones de vida propias y de la colectividad” (MILANI, F. en ARCUDI,

L.; BERMÚDEZ, Á. et al. Op cit, p.13) y “un ciudadano es necesariamente un miembro de la comunidad que entra en relaciones positivas con los otros, tiene voz y voto en la dirección de ésta y es capaz de participar alrededor de metas comunes”. (HOLTER, A. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al., p.51) “(...) es ciudadano quien realiza un ejercicio pleno de los derechos sociales, civiles, personales, sentimentales, públicos y económicos; es una persona autónoma, que defiende derechos y se indigna ante la injusticia, un problema no enfrentado por la escuela ni por la sociedad”. (PADILHA, Pa. R. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. Op cit, p.106) El ciudadano contribuye con sus acciones a fortalecer la democracia, recurre a medios pacíficos y no a la violencia como forma de conseguir sus objetivos o de resolver conflictos, promueve la tolerancia y la pluralidad, así lo entiende Enrique Chaux. (CHAUX, E. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. 2005, p.136)

Para Brion –Meisels la ciudadanía no es un punto de llegada sino un proceso, y no existiría, según La Russo un sólo tipo de ciudadanía, pues ella es el resultado de las experiencias individuales que las personas vivencian a lo largo de su existencia, la educación ciudadana llega a ser apropiada por las personas dentro de la sociedad, de los medios de comunicación y de las circunstancias socioeconómicas en la que se encuentran inmersos. (BRION-MEISELS, S. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. Op cit., pp.169-170) (LA RUSSO, M. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. 2005, p. 155-167)

Sin embargo, para participar, los ciudadanos, entendidos como todos los miembros de la comunidad sin distinción de edad, deben desarrollar individualmente la autoestima que le permita reconocerse como seres completos y capaces de aportar importantes planteamientos a su comunidad, esa autoestima a su vez posibilita el fortalecimiento de un autoconcepto positivo, así como las habilidades propias del liderazgo y que junto con el sentido de identidad y pertenencia a una familia, una comunidad, una sociedad, le permite a el ejercicio pleno de la ciudadanía desde la infancia y en todas las etapas de la vida. (PINTO, L. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. Op cit., pp.70-71)

¿Dónde se aprende la ciudadanía? es una pregunta que se plantea en todas la discusiones académicas y en casi todas se concluye que la ciudadanía involucra lo que se piensa (reflexión) , lo que se dice (Discurso), y lo que se hace (Actitud). La congruencia entre las tres acciones debe involucrar a todos los miembros y todos los espacios de la sociedad, especialmente la familia y la escuela, como fuentes primarias

de aprendizaje, de los niños y niñas, jóvenes. Históricamente la formación de la ciudadanía es parte del papel de la escuela, es así que al remitirnos a la escuela a la tercera República Francesa de finales del siglo XIX, podemos encontrar que lo que propendía era por una escuela que formara en los valores de la igualdad, fraternidad y libertad, fundamento para la consolidación de la nación, y que serviría de precedente para las sociedades occidentales. (PÉTRIS, R. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. 2005, p. 24)

En el pasado, como en el presente, los valores necesarios para la convivencia como el respeto, el diálogo, la tolerancia y la igualdad hacen parte de las relaciones familiares y que se complementan en la escuela (sin excluir la formación preescolar como fundamental para el desarrollo), no solamente en los procesos y metodologías de construcción y aplicación curricular, sino también en los procesos administrativos y didácticos en la escuela y en el aula respectivamente, en lo que Roger Hart llama una ciudadanía activa, como un proceso donde se mezclan habilidades y responsabilidades. (HART, R. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. Op cit p. 58) Como complemento, Helen Haste hace referencia a la ciudadanía efectiva, entendida como la habilidad para entender los valores propios que se comparten con los otros, y cómo promover igualdad, justicia, compasión y asegurar que eso suceda en la comunidad más amplia, ser capaz de instalarse, como miembro de una comunidad y ayudar a aquellos con los que uno concurre y prevenirlos de daños, atendiendo al sentido de responsabilidad, el agenciamiento y la eficacia. (HASTE, H. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. 2005, p. 114) La escuela y en ella los directivos administrativos, docentes y demás personal son a su vez actores principales en la formación de entornos educativos para la ciudadanía, pues la forma como se relacionan con la institución y sus normas, pero también con los escolares, los padres y madres de familia y la comunidad socioescolar en general, es determinante para crear los ambientes que eduquen y formen en hábitos para el ejercicio de la ciudadanía. Dewey afirmaba que la democracia debería reconstruirse en cada generación y la escuela sería la partera. (BERMÚDEZ, Á. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. Op cit., p. 124) No solamente debe enfocarse la educación para la ciudadanía en los escolares, aún los directivos docentes y especialmente los maestros deberían contar como centro de su formación profesional y sus programas de actualización y mejoramiento, con la información y las destrezas necesarias para que su actuar pedagógico se encuentre enmarcado en un ambiente

democrático, basado en las prácticas constructivistas, de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, el aprendizaje social-emocional, con las destrezas y las competencias necesarias para participar activamente en los procesos propios de la vida escolar y socioescolar. (PATTI, J. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. 2005 pp. 147-149)

En general, se hace imprescindible un clima escolar saludable donde los escolares se sientan respetados, tenidos en cuenta, aceptados, apoyados, amados y que las relaciones interpersonales sean consecuentes con los lineamientos curriculares sobre la educación para la ciudadanía, la convivencia y la paz que se promulga dentro de las instituciones educativas. (Ver LA RUSSO, M. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. Op cit., pp. 155-167)

Involucrar la acción de la escuela con la comunidad es una de las alternativas más viables para consolidar los lazos de cooperación y paralelamente crear el sentido de identidad necesario para que las personas se sientan responsables del destino de su comunidad, siendo este un precedente indispensable en la formación del sentido de ciudadanía. La institucionalidad y la normatividad que se advierte al interior de la escuela se convierte en otro de los factores que indudablemente sirven de “ejercicio de la ciudadanía” que se constituye en una práctica reflejada frente a otras instituciones al interior de las sociedades. De paso la cooperación y el diálogo entre los miembros de la sociedad, las comunidades y las escuelas deriva en un compromiso intergeneracional por aprender del pasado, resolver los conflictos, buscar las soluciones y plantear las alternativas para el futuro. El punto medio entre la autonomía y la intimidad se fundamenta, según Bermúdez, en la capacidad del pensamiento social complejo, cuyos elementos van desde, el poder de pensar los fenómenos sociales particulares dentro de un sistema social más amplio, resultantes de sistemas sociales que generan comportamientos positivos o problemáticos, o pensamiento sistemático, considerar y coordinar múltiples perspectivas, la multiperspectividad, el escepticismo reflexivo, hasta la capacidad de pensamientos dialógico. (BERMÚDEZ, Á. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. 2005, p. 125)

Adicionalmente, Robert Roche propone el término prosociabilidad, como:

“Los comportamientos que en la parte de atención benefician a otras personas, grupos o metas sociales, sin que exista la previsión de una recompensa material o extrínica, lo que aumenta la posibilidad de generar una reciprocidad positiva entre los sistemas intervinientes, manteniendo o mejorando la identidad, la autonomía y la creatividad”

La prosociabilidad se realiza a través de conductos, actitudes, y comportamientos solidarios que generan consecuencias positivas que tienen además un efectos multiplicadores dentro de las comunidades y las sociedades. (ROCHE, R. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al. Op cit., pp. 79-82)

En el ámbito de las competencias ciudadanas se involucran los conocimientos y las habilidades que construyen democracia. La autonomía y la práctica de dichas las normas le posibilita al individuo reconocer sus múltiples identidades y evitar que le sean impuestas ideas o decisiones que no tienen que ver con sus intereses particulares, la pluralidad en la participación garantiza así que cada persona tenga la oportunidad de reconocer sus posibilidades dentro de las constelaciones de los procesos y así poder influenciarlos activamente. Es importante entonces, que los ambientes permitan el desarrollo de los conocimientos, las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Es ese sentido, es importante que las personas entiendan sus limitaciones, las acepten o construyan los escenarios necesarios para poder afrontarlas o transformarlas en la lógica de la realización.

Las competencias ciudadanas pueden clasificarse en dimensiones, según lo expone Enrique Chau :

1. Conocimientos de la información necesaria para poder participar en el sistema democrático, como los derechos, libertades, las responsabilidades y los mecanismos que se tienen para la participación.
2. Competencias cognitivas, que permiten procesar dicha información y conocimientos para favorecer el ejercicio de la ciudadanía. Ejemplos de las competencias cognitivas son: la toma de perspectiva, la interpretación de intenciones, la generación de opciones (alternativas para la resolución de conflictos o problemas sociales), la consideración de las consecuencias, la metacognición y el pensamiento crítico.
3. Competencias emocionales, que permiten reaccionar apropiadamente y manejar las emociones. Como competencias emocionales pueden destacarse: la identificación y el manejo de las propias emociones y las de los demás, y la empatía.
4. Competencias comunicativas, como habilidades para el diálogo y en general para la comunicación. Por ejemplo: saber escuchar o escucha activa (comprensión del lenguaje corporal), asertividad (la capacidad de encontrar una posibilidad no violenta para expresar inconformidades o desacuerdos), y argumentación (comunicar las ideas sin recurrir a la violencia). “Cuando la comunicación ética entre las personas se ve quebrantada surge la violencia”. (HABERMAS, J. cit en MAGENDZO K., A. En: ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al 2005, p.188)
5. Competencias integradoras, que articulan en la práctica los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas.

6. El contexto y el ambiente democrático, que abarcan las estructuras y los contextos sociales. La relación entre las competencias ciudadanas y el contexto sería entonces de doble vía. (CHAUX, E.; LLERAS, J. 2004, pp. 20-25)

Así mismo, Enrique Chaux y su grupo de investigación proponen como guía para el diseño e implementación de los programas de formación ciudadana cinco principios:

1. Trabajo integral de los conocimientos y de las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.
2. La oportunidad de practicar las competencias ciudadanas en situaciones gradualmente difíciles.
3. Integración de la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas, coordinado por una política institucional.
4. Vinculación de toda la comunidad educativa.
5. Evaluación del impacto de las estrategias e innovaciones. (Ibid. pp. 16-18)

En conclusión, puede observarse que los contenidos deben enfocarse en el saber, el saber hacer y el ser, y el currículo deberían tener en cuenta las experiencias de socialización de niños y jóvenes, sus vivencias a lo largo del desarrollo de su identidad: consigo mismo y el entorno inmediato, con la realidad natural y social interactuantes; y con la historia y la cultura. Sin embargo, no debe olvidarse que el docente también debe desarrollar competencias profesionales y ciudadanas, que abarcan su responsabilidad general y la solidaridad con los demás miembros de la sociedad en contribuir a la construcción del proyecto educativo y el respeto con el orden social democrático y jurídico. (PINTO L. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al 2005, pp. 73-74)

Por su parte Amanda Bravo describe lo que según su experiencia pedagógica serían las diez principales habilidades para la vida: “Conocimiento de sí mismo(a), empatía, comunicación efectiva o asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos y manejo de tensiones y estrés”. (BRAVO, A. en ARCUDI, L.; BERMÚDEZ, Á. et al Op cit., p. 85)

El concepto de ciudadanía implica entonces, una corresponsabilidad intergeneracional y una búsqueda de la igualdad de las personas como sujeto de derecho y titular de derechos, así como la oportunidad de crear condiciones participativas que propicien el conocimiento y la práctica de los derechos, las responsabilidades, con una actitud crítico-reflexiva y ética, autónoma, y de autocontrol.

“Una formación ciudadana basada en la transmisión de valores no hubiera impedido jamás que ocurriera el holocausto judío y gitano del siglo pasado;

mientras que si se hubiera desarrollado más la capacidad para cuestionar, es probable que muchos más se hubieran opuesto a lo que ocurrió.” KOHN, A. cit. en CHAUX, E.; LLERAS, J. et al. 2004, p.15)

Con relación al concepto de ciudadanía vale la pena también escudriñar en la teoría Freiriana para encontrar allí nuevas perspectivas teóricas y prácticas, en ese sentido él afirma:

“A veces pienso que se habla de ciudadanía como si fuera un concepto muy abstracto, con cierta fuerza mágica, como si, cuando la palabra ciudadanía fuera pronunciada, automáticamente todos la adquirieran, o como si fuera un regalo que políticos y educadores dieran al pueblo (...) es necesario dejar claro que la ciudadanía es una producción, una creación política.”(FREIRE, P. 2007a, p.137).

Es precisamente a ello, lo que Freire denominó, “politicidad” de la educación, como la cualidad política que tiene la educación (...) la práctica educativa es política y gnoseológica. La práctica educativa no puede escapar a la producción del conocimiento. (Ibid. p. 192)

Paz y Convivencia

La preocupación por la paz es un tema recurrente que viene siempre acompañado por tópicos relevantes como el análisis de la violencia y sus múltiples manifestaciones, el conflicto armado y las violaciones a los derechos humanos.

La escuela no puede alejarse de dicha preocupación y aún menos, es ajena a las causas y consecuencias de la ausencia de la paz. Ya sea como víctima, como observadora o fuente de violencia, la escuela tiene la responsabilidad de participar en la búsqueda de alternativas que permitan a los individuos y por ende a la sociedad, resolver los conflictos de manera pacífica y de una forma creativa, desde lo personal hasta lo global.

La globalización de la información a través de los medios electrónicos, especialmente la internet, ha generado también que los conflictos se globalicen, es así como muchas personas de lugares alejados uno de otro pueden conocer instantáneamente el desarrollo de un conflicto armado o de la violación de los derechos humanos. El acceso directo y continuo sobre los hechos de violencia hace que los individuos no concentren su atención solamente en los conflictos que los afectan directamente, sino que su preocupación se hace más global. Sin embargo, recibir la información no es garante de que la misma sea comprendida por los receptores, pues la inmediatez también implica

carencia de discusión, de contrastes y de seguimiento en la mayoría de los casos. Los hechos derivados del 11/9 son un ejemplo claro de la globalización del terrorismo y de la manera como se perciben las amenazas y los enemigos de la paz actualmente y como ellas son elaboradas en el inconciente colectivo.

Paralelamente, la escuela se ha convertido en un escenario violento, no solamente porque muchas prácticas educativas se desarrollan en ambientes hostiles y con métodos muy controvertidos por parte de los docentes, sino porque hasta ella ha llegado la influencia macabra de las organizaciones al margen de la ley y de los comportamientos propios de la “Ley del más fuerte”.

El Siglo XX nos dejó como herencia dos tendencias en la educación para la paz: la educación libertaria y la del desarrollo personal (Ver ROSZAK, T. 1981) además de la educación para la comprensión internacional, específicamente el papel del *Council for Education World Citizenship –CEWC-* y posteriormente *One World Trust* en la década de los cuarenta y los setenta respectivamente. (Ver HEATER, D. 1985)

En el campo investigativo se desatacan dos tipos de definiciones sobre la paz, la paz negativa y la paz positiva, entendida la una como la ausencia de guerra relacionada con la violencia directa o personal en la década de los cincuenta y la otra, como las transformaciones estructurales de la sociedad más equitativas que permiten y garantizan la paz, relacionada con la violencia indirecta o estructural que caracterizó el final de la década de los sesenta y comienzo de los setenta. La violencia directa o personal puede ejemplarizarse, con los actos resultantes del terrorismo y la guerra, y la violencia indirecta o estructural, entendida como una consencuencia de la negación de los derechos humanos especialmente en la inequidad dentro de los sistemas sociales, económicos y políticos. Sin embargo, en nuestros días podríamos concluir que ambos tipos de violencia no son necesariamente observables independientemente sino como parte de una sola realidad que siempre está en transformación y que vincula la violencia interpersonal y la global.

“La paz no puede consistir tan sólo en la ausencia de un conflicto armado sino que supone principalmente un proceso de progreso, justicia y respeto mutuo entre los pueblos, concebido para afirmar la construcción de una sociedad internacional en la que todos puedan hallar su verdadero lugar y disfrutar de su parte de los recursos intelectuales y materiales del mundo y que le corresponden, la paz fundada en la injusticia y la violación de los derechos humanos no puede ser duradera y conduce inevitablemente a la violencia”. (UNESCO 1974)

Al entender la paz positivamente, es decir como una cultura en construcción que se desarrolla en los diferentes contextos de acción en las relaciones sociales generales y cotidianas, dentro de los procesos micro (mundo local), meso (procesos nacionales) y macro (procesos internacionales), (MEJÍA J., M. En OSPINA, H.;ALVARADO, S. et al. 1999, p.35), el individuo queda en capacidad de ser actor protagonista de los cambios y las transformaciones que contribuyen a la consolidación de la paz. Desde la educación, la pedagogía de la paz se comprende como una alternativa para deconstruir los imaginarios culturales que sirven de base o argumentación justificable para la violencia.

En Resolución de la Asamblea General de la ONU (A/RES/53/25 del 19 de noviembre de 1998) se dio aprobación al Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo que abarcaría del 2001 al 2010, y que tenía como objetivo continuar con el trabajo iniciado ya sobre el tema en el año 2000, declarado el Año Internacional de la Cultura de la Paz (E/1997/97). Estas iniciativas fueron reforzadas por múltiples declaraciones, llamamientos y comunicaciones realizados desde diferentes actores y variadas estrategias, todas inspiradas en la búsqueda de la paz y la consolidación de una cultura de la paz y de tolerancia.

Cuatro tradiciones ideológicas dentro de la educación sirven como fundamento para comprender la paz y el conflicto:

1. La tradición liberal humanitaria, que entiende la educación como la transmisión intergeneracional de la herencia cultural;
2. La tradición centrada en el niño, que da prioridad a la confianza en sí mismo y la armonía social de los estudiantes.
3. la tradición utilitaria, la educación como instrucción y preparación para situaciones definidas.
4. La tradición reconstruccionista, la educación como instrumento para potenciar los cambios en la sociedad. (WALFORD, R. 1981 en HICKS, D. et al 1988, p.29)

Sin embargo, cuando se comprende la educación integralmente no se excluye a uno sola de estas tradiciones sino que se comprende al estudiante como un individuo que participa socialmente en la construcción de su entorno y que para ello debe prepararse intelectual y cognitivamente, técnica, afectiva, erótica y emocionalmente, así como en sus aptitudes éticas, axiológicas, morales, estéticas y lúdicas para asumir su responsabilidad y compromiso de transformar positivamente su entorno. Basándose en la responsabilidad que tienen los individuos sobre sí mismos y sobre su entorno, se

consolida un nuevo paradigma que recoge lo fundamental de lo antes mencionado, pero que amplía las responsabilidades. Adicionalmente, se concibe la educación para la paz como una alternativa más completa que la educación acerca de la paz debido a la posibilidad que se tiene de abordarla desde todas las áreas del aprendizaje dentro de la escuela y en todos los entornos sociales en los que participa el individuo, la familia, la comunidad, el país, la región y el entorno global. Sin embargo, la educación acerca de la paz, puede conducir a un reconocimiento histórico de los conflictos, su evolución y resolución, e incluso dilucidar en qué medida los hechos pasados pueden influir los sucesos presentes o contribuir a aprender las lecciones sobre los aciertos y fracasos.

Una pedagogía para la paz, es concebida entonces en la actualidad, como una correspondencia a las formas democráticas de participación y atiende a los ideales que ella representa, en el sentido que permite no solamente hacer parte de las decisiones sino recibir los beneficios del progreso y el desarrollo económico, social, político, tecnológico y cultural de manera equitativa. Por eso mismo, la pedagogía para la paz no se limita a los muros escolares (enfoques educativos y procesos vivenciales de la enseñanza), sino que abarca las experiencias cotidianas que pueden ser vividas en todas las esferas de la vida familiar, comunitaria, cultural, política, religiosa, deportiva, científica, laboral, e incluso en las redes sociales desarrolladas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en general.

En ese sentido, la pedagogía para la paz, se convierte en la base de la formación de ciudadanía y para la convivencia porque genera las dinámicas que consolidan las relaciones dentro de la sociedad y contribuyen a fortalecer la participación democrática, política y social de los individuos.

La formación para la paz, la convivencia y la ciudadanía, al igual que la EDH se desarrollan entonces en la educación formal, no formal e informal, y de cada uno de esos espacios el individuo recibe múltiples, similares o contradictorias pedagogías. (CAJIAO, F. en OSPINA, H.; ALVARADO, S. et al. 1999, p.26). Sin limitantes institucionales, la educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía debe ser curricularmente transversal evitando ser limitada a asignaturas que corren el riesgo de convertirse en normas para el buen comportamiento y pasando a ser parte integral de diferentes ciencias dentro de la escuela, no significa tampoco que los estudiantes se conviertan en expertos sobre determinados temas, pero sí que tengan el vagaje suficiente para poder comprender y comparar críticamente los acontecimientos y

construir a partir de ellos su propia argumentación.

“Si de una cuestión que afecta a la vida, a la muerte y al futuro de todos nosotros sólo pueden hablar los expertos, esta circunstancia en sí misma es la que verdaderamente debe aterrarnos”. (WILLIAMS, B. 1988, p.288 cit. en HICKS, D. et al. 1993, p. 64)

Dentro de la educación para la convivencia vale la pena rescatar como ideas o ejes de su concepción y desarrollo, las propuestas por Graciela Zaritzky:

1. La inclusión de la perspectiva histórica, que permite comprender el pasado y el futuro como un proceso de construcción social. Particularmente la conexión entre la comprensión histórica y el desarrollo de la socialización política. (Ver también JARAMILLO, R.; BERMÚDEZ, Á. en OSPINA, H.; ALVARADO, S. et al. Ibid., pp.71-156)
2. El fortalecimiento del vínculo entre persona y el entorno que mejoren la calidad de vida de la comunidad.
3. El favorecimiento de la integración de las disciplinas, los intereses de las generaciones y el afecto y el intelecto.
4. La incorporación de los principios de la educación emocional. (ZARITZKY, G. en OSPINA, H.; ALVARADO, S. et al. 1999, p. 163)

6.3. CONCLUSIONES

Los diversos autores que a lo largo de este capítulo se han presentado y las teorías que ellos defienden se dirigen a proponer una nueva pedagogía que transforme la sociedad desde la humanización de los sujetos. Convierte en protagonista a la escuela y a las relaciones que allí se desarrollan cotidianamente, pero al mismo tiempo advierte sobre las amenazas que el mismo sistema educativo genera para la consecución de los fines esenciales de la educación. Las incongruencias entre los temas, los currículos y los objetivos generales de la existencia de la escuela como institución con las prácticas escolares, las relaciones educador-educando, las problemáticas entre las áreas administrativas y los docentes, entre los padres y los maestros, la indiferencia de la comunidad escolar frente a las realidades de la escuela y de la sociedad y viceversa, son temas recurrentes de las reflexiones de los autores.

No se trata entonces de generar una nueva pedagogía para la educación en derechos humanos, para la paz y la ciudadanía, sino de comprender, que las bases de la misma ya están sentadas y que lo importante no es el hecho de considerar nuevos parámetros, sino

de hacer una lectura de la realidad, del mundo que rodea al sujeto, de las coyunturas socioeconómicas, políticas, culturales y estructurales a nivel familiar, local, escolar, laboral, comunitario, regional, nacional y mundial, y solamente en ese ejercicio de reconocimiento, evidenciar cuáles son las prioridades, las necesidades que no se entreen en la vida cotidiana y aquellas que aquejan profundamente las relaciones entre los seres humanos.

Ciudadanos competentes, dialogantes, que consideren la convivencia y la paz como medios y no como fines, son en última instancia lo que se desea resaltar a lo largo de este capítulo. Para ello no basta instaurar programas de enseñanza que por sí mismos olviden las claves de la comunicación y la interacción educativa, más que currículos innovadores y surgidos por grupos de profesionales, se hace imprescindible volver a lo esencial, a lo evidente, a lo básico, una comunicación, que permita la interacción de los sujetos, sin discriminaciones, en una actitud, atenta, respetuosa y tolerante, donde los programas no sean netas imposiciones científicas o administrativas, que intenten cumplir con los parámetros internacionales o los compromisos adquiridos a través de los Convenciones, Planes, Pactos y demás instrumentos que han sido creados para dar los lineamientos de lo que “debería ser” la educación para la paz, la democracia, la convivencia, tolerancia y sobre todo derechos humanos.

La mirada que nos da este capítulo, no es una camisa de fuerza para el trabajo futuro, se trata simplemente de las bases sobre las cuales se ha creado todo un sistema de educación, que en el mundo entero pretende luchar contra los obstáculos que ellos mismos generan. Sirve además como punto de partida para comprender cómo dichas teorías han sido retomadas en la práctica, tanto en Alemania como en Colombia y la forma como se han implementado, en la búsqueda de la deseada congruencia.

En el siguiente capítulo podrán entonces con ejemplos de la práctica pedagógica reconocer cuáles son los principales logros, obstáculos y oportunidades que ofrecen dichos proyectos.

Declaraciones sobre la Cultura de Paz

- Declaración de Yamusukro sobre la Paz en la mente de los Hombres. (Yamusukro, Côte d'Ivoire, el 1 de Julio de 1989)
- El Manifiesto de Sevilla. (Paris, Francia el 16 de noviembre de 1989)
- Llamamiento de San Salvador. (San Salvador, El Salvador, el 28 de abril de

1993)

- Declaración de los participantes en el Coloquio sobre la cultura de paz en Burundi acerca de la situación sociopolítica que prevalece en el país. (Bujumbura, Burundi, el 17 de diciembre de 1994)
- Declaración sobre el Papel de la Religión en la promoción de una Cultura de Paz. (Barcelona, España, el 18 de diciembre de 1994)
- Declaración General del Foro Nacional sobre la Cultura de Paz en el Congo. (Brazzaville, Congo, 24 de diciembre 1994)
- Declaración de Jartum. (Jartum, el 11 de abril de 1995)
- Llamamiento de Tbilisi para la Paz y la Tolerancia, por un Diálogo Cultural. (Tbilisi, Georgia, el 14 de Julio de 1995)
- Declaración sobre la contribución de las mujeres a una cultura de paz. (Beijing, China, 4-15 de septiembre de 1995)
- Declaración de Principios sobre la Tolerancia. (París, Francia, el 16 de noviembre de 1995)
- Comunicado final (Simposio sobre “Solución de conflictos - La dimensión humanitaria: el caso de Sudán”). (el 23 de mayo de 1996)
- Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. (París, Francia, el 22 de mayo de 1996)
- Declaración Universal de Derechos Lingüísticos Preliminares. (Barcelona, España, el 9 de junio de 1996)
- Declaración del I Foro Militar Centroamericano para la Cultura de Paz. (San Salvador, El Salvador, 27 de junio de 1996)
- Declaración de Antigua, Guatemala sobre los Derechos Humanos y la Cultura de Paz. (Antigua, Guatemala, 30 de julio de 1996)
- El Derecho Humano a la Paz. (París, Francia, enero de 1997)
- Declaración de Bamako. (Bamako, Malí, el 28 de marzo de 1997)
- Declaración de Puebla. (Puebla, México, el 17 de mayo de 1997)
- El consenso de Brasilia. (Brasilia, Brasil, el 6 de julio de 1997)
- Declaración de Malta. (La Valetta, Malta, 20 a 22 de junio de 1997)
- Declaración de Maputo. (Maputo, Mozambique, 4 de septiembre de 1997)
- Recomendaciones de la Reunión del Grupo de Expertos “Roles masculinos y masculinidades desde el punto de vista de una Cultura de Paz”.(Oslo, Noruega, 24 - 28 de septiembre de 1997)
- Declaración Universal sobre la Democracia. (El Cairo, Egipto, septiembre de 1997)
- Declaración sobre las responsabilidades de las Generaciones Actuales para con las Generaciones Futuras. (adoptada el 12 de noviembre de 1997 por la Conferencia General de la UNESCO en su 29a reunión)
- Llamamiento de Moscú para el Año 2000. (Moscú, Federación de Rusia, 15 de mayo de 1999)
- Declaración de Yamusukro para la Paz. (Yamusukro , Côte d'Ivoire, 5 de diciembre de 1997)

- Declaración del “II Foro Militar Centroamericano para la Cultura de Paz y NoViolencia”. (Guatemala, Guatemala, 17 abril de 1998)
- Declaración sobre la Función de las Cátedras UNESCO en la Promoción de una Cultura de Paz. (Stadtschlaining, Austria, 25 de abril de 1998)
- Llamamiento de Stadtschlaining en favor de los Derechos Humanos, la Paz, la Democracia, la Comprensión Internacional y la Tolerancia. (Stadtschlaining, Austria, 25 de abril de 1998)
- Comunicado final de la reunión “Forjar el futuro: hacia una cultura de paz” Grecia - Turquía **** Turquía – Grecia. (París, Francia, el 13 de mayo de 1998)
- Declaración de Kishinev “Por una Cultura de Paz y Diálogo Entre Civilizaciones”. (Kishinev, República de Moldavia, 18 de mayo de 1998)
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. (París, Francia, el 9 de octubre de 1998)
- Declaración de Tashkent. (Tashkent, República de Uzbekistán, el 6 de noviembre de 1998)
- Declaración de Moscú: Periodistas pour una Cultura de Paz. (el 14 de noviembre de 1998)
- Declaración de Rabat “Por una estrategia árabe de Enseñanza de los Derechos Humanos”. (Rabat, Marruecos, 20 de febrero de 1999)
- Declaración de Caracas por una Cultura de Paz. (Caracas, Venezuela, el 3 de marzo de 1999)
- Declaración de Panamá. (Ciudad de Panamá, el 22 de marzo de 1999)
- Declaración de Niamey por una Cultura de Paz y no violencia. (Niamey, República de Níger, 20 de marzo de 1999)
- Llamamiento de Trípoli para la Instauración de una Cultura de Paz en África en los albores del Tercero Milenio. (Trípoli, 12 de abril de 1999)
- Jóvenes Protagonistas de la Paz Declaración de la Maloca. (Melgar, Colombia, el 3 de mayo de 1999)
- Declaración de Antigua Guatemala USAC-UNESCO. (Antigua, Guatemala, el 11 de mayo de 1999)
- Declaración de Hanoi sobre la Cultura de Paz - Seminario Nacional sobre la Cultura de Paz. (Hanoi, el 15 de mayo de 1999)
- Llamamiento Lanzado en la sección de Clausura de la Conferencia Mundial sobre la Educación y el Deporte para una Cultura de Paz. (París, Francia, el 7 de julio de 1999)
- Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (NNUU, Nueva York, el 6 de octubre de 1999)
- Llamamiento de Moscú para el Año 2000. (Moscú, Federación de Rusia, 15 de mayo de 1999)

Quelle: <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/index.html>>

6.4. BIBLIOGRAFÍA

ARCUDI, Luigi ; **BERMÚDEZ**, Ángela et al. *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse.* Bogotá : Ministerio de Educación Nacional, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

BURNS, R. *Education and the Arms Race*, Melbourne : Centre for Comparative and International Studies in Education. La Trobe University. 1983.

CHAUX, Enrique ; **LLERAS**, Juanita et al. *Competencias ciudadanas : De los estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas.* Bogotá : Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes, 2004.

CRICK, Bernard; **PORTER**, Alex. *Political Education and Political Literacy*, Londres. Longman, 1978.

FREIRE, Paulo. *Conciencia crítica y Liberación. Pedagogía del Oprimido.* Bogotá : Ediciones Camilo, 1971.

_____. *Pedagogía de la Tolerancia. Organización y notas de Ana María Araújo Freire.* Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica. CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), 2007a.

_____. *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido.* México: Edit. Siglo XXI, 2007b.

_____. *La educación como práctica de la Libertad.* Trad. Lilién Ronzoni. Madrid : Edit. Siglo XXI, 2009.

GADOTT, Moacir. Paulo Freire. *Uma Bibliografia.* Sao Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire ; Brasilia : DF : UNESCO, 1996.

HEATER, Derek. *Peace Through Education: The Contribution of the Council for Education in World Citizenship.* Brighthon : Falmer Press. 1985.

HICKS, David et al. *Educación para la Paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula.* Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, Ciudad Universitaria, Ediciones Morata, 1993.

HOYOS VELÁSQUEZ, Guillermo. “Ética comunicativa y educación para la democracia” En: *Revista Iberoamericana de la educación* No. 8 Santa Fe de Bogotá (tomado de la Biblioteca Virtual OEI) 1996b.

INODEP. Instituto Ecuménico al servicio del Desarrollo de los Pueblos. *El Mensaje de Paulo Freire. Teoría y Práctica de la Liberación.* 5a. Ed. Madrid : Fondo de Cultura Popular, Editorial Marsiega. 1980.

LENHART, Volker. *Pädagogik der Menschenrechte.* Leverkusen : Leske & Budrich, 2003.

McLAREN, Peter. *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* 4. Ed. En español, revisada y aumentada. México/Buenos Aires : Siglo XXI, 2005.

MAX-NEEF, Manfred. *Desarrollo a escala humana.* Barcelona : Edit. Nordan-Comunidad, 1998.

OSPINA, Hector Fabio; **ALVARADO**, Sara Victoria et al. *Educación para la paz. Una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa.* Santa Fe de Bogotá, Ed.

Magisterio, 1999.

ROSZAK, Theodore. *The Creative Disintegration of Industrialised Society*. Londres : Paladin/Granada. (Trad. Cast.: Persona. Planeta, Barcelona, Kairos,1985), 1981.

TORRES NOVOA, Carlos Alberto et al. Lectura crítica de Paulo Freire. Materiales para una crítica de la pedagogía problematizadora de Paulo Freire. Xátiva : Instituto Paulo Freire, 2006.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Resoluciones. Actas de la Conferencia General. 18a reunión París, 17 de octubre - 23 de noviembre de 1974 Volumen 1 [En Línea] [Consultado 1º. dic. 2010]. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040s.pdf>>

WALFORD, R. “*Language, ideologies and teaching geography*” en R. Walford (ed.) *Singposts in Teaching Geography*. Londres : Longman, 1981.

LITERATURA RECOMENDADA

McLAREN, Peter.

_____ La vida en las escuelas : con un comentario sobre el libro y una respuesta del autor más un comentario a la edición revisada. (Trad. María Marcela González Arenas). México : Siglo Veintiuno Editores, 1984.

_____ Hacia un pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna. UNER. Fac.Cs.Educ. 1993

_____ Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Introducción de Adriana Puiggrós. Buenos Aires: Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor, 1994.

_____ Pedagogía crítica y cultural depredadora : política de oposición en la era posmoderna. (Trad. Pilar Pineda Herrera). Barcelona : Ediciones Paidós Ibérica, 1997.

_____ Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo. Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 1998.

_____ Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. México : Edit. Siglo XXI, 1998.

_____ Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución; prólogo de Ana Maria Araújo Freire ; (Trad. María Guadalupe Benítez Toriello). México : Siglo Veintiuno Editores, 2001.

_____ La vida en las escuelas : una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. (Cotejo y traducción Susana Guardado del Castro). 4a. ed. revisada y aumentada. México : Siglo Veintiuno Editores, 2005.

_____ La vida en las escuelas : una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Cotejo y traducción Susana Guardado del Castro. 4a. ed. revisada y aumentada. México : Siglo Veintiuno Editores, 2005.

McLAREN, Peter y **FARAHMANDPUR**, Ramin. La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: una pedagogía crítica. Madrid : Editorial Popular, 2006.

_____ /**JARAMILLO**, Nathalia E. Pedagogía y praxis en la era del Imperio: hacia un nuevo humanismo. Madrid : Editorial Popular, 2006.

GIROUX, HENRY

_____ La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. (Trad. Silvia Horvath). Barcelona ; Buenos Aires : Ediciones Paidós, 1990.

_____ Los profesores como intelectuales : hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. (Trad. Isidro Arias). Barcelona : Paidós, 1990.

_____ Teoría y resistencia en educación; una pedagogía para la oposición. (Trad. Ada Teresita Méndez; revisión conceptual Alicia de Alba y Bertha Orozco). México; Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1992.

_____ Igualdad educativa y diferencia cultural. 2a. ed. Barcelona : El Roure Editorial, 1994.

_____ Placeres inquietantes : aprendiendo la cultura popular. (Trad. José Pedro Tosaus). Barcelona : Editorial Paidós, 1996.

_____ Cruzando límites : trabajadores culturales y políticas educativas. (Trad. José Pedro Tosaus Abadía). Barcelona : Paidós, 1997.

_____ La escuela y la lucha por la ciudadanía : pedagogía crítica de la época. (Trad. Martín Mur Ubasart). México : Siglo veintiuno Editores, 1998.

_____ Cultura, política y práctica educativa. (Trad. Hugo Riu) Barcelona : Editorial Graó, 2001.

_____ El ratoncito feroz : Disney o el fin de la inocencia. (Trad. Alberto Jiménez). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.

_____ Cine y entretenimiento : elementos para una crítica política del filme. (Trad. Núria Pujol i Valls). Barcelona: Paidós, 2003.

_____ La inocencia robada : juventud, multinacionales y política cultural. (Trad. Pablo Manzano). Madrid : Morata, 2003.

_____ Pedagogía y política de la esperanza : teoría, cultura y enseñanza, una antología crítica. (Trad. Horacio Pons). Buenos Aires, Madrid : Amorrortu Editores, 2003.

_____ Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical. (Trad. Néstor Cabrera). Madrid : Editorial Popular, 2005.

APPLE, MICHAEL W.

_____ Ideología y currículo. (Trad. Rafael Lassaletta). Madrid : Akal, 1986.

_____ Educación y poder. (Trad. Isabel García). Barcelona : Ediciones Paidós ; M. E. C., 1987.

_____ Maestros y textos : una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. (Trad. Marco Aurelio Galmarini). Barcelona : Ediciones Paidós, 1989.

_____ Política cultural y educación. (Trad. Pablo Manzano). Madrid : Ediciones Morata, 1996.

_____ El conocimiento oficial : la educación democrática en una era conservadora. (Trad. de Francesc Ballesteros ; revisión de Joaquim Sempere). Barcelona : Paidós, 1996.

APPLE, MICHAEL W. Teoría crítica y educación. (Trad. Soledad Laclaud). Buenos Aires : Miño y Dávila Editores, 1997.

_____ Cultura, política y currículo : Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. (Trad. Andrea Berenblum y Pablo Gentili). Buenos Aires : Editorial Losada, 1997.

_____ Educar como Dios manda : mercados, niveles, religión y desigualdad. (Trad. Isabel Genis Sánchez Barberán). Barcelona : Ediciones Paidós, 2002.

ILLICH, IVAN

_____ La sociedad desescolarizada. (Trad. Gerardo Espinoz). Barcelona : Barral Editores, 1973.

_____/LUNING, Hildegard. La escuela y la represión de nuestros hijos. (Trad. Ambrosio López). Salamanca : Sociedad de Educación Atenas, 1974

_____ Educación sin escuelas. (Trad. de E. Delgado). Barcelona : Eds. Península, 1975.

_____/ZOLA, Irving K. et al. Profesiones inhabilitantes. Madrid : H. Blume, 1981.

BOURDIEU, PIERRE

_____ Los estudiantes y la cultura. (Trad. María Teresa López Pardina). Barcelona : Ed. Labor, 1967.

_____ ; PASSERON, Jean- Claude. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona : Editorial Laia, 1977.

_____ Homo academicus. París : Les Editions de Minuit, 1992.

_____ Los herederos : los estudiantes y la cultura. (Trad. Marcos Mayer), Edición de Ricardo Sidicaro. Buenos Aires : Siglo XXI Editores, 2003.

_____ Intelectuales, política y poder. (Trad. Alicia Gutiérrez. Buenos Aires : Eudeba, 2003.

7. EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, PAZ Y CIUDADANÍA EN COLOMBIA. UN ACERCAMIENTO A LA EXPERIENCIA ALEMANA

7.1. EXPERIENCIAS EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, PAZ Y CIUDADANÍA.

En los anteriores capítulos se ha descrito el marco histórico, político y pedagógico que permite reconocer los elementos centrales de la reflexión, implementación y evaluación de la educación en derechos humanos, la paz y la ciudadanía en Colombia. Los retos que representa el hecho de ser un país democrático con una Estado social de derecho y al mismo tiempo contar con una historia violenta que desborda los análisis y las interpretaciones, hace del caso colombiano un fenómeno digno de ser estudiado, pero también de ser valorado no solamente en cuanto a las consecuencias funestas que ha tenido la violencia sociopolítica sobre el desarrollo del país, sino también por las alternativas que han surgido del seno de la sociedad y del mismo Estado para contrarrestarlas. Tanto el sector educativo y las personas que conforman las comunidades escolares como las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales internacionales y nacionales han sabido reconocer en su entorno no solamente las dificultades, sino las potencialidades que les permiten reconstruir el tejido social y deconstruir imaginarios violentos que se han interiorizado en los comportamientos y en la manera de ver el mundo de los colombianos. Más de tres generaciones han sido testigo de las tragedias nacionales, pero ese padecimiento intergeneracional ha permitido paralelamente enriquecer las reflexiones en torno a las posibles salidas, a las alternativas para construir un país en paz y una cultura de paz contando con los precedentes históricos, reconociendo las realidades contemporáneas y pensando en las alternativas que consoliden una paz sostenible.

En Colombia, son innumerables los proyectos que de todos los sectores surgen como iniciativas para construir la paz a través del trabajo con la población civil, en este capítulo es imposible presentar todas las iniciativas educativas colombianas del sector formal, informal y no formal que buscan alcanzar la paz y la interiorización de los derechos humanos y la formación en valores ciudadanos, a través de la pedagogía dentro de las comunidades escolares, pero es un intento de ejemplarizar aquellas tendencias que puedan considerarse representativas en términos pedagógicos, didácticos, de participación e impacto, y que puedan ser el punto de partida para unificar los criterios que permitan un trabajo sostenible en el sector de la educación en derechos humanos, para la paz y la ciudadanía. Se pretende entonces abarcar iniciativas surgidas desde diferentes esferas, educativa, estatal, privada y dirigidas a diferentes generaciones de colombianos, caracterizarlas teniendo en cuenta sus objetivos, metodología, logros y perspectivas. Paralelamente, se presentan ejemplos del trabajo que en esa misma dirección, aunque con otros puntos centrales, se ha venido desarrollando en Alemania, pues hacen parte de un proceso que ya no se concentra en la búsqueda de la paz o en el respeto de los derechos humanos sino en la sostenibilidad de su presencia en las diferentes instancias de la sociedad, se enfoca más en el mantenimiento y en la preservación de los logros alcanzados, pues en cuestiones de paz y derechos el trabajo no tiene un punto final alcanzable, sino que por el contrario es una búsqueda constante y exigente el reconocimiento de los retos que aparecen en el devenir histórico de las sociedades.

7.1.1. Educación Formal

En el sector educativo formal entendido desde la perspectiva de Coombs como “el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad”, podemos hacer un reconocimiento de los logros alcanzados en este sector en el caso colombiano.(COOMBS, P.H. 1985, p. 46 y ss- cit en BERNABE, J.; DOMÍNGUEZ, A., et. al. 2005, p. 25)

7.1.1.1. A nivel nacional

El Ministerio de educación Nacional de Colombia conciente de la necesidad de

establecer las pautas requeridas para el desarrollo de competencias y habilidades integrales que no solamente abarquen las tradicionales áreas del conocimiento, sino que formen ciudadanos capaces de participar activamente en las decisiones de su entorno y de contribuir a alcanzar la paz, se propuso trabajar en el área de las competencias ciudadanas dentro de la educación formal.

Para ello diseñó el Programa Integral de Competencias Ciudadanas que propende por el desarrollo de habilidades para la solución pacífica de conflictos, la participación en la vida ciudadana y la disposición a la tolerancia para el aprendizaje en la diferencia. Los puntos centrales del programa se refieren fundamentalmente a:

La formulación de estándares, los cuales fueron establecidos en el 2003 como “los criterios claros y públicos de lo que un(a) estudiante puede estar en capacidad de saber y saber hacer para la convivencia y la paz, la participación y responsabilidad democráticas, y la valoración y enriquecimiento con las diferencias”. Adicional al conocimiento básico de las normas y las leyes, el sistema legal y el espíritu de la Constitución, se requiere perfeccionar:

- las competencias cognitivas: comprender, aceptar y concatenar ideas y perspectivas diferentes a las propias;
- afectivas: identificar emociones propias y ajenas antes de ejecutar las decisiones,
- comunicativas: que se refieren a las dialogantes que permiten comprender las posiciones del otro y ser asertivo en la defensa las ideas, y por último,
- integradoras: que son aquellas que conjuntamente permiten la resolución de problemas.

Con el ánimo de realizar un seguimiento a las actividades desarrolladas en las escuelas, se llevaron a cabo evaluaciones externas y de aula de manera simultánea, por parte del ICFES -Instituto para el Fomento de la Educación Superior- y el Ministerio de Educación Nacional –MEN- entre el 2002 y el 2003, una evaluación censal de las competencias ciudadanas (Pruebas SABER) entre los escolares de quinto y noveno grado.

Los resultados de dichas pruebas fueron entregados para ser analizados por las instituciones educativas que hicieron parte de la evaluación, lo que permitiría la activa participación de la comunidad educativa y que posibilitaría no solamente el reconocimiento de sus peculiaridades, sino de las oportunidades que les otorgan los resultados para repensar y autocriticar los procesos educativos. Del mismo modo las

colegiaturas académicas y sus participantes realizaron las reestructuraciones necesarias a la evaluación de acuerdo a la retroalimentación con las comunidades educativas y con los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y Competencias para la vida, servirían de base para la que se realizaría en el 2005. En dicha prueba, se desarrolló una interacción entre las preguntas, partiendo de su formulación hasta la manera de ser entendidas desde las diversas disciplinas, generando así la posibilidad de considerar la pertinencia que tienen los temas y los saberes para las comunidades en sus particularidades, en especial tendiendo en cuenta la dimensión de las actitudes, confianza, acciones, ambientes democráticos (familia, colegio, barrio/vereda), empatía, regulación de emociones, toma de perspectiva, interpretación de intenciones, derechos de autor, intimidación, entre otras. (MEN; ICFES Op cit., pp.5-6, 29)

La prueba toma en cuenta cuatro grupos de competencias ciudadanas que fueron formuladas por el MEN y el ICFES: Pluralidad y valoración de las diferencias, Convivencia y paz, Participación y democrática, y de manera detallada, desarrolla dentro de la evaluación temas como:

“Conocimientos relevantes para el ejercicio de la ciudadanía como aquellos sobre la

- Constitución Nacional, derechos humanos, organización del Estado, leyes, etc.
- Actitudes hacia la ciudadanía
- Acciones ciudadanas
- Ambientes democráticos
- Competencias cognitivas
- Competencias emocionales
- Competencias comunicativas“ (CIPE 2007, p. 20)

Paralelamente, Colombia ha participado junto con otros países Latinoamericanos en el sistema de evaluación de las competencias ciudadanas en la región, en conjunto con la Asociación para la Evaluación Internacional de la Educación (IEA- International Education Assesment). A partir del 2010 y haciendo realidad la propuesta realizada con motivo de la reunión de Ministros de Educación en Trinidad y Tobago en el 2005, se estableció la alianza entre el BID y IEA con el fin de desarrollar una iniciativa regional denominada: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de competencias ciudadanas (SREDECC) que permitirá fundamentalmente, crear un marco de referencia regional de competencias ciudadanas, la preparación para la participación regional en la prueba

internacional de educación cívica y Ciudadanía- ICCS/IEA, y a los países miembros llevar a cabo una evaluación acorde a los criterios específicos de la región para posteriormente reevaluar y mejorar las políticas, y por ende las prácticas en la educación para la ciudadanía.

Consecuente con los lineamientos propuestos desde el Ministerio de Educación las instituciones educativas se han comprometido a realizar las discusiones necesarias tendientes no solamente a responder a las exigencias curriculares sino también a plantear estrategias propias que les permitan atender a sus prioridades y comprometerse en la búsqueda de soluciones o alternativas producto de concertaciones sociales.

Es así como en zonas especialmente afectadas por la violencia y sus consecuencias, las instituciones escolares han diseñado propuestas pedagógicas tendientes a contribuir con la búsqueda de la paz, a través del trabajo no sólo dentro de la escuela sino con la cooperación de la comunidad y las entidades gubernamentales y eclesiásticas. La reconstrucción del tejido social y la reconciliación entre los actores del conflicto y sus víctimas se constituye en prioridad en este trabajo pedagógico.

Las instituciones escolares han ido respondiendo a los llamamientos propuestos por el Ley General de Educación de 1994 en relación a la conexión que debería existir entre los miembros de la comunidad escolar, entendida esta ya no solamente como los escolares, directivas y padres de familia, sino incluyendo al sector productivo, y a todos aquellos que interactúan con la comunidad escolar.

El currículo y las directrices educativas se convierten entonces parte del proceso proactivo civil contra los hechos violentos. Los lineamientos provenientes del gobierno nacional facilitan entonces la implementación de nuevas estrategias adaptadas a las necesidades de las áreas urbanas y rurales, y a las condiciones generales de la comunidad, siendo esta una oportunidad de adaptar los lineamientos a las realidades particulares. La escuela entonces comienza a salir de sus espacios tradicionales y a adentrarse en la comunidad, en un proceso dialógico donde todos los actores trabajan por unos fines que les son comunes, pero con pedagogías surgidas desde la reflexión y el reconocimiento de las instituciones escolares. La comunidad entonces se convierte en multiplicadora de las prácticas que buscan la consolidación de las culturas de paz, vinculando lo teórico y lo práctico, sin olvidar las realidades.

La formación de los docentes como responsables de los diseños pedagógicos, les

permite adquirir los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para el trabajo no solamente dentro sino fuera de las aulas escolares. El descubrimiento de nuevos tópicos de reflexión social permite al mismo tiempo la generación de preguntas de investigación que son la base del trabajo colectivo, y que le permite a los actores encontrar posibles salidas, soluciones o alternativas a hechos concretos que afectan su vida cotidiana.

La reflexión crítica acerca de las problemáticas genera paralelamente ambientes de tolerancia, respeto y valoración de los criterios democráticos de participación, además le ofrece la oportunidad a cada miembro de la comunidad aportar desde sus saberes y su experiencia a la discusión y participar en términos igualitarios a lo largo del proceso dialógico.

La comprensión del entorno, se liga entonces no solamente con los conocimientos sino al reconocimiento del Otro y de los espacios, es así como se hacen evidentes las relaciones que antes permanecían invisibles, y que adquieren un valor en la medida que se discute sobre ellas. En este sentido, se hace entonces imprescindible trabajar las habilidades y competencias comunicativas, que ofrezcan las herramientas necesarias para comprender, transmitir y discutir, pero también aquellas que permitan leer las realidades no tan evidentes, como los procesos o los acontecimientos y sus consecuencias en la vida de la comunidad. El lenguaje, el arte y la cultura, en general lo lúdico se constituyen no solamente en fines sino en medios para la concreción de los objetivos planteados en los procesos de la construcción de una cultura de paz, de la interiorización de los derechos humanos y la comprensión del sentido y necesidad de la participación ciudadana.

Un ejemplo significativo que puede servir de referencia para ser implementado en otras zonas del país y cuya experiencia ha sido exaltada a nivel nacional e internacional es la adelantada por la Normal Superior Montes de María en la Región Caribe colombiana. (Ver Anexo, pp.490-494) Su trabajo constituye un hito en el desarrollo de proyectos pedagógicos que se encaminan a construir una cultura de paz desde la escuela a pesar de haber sido víctima de las acciones de los grupos violentos.

Por otro lado, y como parte del compromiso de responsabilidad social que tienen las universidades en la búsqueda de soluciones a las problemáticas del país, se han desarrollado programas que son ejecutados dentro de la comunidad escolar, y que

combinan las estrategias de la educación formal y no formal, pues involucran a todos los actores de la comunidad educativa, y tiene su fundamentación en un currículo elaborado para cumplir con el fin último de dar participación democrática a todos los sectores, generar multiplicadores de acciones concretas, aumentar la posibilidad de impactar la gestión y las decisiones de carácter político, y sobre todo, darle sostenibilidad a los procesos de transformación. A través de pruebas piloto desarrolladas en instituciones específicas y sectores tanto rurales como urbanos, se intenta poner en práctica reflexiones de especialistas académicos que se ven enriquecidas con las experiencias de los participantes. Los temas abarcan convivencia, negociación y resolución de conflictos, manejo de la agresión, énfasis en las competencias ciudadanas y las habilidades comunicativas y sociales, con el objetivo central de que estos procesos se desarrollen desde la escuela primaria y que cuenten con la participación de padres y madres de familia, así como demás miembros de la comunidad escolar, y cuyas experiencias se espera puedan ser ampliadas en el trabajo con la primera infancia. Los docentes reciben asimismo, una formación especial que les permite comprender los procesos a desarrollar y la forma de ejecutarlos dentro del aula y en los espacios comunitarios. Estos proyectos han sido reconocidos como buenas prácticas y buscan ser replicadas en otros países, pero sobre todo en otras regiones del territorio colombiano (Ver Programa Aulas de Paz (PAP) de la Universidad de los Andes Bogotá en Anexo, pp.481-483)

7.1.1.1.1. Educación Superior

A nivel de educación superior pueden destacarse sobre todo los programas de educación continuada que organizados por las facultades de ciencias políticas y ciencias jurídicas especialmente, buscan responder al llamamiento constitucional (art.42) sobre la incorporación de la enseñanza de los derechos humanos y la promoción de la democracia en los programas educativos. Pueden desarrollarse a través de programas de posgrado como maestrías y en forma de cátedras y diplomados principalmente. La formación se dirige a funcionarios públicos, miembros de las fuerzas armadas, líderes comunitarios, representantes de la población civil, de organizaciones no gubernamentales, y busca también especializar a profesionales de las áreas relacionadas

con las ciencias políticas y jurídicas, concentrando sus esfuerzos en temas comunes como relaciones internacionales, participación política, gestión pública, resolución de conflictos y derechos humanos, derecho internacional humanitario, mecanismos de cooperación y acción comunitaria, sistemas internacionales de protección de los derechos humanos, entre otros. Así mismo, se desarrollan temas específicos que tienen que ver especialmente con los conceptos y tipología de los conflictos y de la violencia, y temas transversales como género, medios de comunicación y seguridad en operaciones humanitarias. Para ello se estudian casos concretos nacionales e internacionales desde una perspectiva académica, investigativa, que pretende fundamentalmente afectar o tener una incidencia en los procesos sociales, culturales y políticos.

A nivel internacional, cabe destacar el análisis de conflictos internacionales y su trascendencia en el desarrollo global, así como los estudios de caso que tienen que ver con los crímenes de guerra y aquellas violaciones al derecho internacional humanitario. Los temas se enfocan en poblaciones vulnerables, especialmente minorías étnicas y poblaciones migrantes. A nivel nacional, son trascendentales dentro de estos estudios de caso, el fenómeno del desplazamiento forzado, las desapariciones y ejecuciones extrajudiciales, las minas antipersona, los niños soldados, los procesos de desmovilización y sus connotaciones sociales y jurídicas, y la memoria histórica. Se pretende generar la reflexión académica conducente a la elaboración de propuestas para la resolución del conflicto y las soluciones post-conflicto, el fortalecimiento de la equidad social, la diversidad cultural y el pluralismo político. (Ejemplo significativo del desarrollo de estos temas lo ofrece la Universidad Javeriana, y el IPAZUD (Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas), ver Anexo, pp.469-471)

En términos prácticos, los resultados de los programas académicos y las reflexiones, discusiones y propuestas que de ellos se derivan, así como de las investigaciones que de ellas surgen son puestas en conocimiento de la comunidad a través de las publicaciones internas de las universidades, y paralelamente buscan incidir en las políticas públicas que afectan directamente a la ciudadanía, en un ejercicio democrático y participativo, donde el sector académico también busca un espacio de reconocimiento. De hecho, la participación de personas relacionadas directamente con la toma de decisiones, es un hecho que facilitaría en principio ejercer el efecto multiplicador desde el mundo

académico, científico e investigativo. Las investigaciones al igual que las programas académicos poseen una interdisciplinariedad y tocan temas transversales, dentro de ellos es de resaltar el tema de la memoria histórica como elemento trascendental para la reparación de las víctimas, el resarcimiento y la condena de los actos de guerra.

Los temas coyunturales han contribuido al enriquecimiento de los temas centrales, es así como el terrorismo, su conceptualización y sus connotaciones, han sido analizadas como parte esencial de los discursos sobre violencia y conflicto.

Los medios de comunicación son protagonistas también de los programas de formación, pues la academia es conciente de su incidencia en la formación y transmisión de conceptos, y la comprensión de fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que tienen una directa relación con los conflictos violentos, pero que también, son un barómetro para medir el respeto a los derechos y las libertades fundamentales dentro de una sociedad, e incluso analiza la forma cómo los medios son canales para la transmisión de discursos que tienen implícitas intencionalidades y que en muchos casos se encuentra polarizadas.

Otro tema transversal, que como los demás tiene que ver con las dinámicas de las prácticas sociales, jurídicas, morales y públicas, es el poblamiento, la relación con la propiedad de la tierra y el conflicto agrario, la ocupación urbana, los usos del suelo (cultivos ilícitos), que sin lugar a dudas ha sido un elemento recurrente en la historia misma del conflicto.

La participación de miembros de la comunidad académica en foros y discusiones sobre la situación del país, pero también sobre problemáticas concretas de comunidades específicas, ha permitido incidir en las reflexiones políticas acerca de las realidades, dándole una mirada epistemológica, ética y política, centrada en los resultados de las investigaciones científicas, que sobre temas concretos se desarrollan continuamente por parte de las universidades.

Los programas surgidos de las universidades persiguen sobre todo la formación personas capacitadas en el trabajo interdisciplinario de investigación, asesoría y docencia en torno a la garantía y la protección de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario a nivel de programas estatales, instituciones y organizaciones internacionales y nacionales que procuran la defensa de los derechos humanos. (Ver Universidad Santo Tomás de Aquino Anexo, pp.467, 478-479)

A pesar de este trabajo destacado, solamente la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Bogotá cuenta con un programa curricular de formación universitaria “Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos” que desde 1997 hace parte de la formación de la Facultad de Educación, cuyo objetivo es reconocer los factores que fuera del sistema educativo pueden llegar a influenciar los procesos sociopolíticos del país, y la manera cómo los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades como docentes-investigadores, siendo generadores de procesos educativos y pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de una sociedad democrática, participativa e incluyente, y ajustada a los valores y principios de los derechos humanos. Su programa incluye cuatro ambientes con sus respectivos núcleos problemáticos, así como un ciclo de fundamentación y otro de profundización. El programa cuenta con una fundamentación teórica política y sobre los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, las prácticas políticas, pedagógicas y didácticas, y hace énfasis en las poblaciones especiales, género, familia, infancia y juventud. Asimismo, hace un reconocimiento de las experiencias comunitarias, promueve en ese sentido la investigación desde lo social y lo educativo con una intención propositiva de implementación de prácticas pedagógicas, que refuercen los procesos formativos. Para ello se basa en fundamentos de la pedagogía crítica y freiriana y en habilidades comunicativas y estéticas. Se espera que al terminar esta licenciatura, los docentes estén en la capacidad de asesorar pedagógicamente no solamente a instituciones educativas formales, sino en el sector no formal y en especial, en los espacios comunitarios con los multiplicadores, con el fin último de influir en los procesos de discusión, elaboración e implementación de proyectos educativos, pedagógicos y curriculares en el sector oficial y en las organizaciones no gubernamentales. (ver Universidad Pedagógica Anexo, pp.478)

7.1.2. A nivel internacional

De gran influencia sobre el trabajo realizado en Colombia es el impulsado desde organizaciones internacionales, los programas como University Twinning -UNITWIN- y de la Cátedra UNESCO que son un ejemplo de la cooperación entre instituciones de educación superior que desde diferentes latitudes se preocupan por una meta común, como el análisis de temáticas interdisciplinarias e intersectoriales, y de casos que afectan la estabilidad y la paz mundial. La cooperación académica y el intercambio de

experiencias permite no solamente identificar las temáticas y realidades nacionales, sino también el reconocer similitudes y diferencias y buscar las alternativas que se evidencian en propuestas concretas que desde la academia buscan afectar positivamente la toma de decisiones políticas y la gestión gubernamental en temas de derechos humanos. El análisis de las situaciones internas desde cada universidad permite el intercambio de ideas entre los profesores e investigadores visitantes, la realización de foros, congresos y talleres que exploran temas específicos como discapacidad, género, inmigración, derechos de los niños, pluralismo jurídico y diversidad cultural, sistema interamericano de protección de los derechos humanos, simulaciones de juicios, temas relacionados con el terrorismo y reconstrucción del orden internacional, la puesta en cuestión del Estado, a la vez violador y promotor de los derechos humanos, el problema de las ejecuciones extra-judiciales y de los grupos de exterminio, son en general elementos significativos en el desarrollo de las discusiones e investigaciones (Ver Universidad Externado de Colombia Anexo, pp. 479-481)

7.1.2. Educación No Formal (Educación para el trabajo y el desarrollo humano)

“La educación no formal cubre “toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños”

(COOMBS, P. H.. Op. Cit., pp-46 y ss cit en BERNABEU, J.; DOMÍNGUEZ, E.; et al 2005, p. 25)

7.1.2.1. A nivel nacional

Grupos de docentes de universidades y colegios de secundaria, no solamente realizan un trabajo interno que incluye prácticas académicas, sino que precisamente producto de dichas reflexiones que de allí surgen, se llevan a cabo programas de extensión dirigidos a la población general, pero en particular a poblaciones vulnerables niños, niñas, jóvenes, y/o personas en situación de desplazamiento. Dichos programas tienen como objetivo central el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos sociales y comunitarios a través del empoderamiento de los líderes y lideresas por medio de la formación teórica y el conocimiento de los procedimientos y el acceso a mecanismos de participación, facilitación y mecanismos de defensa de los derechos humanos y

consolidación de una cultura de paz, atendiendo a las necesidades locales y regionales. Asimismo, se busca que ese liderazgo esté acompañado de las habilidades requeridas para fortalecer las redes locales y propiciar el diálogo comunitario, elaborar proyectos concretos, adquirir las habilidades de gestión, identificar las realidades, sus causas y consecuencias, pero sobre todo proponer las alternativas para superarlas de manera pedagógica, democrática y crítica, consolidando paralelamente la conciencia ciudadana y el sentido de sujeto de derecho y sujeto político.

La participación por sí misma se concibe como un proceso pero también como un fin, pues se busca un efecto multiplicador que permita darle sostenibilidad a los proyectos que de allí puedan surgir y en ese sentido se le otorga una especial importancia a las metodologías que se usan para propiciarla y permitirla, es por ello que el factor lúdico y en general, la didáctica utilizada son factores fundamentales en el éxito de los proyectos de formación, es así que la formación en procesos como la reconciliación, la resiliencia se ven complementados con la creación cultural a través de rutas pedagógicas y talleres experimentales, pero también con la consolidación de observatorios de convivencia escolar y mesas de convivencia municipal. (Ver también IPAZUD, Fundación Escuelas de Paz, Alianza Educación para la Construcción de Culturas de Paz en Anexo, pp.466-472, 490)

La influencia de la escuela o la universidad llega entonces hasta las comunidades y les permite consolidar las relaciones con las instituciones y sus representantes, se promueven entonces pactos y acuerdos que hacen viable la búsqueda de soluciones concertadas, pero sobre todo se consolida el respeto a las experiencias y a las posiciones disímiles.

En los proyectos de educación no formal, la interacción de los espacios escolares y urbanos se convierte en una posibilidad que se ha explorado por ejemplo, como iniciativa gubernamental, al acercar el contexto escolar a través de visitas pedagógicas guiadas con didácticas interdisciplinarias al entorno de la ciudad, a espacios comunes y que contienen significaciones urbanas importantes para los habitantes y fundamentales para la convivencia. La apropiación de dichos espacios genera adicionalmente un sentido de ciudadanía y le permite a los escolares comparar su entorno con otras realidades, identificar sus problemáticas y reconocer las entidades que pueden contribuir a la solución de problemáticas específicas, particularmente le permite a los individuos reconocer los mecanismos que le permiten llevar a la realidad iniciativas surgidas de las

comunidades, fortaleciendo su capacidad propositiva. Es la manera entonces más consecuente de permitir ampliar y profundizar las relaciones entre la institución escolar y la comunidad educativa, que fue introducida en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) desde la Ley 115 de 1994.

Como producto del trabajo de interacción con la ciudad son elaborados por parte de los participantes materiales que además de dar muestra de las actividades realizadas y documentarlas, permite la retroalimentación de las expectativas e impresiones de los participantes, reconocer elementos fundamentales para ser trabajados a largo plazo como el analfabetismo y los traumas generados por la participación en los conflictos, entre otras posibilidades.

Simbólicamente, la identificación de valores, tradiciones, y creencias no solamente es un factor que se constituye en fundamental para la consolidación de habilidades interculturales y comunicativas. Ciencia y tecnología, educación ambiental, recreación y deporte, y arte y patrimonio son los ejes centrales que permiten diseñar las visitas pedagógicas y que le dan un carácter de formación integral. Este tipo de proyectos posibilitan la igualdad de oportunidades, pues le brinda la ocasión a personas que no tienen acceso, ya sea debido a factores de índole económico o de accesibilidad geográfica, visitar instituciones y espacios comunes como museos, parques, megabibliotecas, universidades, granjas, centros, parques y sedes institucionales.

Los proyectos funcionan en doble vía, es decir no solamente se dirigen de la escuela a la ciudad sino que adicionalmente, las instituciones privadas y públicas, y las empresas del sector productivo hacen visitas a las escuelas con el ánimo de dar a conocer su funcionamiento, permitiendo de esa manera la adquisición de conocimientos científicos, pedagógicos, geográficos y sociales, y paralelamente desarrollar habilidades de creatividad, análisis, reflexión y solución de problemas, haciendo uso de temas transversales como derechos humanos, democracia, interculturalidad y género. (Ver Proyecto de la Escuela-Ciudad-Escuela de la Alcaldía de Bogotá y 'Ruta Ciudadana' en Anexo, pp.483-486)

Otros proyectos por su parte, buscan aprovechar los conocimientos adquiridos por las experiencias en procesos al interior de las comunidades, identificando a los líderes y lideresas y diseñando propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas que permitan la participación de ellos el sector académico, en donde el diálogo y la participación

democrática son además de medios fines para la consecución de objetivos comunes. La comprensión de las situaciones y realidades desde lo teórico y la práctica contribuye a realizar una lectura más integral, en donde todos los participantes tienen la opción de aprender. La participación entonces en estos procesos de poblaciones vulnerables como mujeres, poblaciones indígenas y afrocolombianas, marginadas enriquece las discusiones y permite dar cuenta de las realidades de una manera más fecunda y real. Aunque este tipo de procesos se han venido realizando desde hace décadas, novedoso en la actualidad, es la sistematización de las experiencias, reconociendo las debilidades, oportunidades, amenazas, potencialidades y riesgos en el proceso de formación de liderazgo que permiten adaptar los currículos a esas particularidades y haciendo especial énfasis en la formación para la democracia, los derechos humanos, las libertades políticas, enfocado a la sociedad civil y su capacidad desde la tolerancia, respetando la autonomía, y fortaleciendo el sentido de asociación.

La educación popular es parte fundamental de estos procesos que se combina con el educación comunitaria, y junto con estrategias formuladas democráticamente donde han participado también organismos multilaterales de cooperación, ONG y universidades, entidades públicas en diferentes regiones del país, complementadas con experiencias y buenas prácticas de otras latitudes, se ha dado como resultado un proceso dialogante donde los individuos consolidan su carácter de sujeto popular e histórico, en correspondencia con las pedagogías activas y críticas de la propuesta freiriana en cuanto a las relaciones horizontales fortalecidas por el diálogo y la comunicación respetuosa y tolerante. Estos principios pedagógicos se estructuran con prácticas de trabajo, dispositivos pedagógicos y didácticos, módulos y proyectos de orientación específica, que sobre todo tienen en cuenta la evaluación y la sistematización de resultados como fundamental para que los aprendizajes queden plasmados y sirvan como hoja de ruta para otras experiencias. (Ver Corporación Viva la Ciudadanía Anexo, p.487-489)

El acceso a la información es uno de los elementos fundamentales y de las recomendaciones más recurrentes dentro de los documentos de la ONU. En correspondencia con ese llamamiento y con los compromisos adquiridos por el gobierno colombiano, se ha desarrollado durante los últimos años, entre otros portales virtuales y bibliotecas especializadas que facilitan el acceso a la ciudadanía a los instrumentos, textos y referencias sobre derechos humanos y las disposiciones que han surgido a nivel regional y nacional, así como también a material metodológico y audiovisual, en temas

que abarcan en otros la cultura de paz, derechos humanos, resolución de conflictos, participación, construcción de democracia, formación política, identidad, equidad de género, reconstrucción de tejido social y generación de empleo. La difusión y gestión del conocimiento busca paralelamente incidir en las políticas públicas, y generar alianzas educativas, y el mejoramiento de los canales de comunicación entre las entidades y entre los ciudadanos y éstas.

Las nuevas tecnologías, permiten el desarrollo de aulas virtuales que sirven como plataforma de formación en temas relacionados con los derechos humanos, dentro de los procesos de la educación no formal (Educación para el trabajo y el desarrollo humano), con objetivos específicos, temas concretos y dirigidos a personas con diferentes intereses, como diplomados, seminarios, talleres y otros intercambios virtuales. Asimismo, facilita la comunicación entre los expertos y los ciudadanos a través de consultoría, asesoría, asistencia técnica y la divulgación de denuncias (Ver Portal Escuela de Derechos. Biblioteca Virtual de Derechos Humanos y Alianza Educación para la Construcción de Culturas de Paz en Anexo, pp.480-488)

Como parte de los procesos integrales que buscan la formación en derechos humanos, la paz y la ciudadanía en el sector educativo no formal, se destacan también los procesos culturales, especialmente los artísticos que han surgido como iniciativas gubernamentales y universitarias principalmente. Los espacios públicos, muros y calles son escenarios para que los ciudadanos y artistas plásticos dejen plasmadas las interpretaciones simbólicas de las realidades, las problemáticas y los procesos que se desarrollan en torno al tejido social y las relaciones entre los individuos, no solamente en las áreas urbanas sino también en las áreas rurales. Denunciar, sensibilizar y movilizar a la sociedad civil en torno a los temas del conflicto y la solución de los mismos, la consolidación de una cultura de la paz que abarcan entre otros el asesinato humillante y ejemplificador, desaparición forzada, tortura, ejecución extrajudicial, retención arbitraria, asesinato sistemático y selectivo y el secuestro, son temas recurrentes que sirven de inspiración para el trabajo artístico y estético. La reconstrucción de la memoria a través de los objetos y su comprensión como símbolos de procesos de victimización o de reconciliación, se convierte en un elemento trabajado con la comunidad, especialmente con poblaciones que han padecido directamente las consecuencias del conflicto armado. Paralelo a estos procesos, se ve entonces la necesidad de deconstruir los imaginarios alrededor de la violencia, con la participación

de todos los actores y la inclusión de víctimas y victimarios en un proceso dialogante que posibilita la reconciliación y sobre todo la reconstrucción de la memoria, fundamental para evitar caer en los mismos conflictos. (Ver IPAZUD Anexo, pp.469-477)

7.1.2.2. A nivel internacional

Como parte de las iniciativas internacionales que tienen una influencia en los procesos nacionales colombianos en relación con los derechos humanos, la paz y la ciudadanía, caben resaltar las que han surgido como producto de la reflexión de profesionales de diversas áreas, pero sobre todo educadores preocupados por el tema de la educación dirigida al fortalecimiento de los conocimientos, las aptitudes o habilidades, actitudes y en temas educación para el perdón y la reconciliación. Siguiendo los preceptos freirianos, se ha convocado a ciudadanos de diversos países que trabajan directamente en los procesos, para difundir, compartir y reconocer las buenas prácticas que faciliten el aprendizaje entre los participantes, y que atienda a las necesidades locales y regionales sin olvidar las preocupaciones globales. La comunicación a su vez permite consolidar redes de conocimientos, cooperación y aprendizaje con una intención de formar multiplicadores que difundan los aprendizajes, y que retroalimenten los procesos a través de iniciativas y el impulso de nuevos temas y discusiones. Metodológicamente concuerdan los procesos pues se combinan estrategias como las plenarias, los talleres, las excursiones pedagógicas, y grupos de reflexión, entre otras y no se limita a los grupos participantes sino que buscan además impactar la sociedad en todas sus instancias, los proyectos curriculares de la educación formal, buscando darles sostenibilidad. Es así como se le da en muchos casos participación a líderes y lideresas, miembros de las comunidades y poblaciones vulnerables. (Ver Community-based Institutes on Peace Education (CIPE) y Plan Internacional. Programa Colombia. Proyecto Jóvenes Constructores de Paz en Anexo, pp.462-463, 468)

La escuela también se convierte en un escenario, donde a través de proyectos paralelos se busca darle participación a toda la comunidad en la búsqueda de soluciones y alternativas a los conflictos que los afectan. Para ello se utilizan también las plataformas virtuales y las redes sociales, a través de las cuales se llevan a cabo las discusiones sobre temas específicos, prevención y el adiestramiento sobre la reacción de los jóvenes

en situaciones de crisis, violencia juvenil, resolución de conflictos, aprendizaje intercultural, extremismo de derecha, xenofobia y amok y el acoso en la escuela (Mobbing), dirigida a los padres de familia y la comunidad en general; además de tocar otros temas centrales como el deporte y la importancia del juego limpio. En las discusiones se les da también participación a miembros de la policía, del sector productivo y de la comunidad en general como una oportunidad de acercar las instituciones a la vida cotidiana de la escuela. La transversalidad de los temas permite asimismo, poner en práctica los conocimientos a través de la elaboración de materiales. (ver Manual sobre prevención de violencia “*Gewaltprevention in den Sekundarstufen*”, Mesa Redonda sobre Prevención de la violencia en Tubinga “*Ründertisch Gewaltprävention und Konfliktbearbeitung in Tübingen*” Anexo, pp. 494-504)

Otras experiencias hacen referencia a la realización de investigaciones, cuyos parámetros pueden ser utilizados en diferentes contextos sociales y en diferentes comunidades. La investigación biográfica es una de ellas, la cual busca reconocer elementos coincidentes en los procesos de vida de las personas, dentro de las diferentes realidades y la manera como ellas asumen los conflictos y los procesos de búsqueda de la paz. (Ver Proyecto Líneas de Vida/Instituto de Pedagogía de Tubinga (IFT) Alemania en Anexo, pp.496-497)

El deporte, por ejemplo el que se refiere a la defensa personal, pero especialmente los que se realizan en equipos, en particular el fútbol constituyen uno de los elementos clave en los proyectos que a nivel internacional buscan convocar a personas de diferentes generaciones y sin distinción de género, nacionalidad, pertenencia étnica, nivel escolar, origen o situación socioeconómica, para que a través de la práctica deportiva y las relaciones que en ella se desarrollan, estar en capacidad de identificar, vivenciar, definir, conceptualizar y sobre todo sensibilizar en temas transversales como negociación, resolución de conflictos, convivencia, tolerancia, respeto y permitirle a los participantes desarrollar liderazgos para la realización de proyectos específicos en las comunidades. La participación en los eventos deportivos afianza además los lazos de cooperación y permite fomentar habilidades comunicativas e interculturales y en general las competencias ciudadanas. Niños, niñas y jóvenes cuentan con la opción de convertirse en jueces de juego y con ello fortalecen las competencias necesarias para el liderazgo y sirve a la vez como parte de los procesos de reconciliación y de reintegración a la sociedad, y afecta positivamente los procesos de prevención de

consumo de drogas, aprovechamiento del tiempo libre y alternativas a la vida criminal. Del mismo modo, proyectos como el mundial de fútbol en la escuela, en donde los jugadores representan diferentes países, sus culturas y se desarrolla un ambiente de tolerancia y respeto hacia la diversidad cultural, posibilita el reconocimiento de los conflictos sociopolíticos que afectan a los diferentes países como forma de complementar el conocimiento de las realidades y la búsqueda de actitudes de solidaridad y cooperación internacional (Ver también Pedagogía para la paz y juego limpio)

En general, el tiempo libre y su adecuada utilización son uno de los mecanismos que permiten desarrollar proyectos tendientes a consolidar valores dentro de la comunidad. Actividades de carácter artístico como la fotografía, el canto, el teatro entre otros, y la participación de todos los miembros de la comunidad; son generadores de sentimiento de identidad y pertenencia a los grupos y permite al mismo tiempo trabajar temas transversales propios de la educación en derechos humanos, para la paz y la ciudadanía. (ver también Ludwigsburg Konzeptionspapier en Anexo, p.501)

Como iniciativa no surgida desde la educación, pero que pretende cumplir los mismos objetivos, se puede relacionar la experiencia propuesta por los periodistas de Peace Counts, quienes basándose en las vivencias significativas de conflictos alrededor del mundo, han puesto a disposición sus materiales fotográficos y documentales, para ser trabajados por pedagógos en diferentes escuelas, y cuyas exposiciones también han sido abiertas al público general, como una forma de demostrar la existencia de buenas prácticas en el área de la búsqueda de la paz. Como parte de los talleres preparatorios para las exposiciones se utiliza material elaborado de forma coordinada entre representantes de diversos grupos sociales y que es enriquecido permanentemente por los asistentes a los talleres, escolares, universitarios, representantes de la sociedad civil y de las entidades gubernamentales y ONG. El proceso de acompañamiento que se realiza a la exposición desde las escuelas cuenta con material didáctico, entrevistas, afiches ilustrativos sobre la resolución de conflictos, fotografías comentadas y adecuadas a las necesidades de las comunidades, el desarrollo de reflexiones individuales, discusiones grupales, con metodologías que incluyen la realización de talleres, plenarios, círculos de aprendizaje, entre otros.

Fundamental en este proceso no es solamente el reconocimiento de las mejores prácticas, la posibilidad de constatar el papel que cumplen los actores que propician la

paz, las estrategias de mediación más adecuadas, sino también la oportunidad de reconocer la forma cómo los medios de comunicación pueden contribuir no solamente con la difusión de los hechos sino con la difusión de las soluciones. En cada país, la exposición cuenta con la colaboración de las organizaciones no gubernamentales y de los representantes de comunidades educativas que sirven de puente para el desarrollo de las actividades y su seguimiento al terminar las jornadas previstas.

En Colombia, el proyecto fue desarrollado exitosamente y se denominó “*Kolumbien: Ball statt Revolver*” “Colombia balón en vez de revolver” que además de ser uno de los ejemplos de buenas prácticas que se han dado a conocer en otros países, fue uno de los centros de atracción en la gira realizada en Bogotá. Temas centrales como la criminalidad, el pandillismo, el sicariato, el desempleo, las luchas por el poder, son tratados dentro de las actividades alrededor de la práctica del fútbol (fútbol por la paz), en donde como lo anotábamos antes, no importan los antecedentes, ni el género, para poder participar y convertirse en multiplicadores del mensaje que pretende dejar la práctica del “golombiao” (palabra que combina las palabras fútbol y Colombia), de inclusión, reconciliación, reivindicación, el juego limpio, el respeto y seguimiento de las normas (ver *Peace Counts School/Escuela La Paz Cuenta* en Anexo, pp.502-503)

Las organizaciones no gubernamentales cumplen sin lugar a dudas un papel fundamental en los procesos de educación en derechos humanos, para la paz y la ciudadanía, especialmente en el sector de la educación no formal. Ya se ha mencionado como la sistematización y difusión de la información combinada con la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas conducentes a la concientización sobre estos temas, cumplen un papel complementario y facilitador de la consecución de los objetivos centrales. En Alemania puede tomarse como ejemplo, el Instituto Alemán para los Derechos Humanos (*Deutsches Institut Für Menschenrechte*) que respondiendo precisamente al llamado de la ONU en ese sentido, cumple con una labor importante como formador de multiplicadores y personas que empoderadas puedan hacerse cargo de las estrategias conducentes a alcanzar la paz, y conocer las herramientas que les permitan contribuir a la resolución de conflictos en todas las instancias de la sociedad y atendiendo a temas prioritarios, que son observados dentro de los procesos sociales, tales como la discriminación, inclusión y exclusión o problemas de género, resolución pacífica de conflictos en la sociedad en general, pero haciendo un énfasis especial en la escuela. Paralelamente, cumple con la función de difusión a través de talleres,

seminarios, formación de redes nacionales e internacional de defensores de los derechos humanos, y la asesoría necesaria a las instituciones oficiales y privadas en temas relacionados con la protección de los derechos humanos y los mecanismos para la defensa de los mismos.

Como estrategia metodológica patrocinada y altamente difundida en Alemania por el Instituto alemán de Derechos Humanos es de resaltar COMPASS y COMPASITO (Manual de Educación en Derechos Humanos para niños en edades comprendidas entre los seis y los catorce años, inspirado en Compass). Ambas herramientas fundamentales para el trabajo formativo que abarca también la formación de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia. En esa dirección, el Instituto desarrolla seminarios de entrenamiento para multiplicadores y multiplicadoras, especialmente pero no exclusivamente para pedagogos y pedagogas, sino que también para aquellas personas que trabajan en el sector educativo formal y no formal.

En término de materiales, es indiscutible la importancia de „COMPASS – Un Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes“ (*KOMPASS - Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit* KOMPASS es la versión alemana de “COMPASS - A Manual for Human Rights Education for Young People”)

Como resultado de la iniciativa del Consejo de Europa y la colaboración para su elaboración de profesionales internacionales, el Manual ofrece alternativas didácticas para el trabajo en el sector educativo formal y no formal, sin distinción de edad, la posibilidad de comprender, difundir, asimilar y evaluar la práctica y los retos que implica la defensa de los derechos humanos.

La elaboración misma del manual es producto de un ejercicio democrático, pues permite la constante participación de diferentes sectores y los resultados son producto de discusiones que contienen posiciones en ocasiones encontradas sobre los mismos fenómenos. Los temas que abarca el Manual han sido concertados por los participantes y abarcan los puntos centrales de las discusiones actuales alrededor de los derechos humanos a nivel mundial abordados con diferentes grados de dificultad y relacionándolos con los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos: infancia (niños y niñas), ciudadanía, democracia, discriminación y xenofobia, educación, medio ambiente, igualdad de género, globalización, salud, seguridad

humana, medios de comunicación, paz y violencia, pobreza, derechos sociales y deporte.

El Manual está dirigido a facilitadores, quienes cumplen el papel de multiplicadores y quienes no solamente implementan las estrategias y metodologías propuestas, sino que enriquecen el proceso, en la medida que desde su experiencia evalúan los procesos y proponen a su vez mejoras o adaptaciones a las realidades particulares, a las situaciones coyunturales o cambiantes, y a las necesidades propias de los grupos, en medio de un aprendizaje cooperativo e interdependiente.

7.2. CONCLUSIONES

A lo largo del presente capítulo ha sido posible en primer lugar reconocer ejemplos significativos de los proyectos, iniciativas y estrategias que han surgido en torno a la EDH, educación para la ciudadanía y para la paz tanto en Colombia como en Alemania. Se hace evidente que las necesidades y las prioridades establecidas como motivaciones en dichas experiencias corresponden a la realidad por la cual atraviesan sus sociedades y a las problemáticas específicas en muchos casos locales, sin desatender los temas que atañen al orden mundial. En términos generales, es de destacar que si bien el Estado y los entes gubernamentales nacionales juegan un papel primordial en el establecimiento de los lineamientos y directrices para el trabajo a realizarse conjuntamente, existen paralelamente o en consecuencia, iniciativas de parte de la sociedad civil que hacen énfasis en procesos específicos, y que tienen impacto en varios sectores de la población con diferencias generacionales, de nivel educativo, de situación socioeconómica, y de ubicación geográfica.

El capítulo sirve de reseña sobre la forma como las problemáticas en torno a los derechos humanos, la paz y la ciudadanía son abordados y cómo la pedagogía es la estrategia fundamental para la concepción, puesta en marcha y evaluación de los proyectos. Desde las organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, la iglesia, la población civil y especialmente las instituciones educativas se ha respondido al llamado de las Naciones Unidas con relación a la necesidad de encaminar todos los esfuerzos para la divulgación, concientización y apropiación de los derechos humanos. Para lograrlo se han valido de diferentes estrategias que tienen un carácter interdisciplinario

y que le dan prioridad a las actividades de tiempo libre, recreación, arte y deportes.

No se puede entonces comprender, la EDH, para la paz y la ciudadanía como una pura estrategia educativa limitada a las aulas escolares, a los textos educativos y las instituciones universitarias. Las múltiples experiencias demuestran que solamente la interacción, entendida esta como la participación de diferentes actores, permite comprender las realidades desde diferentes perspectivas y constituye una alternativa para encontrar soluciones dialogadas y concertadas, en donde los individuos y los grupos sociales adquieren un carácter solidario y de cooperación, pero sobre todo de responsabilidad como miembros de una sociedad. Pero no solamente la participación de determinados sectores de la población hace de estas experiencias especialmente enriquecedoras, lo es también el hecho de ser desarrolladas en espacios variados que tienen en cuenta el concepto de convivencia, de encuentro y de diálogo. Los espacios de encuentro como plazas, calles, barrios, parques se constituyen entonces en escenarios donde es posible convocar a diferentes tipos de población y brindarles la oportunidad de reconocerse en el OTRO para concebir unas relaciones de cooperación, solidaridad y respeto frente a la diferencia. No solamente los espacios geográficos son alternativas de encuentro, también lo son los espacios virtuales a través del uso de las nuevas tecnologías de la información, que permiten derribar las barreras geográficas y facilitan la participación en actividades y proyectos desarrollados en otras latitudes.

Las poblaciones vulnerables son especialmente hacia quienes están dirigidos los esfuerzos de los proyectos, programas y estrategias en EDH para la paz y la ciudadanía, sin embargo, no es suficiente con trabajar exclusivamente en ese ámbito, es indispensable también que quienes tienen una responsabilidad sobre la toma de decisiones políticas, así como quienes ejercen la justicia y quienes tienen en sus manos el mantenimiento del orden y defienden la ley como lo son la policía y miembros de las fuerzas armadas, jueces, parlamentarios, tengan una participación activa como participantes de los programas, pero también como impulsores de iniciativas en esa dirección, enriquecidas con sus experiencias y visiones sobre la realidad.

Aunque en principio se considere que los proyectos deben ir encaminados a la sociedad civil, y especialmente a las poblaciones vulnerables o vulneradas, es imprescindible también hacer partícipes a las personas que tienen antecedentes en los procesos violentos como autores o que han infringido la ley o los derechos fundamentales. En Colombia es de destacar, por ejemplo, los programas diseñados especialmente para

personas en proceso de reintegración a la vida civil como excombatientes (guerrilleros, paramilitares, bandas criminales) quienes requieren de una resocialización que les permitan redescubrirse como ciudadanos y miembros de una sociedad, que reconozca en su experiencia una oportunidad para construir la paz. La inclusión de todos los actores de la sociedad en los proyectos dirigidos a la educación en derechos humanos, para la ciudadanía y la paz, permite a la vez la reconciliación entre las partes y la reconstrucción del tejido social necesario para darle sostenibilidad a los procesos de paz.

El empoderamiento de los ciudadanos se construye desde la primera infancia y debe abarcar el entorno familiar y social del individuo, así como todos los procesos que impliquen una participación en la toma de decisiones o la búsqueda de soluciones o alternativas a las problemáticas existentes. Es por ello, que no solamente la escuela, entendida como educación formal (actividades curriculares y extracurriculares), y sus protagonistas maestros, directivos y escolares, son los únicos que deben cubrir esa responsabilidad. Le corresponde también al sector productivo, a los entes políticos y administrativos, a la sociedad civil, en general, participar continuamente en la reflexión, el diálogo y la concertación sobre los temas de derechos humanos, ciudadanía y paz, que directamente los afectan, y contribuir desde sus posiciones a generar nuevas propuestas de convivencia que transformen la cotidianidad en escenario para la práctica constante de los derechos y el cumplimiento de deberes.

Dentro de la educación formal, las universidades colombianas han sabido entender su responsabilidad en la formación de profesionales que no solamente conozcan a fondo los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, sino que se ha involucrado en proyectos, campañas, y programas fuera de las aulas como participantes de las discusiones y reflexiones que se realizan en torno a los temas relevantes para la sociedad en la búsqueda de la paz y la reconciliación. Queda solamente como reto hacia el futuro involucrar no solamente a los actores que participan en los procesos educativos formales, maestros y educadores, sino a profesionales de todas las áreas quienes también tienen una gran responsabilidad en la consolidación de los escenarios que propician la práctica de la ciudadanía, la paz y la convivencia (ingenieros, médicos, comunicadores, economistas, entre otros).

Adicionalmente, es de destacar que los proyectos no se concentran exclusivamente en las zonas urbanas, sino que tienden a acercarse a los grupos poblacionales periféricos de

las grandes ciudades y se adentra en las zonas rurales, que por la ausencia del Estado o la pérdida de la confianza en las instituciones, requieren un trabajo especial de reconstrucción del tejido social y de la autodeterminación para encontrar soluciones concertadas y pacíficas frente a las amenazas y dificultades a las que se ven enfrentados.

Por último, si bien la participación de misiones internacionales en los proyectos llevados a cabo en Colombia es activa y regular, debe destacarse que en muchos casos las experiencias nacionales han servido como motivación para la implementación de estrategias en el extranjero, como es el caso de las que se relacionan con la práctica del fútbol y la consolidación de una convivencia tolerante y responsable. Los proyectos desarrollados por su parte, particularmente en Alemania, permiten observar metodologías y estrategias, que si bien no pueden ser implementadas en un modelo uno a uno, es posible adaptarlas o tomar sus experiencias como base para la concepción de nuevos proyectos.

La sistematización, evaluación y divulgación de los proyectos constituyen sin embargo, una amenaza para el trabajo, pues si bien los proyectos se realizan con efectividad y éxito, muchos de ellos carecen de una evaluación seria, o de una sistematización de datos que contribuyan a evitar determinadas prácticas que deterioren el proceso, o que impidan el alcance de los objetivos, e identificar elementos que puedan ser retomados e implementados por otros proyectos.

Queda entonces como tarea común identificar, los temas, actores, participantes, estrategias pedagógicas, espacios, materiales, metodologías y resultados de evaluaciones, pues solamente ello puede garantizar la sostenibilidad de los procesos y la coordinación que evite la duplicación de los temas o de los objetivos. Es necesario así mismo, que no se separen los derechos humanos, la paz y la democracia y que sean por el contrario entendidos como temas y procesos interdependientes y que se impulsan paralelamente, pues la ausencia de alguna de ellas impide la realización de las otras. No puede entonces tampoco, pensarse la sociedad y sus conflictos desde una sola perspectiva, o considerar elementos monocausales, deben tenerse en cuenta todos los procesos que involucren a la sociedad y a los ciudadanos, y en esa búsqueda se posibilita el encontrar las alternativas de solución y/o el gestionamiento de propuestas constructivas y concertadas. para la convivencia y la paz, la participación y responsabilidad democráticas, y la valoración y enriquecimiento con las diferencias. Adicional al conocimiento básico de las normas y las leyes, el sistema legal y el espíritu

de la Constitución, se requiere perfeccionar las competencias cognitivas: comprender, aceptar y concatenar ideas y perspectivas diferentes a las propias; afectivas: identificar las emociones propias y ajenas antes de ejecutar las decisiones, comunicativas: que se refieren a las habilidades dialogantes que permiten comprender las posiciones del otro y ser asertivo en la defensa de las ideas, y por último las integradoras, que son aquellas que conjuntamente permiten la resolución de problemas.

7.3. BIBLIOGRAFÍA

BERNABEU, José L.; **Domínguez**, Emilia; et al. Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona : Edit. Ariel, 2005.

CIPE (Community-Based Institute on Peace Education). COLOMBIA. Manual para participantes. Encuentro Regional de Experiencias Significativas en Educación para la Paz. Una posibilidad para la prevención integral de las violencias. Bogotá, Agosto 29-31 de 2007.

COOMBS, Philip Hall. La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales. Madrid : Santillana, 1985.

MEN Ministerio de Educación Nacional; ICFES (Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación). Programa SABER. Evaluación censal (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Competencias Ciudadanas). Evaluación Censal-Pruebas SABER guía y fundamentación. Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES [En línea] [Consultado Julio 2010]. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantes/1599/articles-89525_archivo.pdf>

UNESCO; CERLALC; BID. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas – SREDECC. Febrero 2010 [En línea] [Consultado 1º. Feb. 2011] Disponible en <http://www.sredecc.org/imagenes/que_es/documentos/SREDECC_febrero_2010.pdf>

8. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

En general la presente investigación y los temas que fueron trabajados a lo largo de los diferentes capítulos permitió constatar que existen categorías centrales y conceptos que pueden ser retomados no solamente a nivel histórico, sino pedagógico y de experiencias, que pueden servir de fundamento para la reflexión, la formulación de nuevas preguntas de investigación y discusiones desde diversas disciplinas, que sin lugar a dudas configuran el escenario propicio para la consolidación de Colombia como un país a la vanguardia en el tema de la EDHCP. Es también relevante el hecho que los parámetros internacionales puedan servir de referente para el diálogo de construcción de nuevos procesos con otros países con experiencias diversas. El intercambio de experiencias con otros países, como es el caso de Alemania, permiten reconocer que las reflexiones posteriores a las guerras y a los conflictos que de ellas se derivan pueden ser superados a través de estrategias conjuntas, que involucren a la sociedad y se concentren en los puntos débiles para convertirlos en fortalezas. Sin embargo, como todo aprendizaje, es necesario que se lleve a cabo de dos vías, que permita también dar a conocer en Alemania, los procesos y las iniciativas que en EDHCP se desarrollan en Colombia, pues los mismos surgen en muchos de la comunidad y servir como parámetros para la formulación de proyectos en esa dirección en otros escenarios internacionales. En un mundo globalizado donde los conflictos no se limitan a las fronteras políticas o geográficas, se hace indispensable que las soluciones o las estrategias preventivas a dichos conflictos de elaboren de manera concertada y también global, pero incluyente y respetuosa de las individualidades de los Estados.

Las especificidades y particularidades que representa el caso de los derechos humanos en Colombia se convierte en una oportunidad para que del laboratorio pedagógico colombiano surjan también discusiones que permitan ver otras dimensiones que la EDHPC pueda ofrecer. La innovación como requisito para el desarrollo económico y tecnológico y la evolución de las sociedades, sirve también como parámetro para el trabajo pedagógico, pues si bien se cuentan con la “materia prima” pedagógica, es necesario potencializarla y enriquecerla con procesos a su vez que tengan en cuenta la innovación pero también la tradición, y sobre todo las necesidades primordiales de la

sociedad.

“La innovación educativa, utilizada como sinónimo de renovación pedagógica, es un concepto complejo y polisémico –como lo son los de la calidad educativa o libertad de enseñanza- que se presta a múltiples lecturas e interpretaciones.(...) (se entiende como) un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. No es una actividad puntual sino un proceso (...) en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito, como decíamos, es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando los métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente –explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo.” (CAÑAL DE LEÓN, P. 2002, pp.11-12)

Los retos que impone el trabajo en materia de EDHPC en Colombia no pueden ser equiparados con los de otros países, sin embargo, su proceso de desarrollo puede constituirse en un compás para otras sociedades incluyendo aquellas que no atraviesan por una problemática similar, pero sobre todo, son el fundamento con el cual puede construirse una teoría más enriquecida sobre los conceptos de Derechos Humanos, ciudadanía y paz desde el enfoque de la pedagogía, la importancia de la interdisciplinariedad y de la apertura hacia nuevas alternativas de investigación, que consoliden la EDHCP como una disciplina que ya no sea parte de otras sino que abarque en su totalidad todas las otras pedagogías, que en últimas se digan a la protección de los derechos humanos.

Como constataciones centrales de la presente investigación pueden enumerarse:

1. La idea de los derechos humanos en Colombia (Cap. 1 y 2) puede reconocerse en sus orígenes en los antecedentes históricos que permiten dilucidar la manera cómo los procesos de desarrollo de la sociedad y la lucha por las reivindicaciones la estructuraron, y es el producto de la reflexión coyuntural que se dio en otras latitudes, y también, cómo se ha visto, enriquecida por las experiencias, expectativas y necesidades propias de la sociedad colombiana en los diversos contextos y en las tensiones surgidas de las relaciones entre el Estado y los ciudadanos.
2. Las reivindicaciones de los derechos humanos en Colombia (Cap. 2) tienen antecedentes dignos de ser analizados para comprender sus motivaciones tácitas y explícitas, pero sobre todo para reflexionar sobre los éxitos y los fracasos que se dieron alrededor de ellas, y así dilucidar los procesos como parte del aprendizaje necesario para la evolución del concepto

de derechos humanos y las perspectivas futuras de las reivindicaciones. Asimismo, permite reconocer las poblaciones que históricamente han visto vulnerados sus derechos.

3. No es posible reflexionar o dialogar en torno a los derechos humanos en Colombia, sin analizar a profundidad los procesos que han buscado la paz a lo largo de la historia (Cap. 3). La presencia constante de conflictos armados ha sido un factor decisivo para vincular estrechamente ambos conceptos e incluir, como se ha hecho en los últimos la ciudadanía como herramienta fundamental para el alcance de los objetivos que buscan alcanzar la paz y reivindicar los derechos, especialmente de las poblaciones vulnerables. Del mismo modo, es posible históricamente descubrir los elementos que configuran un cuadro de violencia generalizada que abarca no solamente las instancias militares y de seguridad del Estado, sino que tiene como protagonista al ciudadano de a pie, aquel que cotidianamente en sus relaciones sociales, es bien víctima y/o victimario de una violencia social que es desplazada a un segundo plano de importancia por la crueldad que implica el conflicto armado.

4. Como resultado de la simbiosis entre las reflexiones internacionales y las experiencias nacionales en materia de derechos humanos, y teniendo en cuenta la influencia de los intereses de ciertos sectores de la sociedad, es evidente que se ha creado una cultura propia en relación al discurso y manejo de los derechos humanos y la paz en Colombia (Cap. 4), que tiene características *sui generis* y que por lo tanto, no puede ser evaluada o comprendida sin antes conocer cuáles son los factores que configuraron el proceso de construcción de los discursos y en qué medida se han reproducido en la sociedad, la manera de apropiarse de ellos y de vivenciarlos.

5. Si bien los lineamientos internacionales en materia de EDHCP son constantemente modificados y adaptados a las realidades contemporáneas (Cap.5), son tan diversos y variados los puntos que abarca, que se convierte en un mar inmenso de estrategias, modelos y perspectivas que aunque también en muchos casos sean repetitivas, y se incluyan en los discursos oficiales, no es garantía de que su cumplimiento sea satisfactorio o consecuente, y eso no solamente en el caso colombiano, sino en realidad con todas las ratificaciones que los diferentes países han elaborado y que no se corresponden con la realidad.

6. La tradición jurídica colombiana y los condicionamientos que impone el escenario mundial son los parámetros centrales para la formulación de los lineamientos nacionales en materia de derechos humanos (Cap. 5) se dirigen fundamentalmente a constatar la capacidad del Estado colombiano para adaptarse a los procesos democráticos mundiales y diseñar las políticas públicas que permitan su aplicabilidad, aunque no siempre con el impacto y la efectividad necesarias para que transformen las realidades socioeconómicas, políticas y culturales del país.

7. La pedagogía es vista como una panacea para resolver los problemas de la sociedad actual y es por ello que se han creado para todas las necesidades contemporáneas, diferentes tipos de pedagogías tendientes a sopesar las problemáticas coyunturales y las deficiencias de gestión del Estado. Existe entonces, una innumerable lista de pedagogías que se encaminan a fines específicos, que toman elementos de otras pedagogías, pero las que buscan en común es contribuir al conocimiento, respeto y aplicabilidad de los derechos humanos en todos los ámbitos de la sociedad (Cap 6). A pesar de que continuamente aparecen nuevas pedagogías, es necesario tal vez concentrarse en aquellas que se adaptan más a las necesidades de la sociedad contemporánea latinoamericana y colombiana, pues ellas son la respuesta precisa a sus problemáticas y expectativas. Adaptaciones de otros modelos son siempre susceptibles de ser combinaciones fracasadas y que terminan por generar más conflictos que soluciones. No hay entonces que ir muy lejos, para encontrar en la experiencia pedagógica latinoamericana, específicamente en Paulo Freire las bases teóricas y metodológicas que con simplicidad permiten ser ampliadas y modeladas de acuerdo a las expectativas presentes.

8. Es fundamentalmente a través de la mirada propia, de la reflexión constante y del diálogo interinstitucional, que se hace posible reconocer los avances, debilidades, riesgos y oportunidades en materia de EDHCP en Colombia (Cap. 7). Sin embargo, la realidad deja

entrevista que los procesos no son adecuadamente sistematizados y que en muchos casos carecen de la evaluación que les permita el compartir con sus iguales para evitar duplicaciones en temas y proyectos, y trabajar por el contrario de manera aunada en la búsqueda de objetivos comunes. Es altamente interesante, reconocer sobre todo aquellos proyectos en EDHCP en Colombia y Alemania que hacen partícipes a los ciudadanos y sobre todo a las poblaciones que con mayor frecuencia ven vulnerados sus derechos, pues son ellos los que realmente tienen un impacto sostenible sobre las comunidades e incluso pueden llegar a convertirse en procesos de transformación intergeneracional, que no necesariamente tienen su espacio en los muros escolares sino que abarcan todas las instancias del escenario social, llegando a influenciar incluso los procesos de gestión y de transformaciones políticas.

Tomando como punto central las discrepancias y contradicciones entre el discurso y la praxis en materia de EDHCP se presentan a continuación las observaciones, que en ese sentido, es posible apreciar a lo largo de los proyectos y en general experiencias a las que se tuvo acceso. Además hará énfasis en el déficit que representan los programas y la aplicabilidad:

- Discrepancia entre el discurso político y el discurso pedagógico, es evidente que aunque las políticas están encaminadas en poner en la práctica las recomendaciones de los observadores, sobre todo internacionales, se concentran también por parte del gobierno en el cumplimiento de metas cuantitativas y la presentación de informes que den cuenta de los avances y transformaciones que en materia de EDHCP se adelantan en el país. Sin embargo, la escuela atendiendo a los lineamientos gubernamentales para el cumplimiento de las metas que esa implementación implica, ha abandonado el discurso pedagógico concentrando sus esfuerzos en el alcance de los estándares de gestión. Por su parte el gobierno, aunque involucra en las discusiones a representantes de la comunidad educativa en la toma de decisiones que tienen que ver y afectan la educación, no siempre las iniciativas y recomendaciones surgidas de esas discusiones son tomadas en cuenta en las estrategias de implementación, pues la educación en sí misma es vista como un problema de gestión y gobernabilidad, pero no de desarrollo pedagógico y educativo.
- Se hace notoria una discrepancia entre las funciones propias del Estado y la forma como los funcionarios, y miembros de las fuerzas de seguridad del Estado y el fomento de los derechos humanos, pues es principalmente la corrupción de orden administrativa y fiscal y el tráfico de influencias uno de los delitos que más atañen a la labor de las diferentes ramas del poder y que contribuyen a la deslegitimación de las mismas, generando además una cadena de desconfianza consecuencias reales que se evidencian en la ineficiencia estatal, la injusticia en el acceso a los derechos y la negación del acceso a los mecanismos de participación y veeduría.

Puede entonces concluirse parcialmente como lo afirma el informe de la Presidencia de la República en el 2008 que:

“El escenario educativo ha avanzado en la inclusión de algunos temas. (...) No obstante en dicho escenario perviven dos contradicciones:

- a) promueve la participación y la autonomía mediante mecanismos autoritarios, y
 - b) busca educar en la creatividad, el espíritu y el pensamiento crítico, en medio de relaciones jerárquicas” (CASTILLO, F. 2008, p. 16)
- Las necesidades surgidas dentro de las transformaciones del mercado y del crecimiento económico, han degenerado en la intervención del sector económico en el diseño y

elaboración de los estándares educativos. Es decir, los objetivos de la educación en Colombia se han dirigido fundamentalmente a suplir las necesidades del mercado laboral, y a desarrollar competencias y habilidades académicas que garantizarían el crecimiento económico del país y la formación de capital humano. Sin desconocer, que este factor es inevitable en las sociedades actuales, es también evidente que en aras de la formación para el mercado laboral se ha ido olvidando la apremiante necesidad de formar seres humanos integrales y ciudadanos capacitados como sujetos de derecho, que sin lugar a dudas constituye también factor fundamental en la construcción de una cultura de paz que permita el desarrollo del país.

- El significado del concepto Derechos humanos en Colombia tienen una connotación negativa que se suma a la que se le ha otorgado a la defensa y a los defensores de derechos humanos en Colombia. Se ha llegado a extremos de buscar sinónimos, incluso dentro de las denominaciones de los proyectos, pues la sola mención del concepto, causa animadversión que puede en muchos casos resultar contraproducente e incluso poco atractiva a la hora de encontrar apoyo dentro de la sociedad civil o las instituciones del gobierno. Esa denigración del concepto y las actividades que se desarrollan en torno a los derechos humanos, es uno de los principales obstáculos a resolver, pues desde los discursos manejados por voceros del gobierno, se hace en muchos casos una vinculación generalizada de la defensa y los defensores del gobierno como enemigos de la paz, del gobierno, con inclinaciones subversivas y que se relacionan en el imaginario colectivo con discursos de la izquierda revolucionaria.
- Como una cadena interminable desde la Constitución de 1991, todas las instituciones han dirigido sus discursos y sobre todo sus metas y objetivos a ser consecuentes con los cambios introducidos por la Carta y es así como en todos los documentos oficiales y justificación de proyectos a todo nivel, se repiten los conceptos (derechos humanos, pluriétnico, multicultural, tolerancia, respeto, solidaridad, paz, entre otros) que son asumidos y multiplicados, en muchos casos sin reflexión, posteriormente por los individuos que representan las instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, pero sobre todo escolares. No hay un Proyecto Educativo Institucional o proyecto educativo, en general en el sector formal, no formal e informal, que no incluya dichos preceptos en sus contenidos. Sin embargo, esa presencia tácita de los conceptos no garantiza necesariamente su apropiación y la puesta en práctica dentro de los mismos en la cotidianidad.
- La realidad colombiana en su peculiaridad de violencia recurrente propicia que así como en la sociedad en el campo pedagógico se vea la necesidad de buscar soluciones a las problemáticas sociopolíticas y culturales en la escuela. Ello ha derivado en que se intenten construir currículos que eduquen a los niños, niñas y jóvenes dentro del marco de lo que se denomina, educación para la paz, para la igualdad de oportunidades, para la tolerancia, la multiculturalidad, la diversión, tolerancia, medio ambiente, entre otras. Sin embargo, y en este punto se encuentra una concordancia con Magendzo (2005, p. 24-25) con relación a la “Polisemia de Lenguajes” que define él en torno, a que “si bien los derechos humanos cuentan con otros lenguajes vinculantes, éstos no son iguales y que es necesario reconocer que la diferencia de la EDH es que ella apunta a la transformación social a través del empoderamiento de los individuos, hombre y mujeres”.
- La universalidad de los derechos humanos ha sido discutida desde el relativismo cultural. (Ver CHIPOCO, C. 1994; VILLANUEVA FLÓRES, R. 1995) Si bien los derechos humanos son universales en la medida que son dispuestos para todos los individuos independiente de su origen de género, socioeconómico, político, cultural, religioso o étnico, es de anotar que existen quienes afirman que el universalismo desconoce las particularidades culturales de los pueblos y sus tradiciones y formas de vida. Sin embargo y aunque esta discusión tenga una connotación real, es también de alertar que esa lucha por el reconocimiento de las particularidades sirve en muchas

ocasiones para justificar la violación de los derechos humanos poniendo como excusa la existencia de una tradición cultural que la legitimaría. Si bien no existe una moral universal válida, no debe caerse en el extremo de justificar las violaciones partiendo de esta discusión. En un país como Colombia autodenominado pluriétnico y multicultural, la discusión alrededor del universalismo y relativismo cultural adquiere una connotación importante, y es necesario incluirla dentro de los procesos pedagógicos y de gestión para evitar caer en fundamentalismos que alimenten la legitimación de las violaciones de derechos humanos. En este sentido Habermas propone que desde el universalismo moral se atienda al pluralismo y así “relativizar la propia forma de vida para legitimar las exigencias de otras formas de existencia; reconocer igualdad de derechos a los extranjeros y a los otros, con su idiosincrasia e ininteligibilidad; no proyectar como universal la propia identidad; no marginalizar lo que se desvía de esta última; proveer un aumento incesante de la tolerancia” (FERRY J.M. 1995, p. 210 y ss cit. en : MARTÍNEZ DE BRINGAS, A. 2006, p.165).

- El priorizar unos valores sobre otros dentro del contexto de necesidades en la sociedad colombiana impide la realización integral de los mismos. El desconocimiento práctico de la indivisibilidad e interdependencia de los derechos deriva en que se concentren los esfuerzos en una sola dirección y esa “unidireccionalidad” de los proyectos que buscan defender los derechos o fomentar su conocimiento, se convierte en una deslegitimación de los fines, pues es inconcebible trabajar en la escuela los derechos civiles y políticos, cuando los derechos fundamentales a la vida y a la integridad de encuentran amenazados, o en casos prácticos, hacer énfasis en la importancia de la participación ciudadana y restringir toda forma de discusión o manifestaciones de desacuerdo dentro de las instituciones escolares.
- El hecho de buscar la conquista de los derechos humanos y la paz dentro de la sociedad colombiana es por sí misma una contradicción, pues los derechos no deben ser otorgados sino hacen parte inalienable e implícita de la humanidad. Sin embargo, el empoderamiento de los ciudadanos, si se constituye en un mecanismo que permite la protección de los derechos y la corresponsabilidad en el cumplimiento de los mismos. Y es en esa dirección que deben dirigirse las estrategias educativas, a descomponer ese imaginario de una adquisición de derechos desde el Estado visto como una figura patriarcal, sino el ciudadano como protagonista de la sociedad con derechos y libertades, pero con deberes que incluyen fundamentalmente la protección de los derechos no solamente para su presente sino también para las futuras generaciones.
- El analfabetismo ha sido una de las principales preocupaciones de los gobiernos colombianos, pues ese factor constituye uno de los indicadores del desarrollo económico, social, político y cultural de los países a nivel internacional. Las gestiones gubernamentales en ese sentido han aportado resultados significativos, sin embargo, mientras se luchaba por erradicar el analfabetismo referido a la capacidad de leer y escribir, la sociedad se veía enfrentada a otro tipos de analfabetismo que pueden denominarse así porque implican el manejo de un propio lenguaje. Por una parte un analfabetismo político y por otro lado un analfabetismo tecnológico. Si bien en Colombia existen constitucionalmente los mecanismos de protección y de participación ciudadana, en la práctica, el desconocimiento de dichos mecanismos, o la imposibilidad de acceder a la información se constituye en uno de los principales retos a los que se ven enfrentados quienes trabajan en el área de EDHCP. Del mismo modo, el uso de nuevas tecnologías de la información ha implicado un desarrollo acelerado especialmente en las zonas urbanas, y una lenta apropiación en las zonas rurales y en las zonas marginales de las grandes ciudades. Esa desigualdad en el acceso, ha creado otro tipo de exclusiones que ya no solamente abarcan las necesidades básicas de educación, vivienda, salud, recreación, sino que alejan sustancialmente a los ciudadanos de las posibilidades de conocer las transformaciones y los mecanismos para la defensa de sus derechos y sobre todo hacerse partícipe de las decisiones centralizadas en muchos

casos.

- El analfabetismo incluye de igual manera la incapacidad de los individuos, de los ciudadanos de verbalizar sus compromisos y sus requerimientos, dicha incapacidad podría explicarse originariamente en la imposición cultural europea producto de la conquista y colonización española, que desconocieron la tradición indígena de la palabra, del compromiso verbal y el cumplimiento ineludible, pues en la palabra se hallaban conjugados todos las responsabilidades y corresponsabilidades entre los individuos. La escritura rompió con las relaciones consuetudinarias de respeto y confianza y las remplazaron por escritos que pretendían dejar constancia de las legitimaciones de las actuaciones, en muchos casos injustas y degradantes en contra de las culturas indígenas colonizadas. El imaginario de que lo escrito en el papel no siempre corresponde a la realidad, lo que en el lenguaje popular se denota como “letra muerta” o “Leguleyada”, ha impregnado a la sociedad colombiana históricamente llevándola a dejar todo por escrito y a legitimar cada actuación con un documento, que sin embargo, a la hora de reclamar los derechos o el cumplimiento de lo escrito, se vuelve flexible y susceptible de ser interpretado dependiendo de quien posea los argumentos jurídicos más fuertes. La Constitución de 1991, es un ejemplo de esa tradición española, pues es la más extensa y desarrollada de América; -contiene un preámbulo, trece títulos, trescientos ochenta artículos y cincuenta y nueve disposiciones transitorias-, que sin embargo, no garantizan el cumplimiento de lo allí prescrito y menos la defensa de los derechos humanos.
- Además de la tradición de la ley y su puesta por escrito, cabe también mencionar la tendencia cada más más generalizada y acorde con la tecnocracia, de presentar estadísticas que arrojan datos cuantitativos sobre los progresos que, por ejemplo, en materia de derechos humanos se han alcanzado en el país. Las mismas si bien ofrecen una mirada de las transformaciones en las políticas públicas, no determinan los grados de impacto a nivel social, especialmente en lo referente a los cambios en las mentalidades, los imaginarios y las estructuras de relaciones de poder. Cuando las estadísticas se convierten en el único método para convencer a la comunidad internacional de los aciertos de las políticas en materia de derechos humanos, se corre el riesgo de desconocer los entramados que las cifras ofrecen, e impedir los procesos de reflexión social, construcción de la memoria del conflicto y la reparación, pero sobre todo el aprendizaje que se entregará a las futuras generaciones para no cometer los mismos errores. Mientras esta discrepancia entre las cifras y la memoria del conflicto siga existiendo, no será posible integrar las políticas estatales en materia de derechos humanos, ciudadanía y búsqueda de la paz, con las intenciones que en el sistema educativo y en general en el aprendizaje de la sociedad se persiguen.
- La deslegitimación de las instituciones y la falta de credibilidad y de confianza entre la ciudadanía y el Estado han degenerado en una cultura de la desconfianza que abarca desde las esferas privadas de lo cotidiano y las relaciones interpersonales, hasta la credibilidad que se tiene sobre los representantes de la sociedad a nivel político, judicial, policial, militar y eclesiástico. La “segunda intención” como motor de las actuaciones y las decisiones, se convierte en una cadena que ha legitimado a su vez las prácticas corruptas, que si bien afectan a todos y a todas, es “aceptada” como parte de la idiocincrasia y como medio de subsistencia en todas las esferas. La falta de apropiación de los recursos materiales e inmateriales por parte de la ciudadanía hacen parte de la concepción de que los derechos son otorgados verticalmente por el Estado y es por ello que si las prácticas corruptas provienen de él, es el mismo Estado y no los ciudadanos los que tienen que solucionar la situación. Los límites de las prácticas corruptas han seguido “corriendo los linderos” hasta la frontera del cinismo, síntoma preocupante en una sociedad que busca la paz.
- La falta de legitimidad de las instituciones y la consecuente impunidad sumadas a la ausencia de una cultura de la palabra son el caldo de cultivo que permite que los

conflictos sean resueltos por la vía del hecho por medio violentos, que buscan dar solución inmediata y definitiva, sin recabar en los orígenes de los mismos o buscar soluciones concertadas. El diálogo no es visto entonces, como una alternativa válida, pues no se reconoce al OTRO como representante de argumentos válidos, que pueden ser susceptibles de discusión y de persuasión. La falta de disposición para el diálogo hace parte de las reacciones recurrentes tanto en la vida cotidiana como en las instancias responsables de entablar diálogos con los grupos alzados en armas. Es así, que como el concepto de derechos humanos, el de diálogo ha adquirido una connotación que impide a su vez, la búsqueda de soluciones concertadas basadas en la credibilidad y la legitimidad de la palabra del OTRO.

- La sociedad colombiana ha recibido a través la escuela la información y el análisis detallado de los tipos de discriminación que existen históricamente y se ve a sí misma como discriminada como pueblo, producto de las secuelas de la imagen deteriorada a causa de la relación entre el país y el narcotráfico. Sin embargo, existe una reticencia a aceptar que dentro de las relaciones cotidianas entre los ciudadanos y entre estos y el Estado, existen grados alarmantes de discriminación de todo tipo. A pesar de nuevo de la denominación constitucional como país pluriétnico y multicultural y la aceptación de la igualdad frente a la ley, es indudable que se si hace una revisión de los imaginarios sociales con relación a la población indígena, a los afrodescendientes, e incluso las personas con discapacidad, es indiscutible el sesgo marcado de la posición de “pureza de sangre” que aún acompaña las percepciones sociales. Asimismo, el origen socioeconómico y la estratificación social son un fenómeno que impregna las relaciones cotidianas, excluyendo a los individuos y a los grupos y seleccionando concientemente a las personas con el fin de evitar “mezclas” vistas como innecesarias dentro de la configuración social. Es precisamente, esa falta de claridad en denominar discriminación y exclusión a las actuaciones que así lo merezcan, lo que genera una marcada diferenciación no solamente socioeconómica, propia del sistema capitalista, sino mental que impide al OTRO acceder a sus derechos y ser actor protagonista y participante activo de la sociedad y sus transformaciones.
- La histórica violación de los derechos humanos en Colombia, la aún débil ciudadanía y la ausencia de paz, han generado dentro del sistema educativo formal, informal y no formal, una inconciente reacción dirigida fundamentalmente a concentrarse en la denuncia y en los mecanismos para la reparación de las víctimas. Este es un trabajo que por supuesto produce muchos beneficios para la consolidación de la paz, sin embargo, se convierte así mismo en una de las debilidades existentes, pues se requiere además de trabajar en el presente, dirigir la mirada hacia el futuro y darle un sentido de sostenibilidad a los derechos humanos, es decir paralelamente crear las condiciones que permitan que dichas violaciones no se repitan y consolidar dentro de los individuos el convencimiento de que existen otras posibilidades de solucionar los conflictos y acceder a los derechos.
- La historia de la sociedad colombiana ha estado desde sus inicios en manos de académicos más cercanos a la lingüística y al cuidado de la escritura que a la veracidad y certeza de los hechos. Asimismo, se ha creado un mito alrededor de hechos y acontecimientos, así como de protagonistas, haciendo de la historia colombiana un compilado de hechos heroicos, de batallas épicas y de relatos sesgados que más pretenden en la mayoría de los casos legitimar ciertos acontecimientos y decisiones, que hacer una historia en conjunto, tomando en cuenta a TODOS y haciendo referencia explícita de las responsabilidades que le caben a cada protagonista. Es así, como se descuida la historia como un elemento fundamental para el reconocimiento del pasado en la búsqueda de una promesa del “nunca más”, que es retomado en relación a la EDH por Magendzo (2005, p.36-37) haciendo alusión a la obra de Emmanuel Levinas y su concepción del OTRO, a la que cabe agregar el sentido que éste último le da a la historia “el presente posee una historia pero que no es historia, está diciendo quizá que

posee una historia prestada, recogida de la narrativa como la historia de los acontecimientos en el sentido más habitual del término” (LLEWELYN, J. 1999, p.76)

- Las reivindicaciones de tipo género se han concentrado fundamentalmente en los derechos y las condiciones de igualdad de oportunidades para las mujeres y las niñas, reduciéndolas a la inclusión en los programas curriculares y en las legislaciones que dan participación política y laboral a las mujeres. Sin embargo, su existencia no garantiza que en la práctica ellas sean consideradas como sujetos de derecho, poseedoras de las mismas oportunidades y del mismo reconocimiento que sus conciudadanos. La discrepancia entre las campañas de protección de los derechos de las mujeres y discursos pedagógicos y políticos, y las prácticas y discursos cotidianos, de los medios, en las relaciones interpersonales, profesionales y familiares, así como los roles asumidos dentro del contexto escolar, delatan una realidad que merece la pena ser estudiada con más atención. Pues si bien, existe el interés por hacer realidad estos compromisos, los medios de comunicación, el lenguaje cotidiano, los textos escolares y las relaciones laborales, pero sobre todo el conflicto armado se ven continuamente impregnados por elementos que distan mucho de corresponder a los principios de igualdad de género y de respeto por la diferencia.
- En Colombia las cuestiones de género pueden tener connotaciones más amplias que la igualdad de oportunidades y el acceso a los derechos y libertades fundamentales, pues el conflicto armado y la violencia cotidiana se constituyen en contextos que olvidan el papel de los hombres y las consecuencias psicológicas y sociológicas que pueden derivarse de la victimización directa e indirecta de los hombres. Hombre y niños son también víctimas de la violencia sexual y de la degradación frente a su familia y comunidad, los efectos del desplazamiento forzado por ejemplo, en el caso de los hombres es digno de ser estudiado cuidadosamente, pues allí interfieren otros elementos culturales que se ven interferidos durante el conflicto, como lo es el rol de protector de los hombre frente a su núcleo familiar. Es contradictorio entonces, pretender reivindicar los derechos de las mujeres, olvidando la problemática masculina y los efectos durante y posterior al conflicto, que pueden llegar a afectar la percepción de género.
- En términos de tolerancia a la diversidad y las cuestiones de género en relación a los derechos humanos, es de anotar que existe una problemática que si bien ha permanecido históricamente, está siendo hasta ahora abordada con seriedad, y es el de las personas pertenecientes a lo que hoy se llama población LGBTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales), pues ellos se han convertido en víctimas de los conflictos no solamente, referido a las persecuciones (la mal denominada “limpieza social”, por ejemplo), sino también de la exclusión social a la que se ven sometidos en las diferentes esferas de la vida cotidiana, es una discriminación legal y simbólica que tiene sus expresiones concretas en todas las esferas de la sociedad colombiana. La carencia de discusión alrededor de este tema es evidente, y a pesar de que existen proyectos educativos que lo abarcan, es indispensable que se realicen campañas coordinadas y que no se vean cohibidas por preceptos religiosos que impiden asumir las responsabilidades frente a la problemática de discriminación.
- Además de las cuestiones de género y de origen sociocultural y étnico, en Colombia existen una discriminación silenciosa que se evidencia también en la carencia de programas que hagan énfasis en los derechos por una parte de las personas con discapacidad física y/o mental y las personas de la tercera edad. Ambos grupos poblacionales, se ven enfrentados al NINGUNDEO de la sociedad, pues ni a nivel político, social, cultural, educativo o mediático, se hace referencia a sus denuncias, problemáticas y necesidades. Es así como tanto a nivel físico, infraestructura urbana y arquitectónica, así como a nivel mental reconocimiento de las personas con discapacidad física y/o mental y de las personas de la tercera edad es una deficiencia latente que impide la realización de los derechos, la creación de compromisos intergeneracionales y la identificación de ellos como sujetos de derecho, ciudadanos

con las mismas responsabilidades, pero con los mismos derechos para ser atendidos en sus necesidades específicas.

- El concepto de ciudadanía es abordado desde los proyectos educativos como parte del desarrollo democrático que implicaría los derechos que el Estado confiere a los individuos para desarrollarse dentro de la sociedad, sin embargo, el carácter de ciudadano se encuentra más ligado en los temas abordados, a una función legal justificada y legitimada en las leyes y la Constitución, pero que no se corresponden con un compromiso de cumplimiento de derechos y deberes y la responsabilidad y corresponsabilidad que tienen los individuos en la construcción de una sociedad. Se olvida en términos generales que el tema fundamental es el de la formación de sujetos de derecho, con las implicaciones no solamente legales sino prácticas y que de esa connotación puedan derivarse.
- El tema de la EDHCP no puede ser abordado sin reconocer que debe empezarse por reflexionar sobre el derecho mismo a la educación en Colombia, la accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad pues ellos constituyen los parámetros evaluativos que indican que si bien la cobertura de la educación ha aumentado cuantitativamente, cualitativamente no es proporcional con el acceso a una educación de calidad y menos una inclusión real de los escolares que han sido víctimas del conflicto armado o quienes han pertenecido a grupos armados ilegales y se encuentran en un proceso de reacomodamiento social, educacional y laboral. Es una exclusión de tres vías, la primera la que no permite que estos niños, niñas y jóvenes ingresen con condiciones favorables y adaptadas a sus necesidades al sistema educativo, la segunda vía la que no ofrece las garantías de permanencia de ellos en el sistema educativo y que no está en capacidad de enfrentar la competencia con otras formas de vida derivadas de las actividades criminales y la consecución de dinero rápido, y por último la tercera vía, que no prepara a la comunidad escolar en general ni a la sociedad y a las entidades estatales para reaccionar efectivamente y contribuir a la búsqueda de soluciones efectivas y concertadas, la falta de mención dentro de los programas escolares, especialmente en lo referente a la EDHCP es preocupante, pues no crea verdaderos sentidos de corresponsabilidad y solidaridad con estas poblaciones.
- La EDHCP en Colombia ha enfocado parte de sus esfuerzos a la formación de los funcionarios públicos, los miembros de las fuerzas militares y de policías, sin embargo, y teniendo en cuenta la misma evaluación que el Programa Presidencial de DH y DIH en ese sentido realizó, la autora comparte la percepción que:

“las iniciativas de formación en promoción de los derechos se han adelantado de manera desordenada, no incluyen estrategias de alta cobertura e impacto que permitan reflexiones sobre la identidad regional, la corresponsabilidad de los actores sociales y la apropiación de su sentido.” (CASTILLO, F. 2008, p. 16)

Lo que resume la carencia de una perspectiva de corresponsabilidad por parte de los funcionarios públicos y miembros de las fuerzas armadas y de policía, así como de la apropiación de los valores, hábitos, comportamientos y concepciones necesarias para contribuir a la construcción y sostenibilidad de una cultura de paz. Es necesario que los representantes del Estado vean en sus conciudadanos sujetos de derecho y no solamente como clientes de determinados servicios estatales, reconociendo los derechos como parte de la dignidad que les corresponde en sus papel de ciudadanos.

Anteriormente se hacía mención de la crisis de la denominación de derechos humanos y su significado dentro de la comunicación en la sociedad colombiana y en este sentido, no solamente los medios de comunicación y las instituciones están llamadas a concebir discursos que relacionen las leyes y las normas con los derechos humanos y menos con las connotaciones negativas o la carencia de derechos, vinculando estrecha y en muchos casos exclusivamente la definición con las violaciones reiterativas y relacionadas con el conflicto armado, como es el caso de las masacres, las desapariciones forzadas o los

asesinatos.

- El análisis de los resultados de la Evaluación del estudio internacional de formación cívica (2000) permite constatar que además de las deficiencias en términos de habilidades de comprensión de lectura y análisis de textos (deficiencia en lectura rápida, aplicación de conceptos, diferencias e intereses, extracción de ideas principales y distinción entre hecho y opinión), existen temas que son recurrentemente preocupantes y que corresponden a las competencias cognitivas o teóricas como los elementos básicos de la economía, las funciones de las instituciones políticas, la distinción de hechos legales, y en general sobre la democracia. Como temas fortaleza, pueden encontrarse por ejemplo, los derechos civiles y de la niñez, la participación política y las características de la Constitución. Como causas de los bajos niveles alcanzados, se resalta desde la alta tasa de expulsión del sistema escolar, la baja tasa de lectura, la falta de inversión proporcional y la escasez de oportunidades y expectativas de escolaridad de los estudiantes, hasta la escasez de libros, hogares de baja escolaridad y cortas perspectivas de estudio de los jóvenes. (ORTÍZ JIMÉNEZ, J. y VANEGAS USECHE, I. 2000 p. 56-62)
- Como lo afirma Touraine (TOURAINÉ, A. El Espectador Ene. 7 1991, p.3A cit. en ORTÍZ JIMÉNEZ, J. y VANEGAS USECHE, I. Op cit. p. 65) es condición previa para administrar los cambios, el desarrollo y los conflictos internos de los países, poseer una conciencia nacional y reforzar el Estado-Nación. Para alcanzarla se requiere asimismo de un reconocimiento del entorno físico, pues la mayoría de la información a la que se tiene acceso a través de los medios de comunicación, se encuentra limitada a “interpretaciones epidérmicas” que ignora las causas primeras de la violencia y por lo tanto no se compromete en la búsqueda de salidas. La violencia entendida aquí, no solamente como el conflicto armado y la confrontación entre los grupos armados ilegales y las fuerzas de seguridad, sino como la violencia cotidiana, social que alcanza todas las esferas de la vida familiar, escolar y laboral. El desconocimiento de las causas estructurales de la violencia como la discriminación y la pobreza, contribuyen a deslegitimar el Estado y como consecuencia a justificar el conflicto.

PERSPECTIVAS

- Si bien los informes finales que corresponden a los estándares de gestión en relación con los procesos de implementación de los programas de EDHCP son indispensables para la evaluación, es necesario realizar evaluaciones continuas que den participación a toda la comunidad educativa y que se hagan al interior de las instituciones educativas. La realización de memorias en las que se consignen los procesos adelantados, sus fortalezas, amenazas y dificultades facilita a largo plazo el análisis haciéndolo independiente de los individuos y permitiendo tener el material suficiente para ser analizado interna y externamente: Este proceso debe llevarse a cabo por parte de diferentes representantes de la comunidad escolar, pues las miradas que cada uno de ellos pueda tener sobre los mismos procesos no están cargadas siempre de las mismas observaciones y es precisamente esa diversidad la que enriquece los procesos de evaluación.
- Las instituciones educativas por excelencia, además por supuesto de toda la sociedad y la familia, las responsables de generar ambientes de confianza en la que las reglas de convivencia más que cumplir una labor coercitiva, sean una guía para establecer pautas de comportamiento que busquen el bienestar común y la armonía en las relaciones, a pesar de los conflictos que puedan generarse en la vida cotidiana. Para ellos es necesario que desde las reglas para el personal administrativo, hasta las comunes pertenecientes a los estudiantes mantengan una línea que les permita borrar las

discrepancias entre las jerarquías, pero sobre todo la incongruencia entre lo que se le exige a los docentes, padres, personal administrativo y a los jóvenes y niños. Todos los individuos que pertenezcan a la comunidad educativa, deben por lo tanto reconocerse en un grupo con unas normas definidas claras y concertadas que permitan la comunicación y la resolución de conflictos de una manera transparente y responsable.

- Si bien en Colombia existe la libertad para crear instituciones educativas de carácter privado, lo que determina en muchos casos la influencia del mercado en las relaciones educativas, es fundamental que las prioridades para la educación sean establecidas de manera unificada, atendiendo a las necesidades no solamente del mercado laboral y competitivo, sino a las prioridades en orden de valores y habilidades especialmente en solución de conflictos y prácticas para la consolidación de una cultura de paz. Es por ello imprescindible que cada PEI contenga como eje central la formación de ciudadanos que promuevan, atiendan y defiendan los derechos humanos y que sean responsables de su papel en la consecución de una paz sostenible. No es suficiente para ello transcribir en los manuales de convivencia o en los documentos del PEI las buenas intenciones en este sentido, es prioritario concentrarse en el cómo y en las estrategias que permitan la comunicación y la generación de espacios de diálogo y concertación, pero también de permanente evaluación y discusión que contribuya al mejoramiento de dichas estrategias. Es decir, no perder de vista la memoria institucional. El capital humano, no puede seguir siendo el último fin de la educación, se requiere entonces una transformación o una adaptación del concepto, apuntando hacia un verdadero capital que sea en ese orden de ideas más HUMANO y que ello signifique la reconsideración de las formas de relacionarse y de buscar los objetivos comunes.
- Es indispensable, generar las discusiones a nivel estatal, institucional, familiar y sobre todo de los medios de comunicación en su papel dentro de la consolidación de los conceptos y significaciones que se le otorga a los derechos humanos. Hay que entonces, repensar el concepto buscando sobre todo remplazar las connotaciones negativas que ha adquirido en el país, y no abusando de su uso en las diferentes instancias. Para ello se hace necesario tener el vocabulario y la conceptualización necesaria para que pueda ser utilizada de manera eficiente en todas las instancias donde se haga necesario, en escenarios de análisis, denuncia o formación.
- No se hace necesario crear una cátedra un programa específico para tratar cada problemática referida a los derechos humanos, pero si es indispensable que dentro de cada programa de estudios desde la educación de la primera infancia hasta la formación postuniversitaria se trabajen los principales temas que son generadores de conflictos y la manera como estos pueden ser comprendidos y abordados por parte de las personas en diferentes instancias, pero sobre todo desde todas las disciplinas, no puede en este caso, disculparse diciendo que la enseñanza de las matemáticas o de las ciencias naturales no tienen nada que ver con la EDHCP. Deben entonces buscarse las estrategias metodológicas que permitan desde todas las áreas de conocimiento alcanzar las metas previstas a nivel global en relación a estas áreas.
- No se puede justificar la violación de los derechos humanos en las características culturales, pero tampoco puede relacionarse la pobreza con la violencia, estos dos elementos deben ser eliminados sobre todo del lenguaje cotidiano y buscar sobre todo hacer generalizaciones que estén cargadas de elementos discriminatorios y que paralelamente busquen justificar acciones en contra de los derechos. El desconocimiento de las características de las culturas que conforman el país se convierte en una de los motores discriminatorios, pues mientras a las comunidades indígenas se les exige el aprendizaje de las costumbres y el idioma castellano como parte de su inclusión académica, no se hace en doble vía es decir, un estudiante promedio no tiene conocimientos mínimos o básicos sobre las comunidades indígenas o afrocolombianas, ni posee los elementos conceptuales o de percepción cultural que le permitan realizar también una apropiación de estas formas de vida, ni siquiera de

manera superficial.

- La lucha contra el analfabetismo político y tecnológico, debe convertirse en una prioridad de la sociedad y de las instituciones, no solamente es necesario conocer los elementos conceptuales que él abarca sino también la forma como las prácticas se corresponden con las reflexiones y con las realidades que asume cada individuo dentro de la sociedad, así como sus responsabilidades, haciendo especial énfasis en la corresponsabilidad.
- La recuperación de la confianza y del valor de la palabra deben convertirse en una de las prioridades dentro de las relaciones cotidianas y propagarse dentro de las relaciones en las instituciones privadas y públicas. El recuperar la confianza y el valor de la palabra empeñada permitirá desarrollar otras habilidades necesarias para la consolidación de una cultura de paz. La escuela, la familia y en general los medios de comunicación son responsables de propagar esta nueva tendencia que sin lugar a dudas se constituye en una necesidad prioritaria para mejorar las relaciones cotidianas y las prácticas institucionales a nivel comunicativo y de compromisos adquiridos.
- La apropiación de los espacios públicos y comunes a través de una pedagogía de la integración con los lugares y los objetos, permite sin lugar a dudas a los individuos fortalecer las relaciones interpersonales de convivencia y resolución de conflictos, pero sobre todo el sentido de propiedad que permite a los individuos no solamente aprovechar los espacios físicos y materiales sino apropiarse de ellos, valorarlos, conservarlos y mejorarlos de ser necesario. Esto comienza desde la familia, pero se consolida en los espacios educativos y posteriormente se amplía a las esferas de la sociedad y su relación con las ciudades y lugares comunes.
- Mucho se habla de la resolución de conflictos, sin embargo, los conocimientos en este sentido se adquieren de manera memorística y carente de sentidos, se hace necesario por tanto concentrar los esfuerzos en que las personas tengan las habilidades y capacidades prácticas para reconocer los conflictos, discutirlos, abordarlos y sobre todo reconocer la propia responsabilidad en la dinámica de los mismos.
- Durante el presente trabajo se ha descubierto que una de las principales causas de las múltiples violaciones de los derechos humanos, la constituye la discriminación, y sobre todo se ha comprendido en qué medida la falta de discusión y de mención de esta problemática como generalizada, ha contribuido a su aumento y radicalización. Es necesario por tanto, que a nivel social, se tome conciencia de las prácticas discriminatorias cotidianas, de los mecanismos dentro de las relaciones que las permiten y la forma de combatirlas, pues la discriminación se produce fundamentalmente en el desconocimiento del OTRO, es por lo tanto necesario, enfocarse en reconocer la diferencia y en valorarla como una opción para la construcción de una verdadera Nación dispuesta a atender las necesidades de todos los individuos independientemente de todos los rasgos que puedan derivarse en diferencia.
- La sostenibilidad de los logros alcanzados en materia de EDHCP depende fundamentalmente del compromiso serio y responsable de toda la sociedad civil, pero para ello es necesario recuperar el sentido del contrato social y el contrato intergeneracional, que indican los compromisos de las actuaciones presentes y cotidianas.
- Se requiere reescribir la historia de Colombia, aunar esfuerzos para que los investigadores concentren sus investigaciones en develar las verdaderas intencionalidades y el desarrollo de los hechos visto desde otras perspectivas, que permitan tener una mirada más dinámica de los acontecimientos en la historia nacional. Solamente ese reconocimiento, permitirá a los maestros de ésta área ofrecerle a los estudiantes las herramientas para poder comprender los fenómenos actuales y con esa retoma de la memoria histórica despejar nuevos elementos que contribuyan a la

formación de una sociedad no solamente concentrada en mejorar su situación actual, sino conciente de las causalidades de los fenómenos y con ello preparadas para evitar que dichos hechos vuelvan a desarrollarse con las mismas o peores consecuencias.

- Si bien la discriminación se ha concentrado fundamentalmente en desarrollar programas tendientes a contribuir a la integración de las mujeres en la sociedad, es necesario también tener al mismo tiempo en cuenta a las personas con discapacidades físicas y/o mentales, a las personas de la tercera edad, además de las poblaciones indígenas, afrocolombianas y campesinas, pues los lenguajes mismos en los que se analizan las problemáticas son distantes y carecen de las adecuaciones necesarias para que ellos tengan acceso a la información, esta forma de exclusión se ve agravada por la falta de representatividad de estas poblaciones en las tomas de decisiones a nivel social y comunitario. Asimismo, los derechos son ampliamente diferenciados entre las poblaciones y no existe una verdadera legitimidad que abarque a todos los individuos.
- Se requiere entonces, reconsiderar la formación en ciudadanía abordándola desde la formación de capital social, que permita a los individuos no solamente conocer los asuntos que afectan directamente su cotidianidad, sino que le permitan apropiarse de los recursos materiales e ideales que pone a disposición la sociedad y el Estado, para ayudar a su conservación y sostenibilidad. El hecho de participar dentro de los proyectos, le facilita a los individuos reconocerse a sí mismos como ciudadanos y como responsables de las decisiones. Los valores intrínsecos requeridos para este trabajo tienen que ver con el respeto mutuo, la confianza social, la reciprocidad y la cooperación que se haría posible gracias a la formación y la participación activa en las actividades que impliquen la realización de los derechos. Es así como surgen iniciativas para la formación de la ciudadanía que deben sin embargo, incluir la creación de compromisos de solidaridad y de asociación caracterizados por el trabajo conjunto a través de redes, que cuentan con normas precisas y pertinentes, las cuales garantizan no solamente el cumplimiento de los objetivos trazados, sino también la interiorización de valores necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, pero fundamentalmente la construcción de lazos de confianza social. En la práctica se requiere entonces tener en cuenta los contextos y fines, pero también las estrategias de trabajo conjunto, a lo cual bien puede sumarse la necesidad de conocer los procesos de gestión y las pautas para la elaboración de proyectos comunitarios, que son también determinantes para la consecución de los fines.
- Los programas tendientes a la formación en EDHCP dirigidos a los miembros de las fuerzas de seguridad del Estado, a los funcionarios públicos y demás servidores del Estado, así como de los medios de comunicación, deben enfocar sus esfuerzos para corresponder a los programas que con el mismo fin se desarrollan en otras instancias educativas y de la sociedad. Los programas deben ser discutidos y adelantados no solamente como una forma de cumplimiento de las recomendaciones internacionales, sino abarcar las problemáticas que más aquejan a este sector de la población, haciendo énfasis en la corresponsabilidad y en el mensaje que sus actuaciones y discursos puedan ejercer sobre el resto de la población.
- Cabe plantearse si una de las posibilidades para el trabajo en EDHCP sería una federalización corresponsable de especialmente los contenidos. Si bien, especialmente en el caso de la educación formal, el tema de los derechos humanos y con él las temáticas, para el caso de Colombia, de la paz y la formación de ciudadanía deben ser abordados en todos los ciclos educativos y en todas las asignaturas, sería interesante plantearse la posibilidad de generar un monitoreo entre regiones o departamentos del país, que le permita a los escolares, maestros y padres de familia, comprender mejor la situación de otras regiones y hacerse responsable de la coordinación de proyectos mancomunados que además de fortalecer los lazos de solidaridad, amplíen el conocimiento y la participación en acciones que no solamente favorezca el entorno inmediato sino que contribuyan a mejorar las condiciones de los conciudadanos.

- Los contenidos deben relacionarse así mismo con las necesidades prioritarias de los países latinoamericanos y las coincidencias en las problemáticas, conflictos, pero también soluciones que puedan servir para comprender mejor las situaciones políticas, económicas, culturales y sociales, permitiendo de esa manera entretener lazos de solidaridad y respeto por los países que conforman la región.

Finalmente, es necesario reconocer que si bien Colombia ha sufrido y sufre de violaciones constantes de los derechos humanos que significan un reto importantísimo para toda la sociedad, es también de importancia resaltar la voluntad de la ciudadanía y del apoyo con el que cuenta la sociedad civil para trabajar por alcanzar una cultura de paz, que corresponda a los ideales promulgados por la Declaración de los Derechos Humanos y de todos los documentos que de ella se derivan. Es necesario por tanto, fortalecer la memoria, reconstruir el presente y responsabilizarse del futuro como parte de una estrategia pedagógica que no se conciba solamente desde los muros de las instituciones, sino que sea parte de la práctica social, en la que TODOS y TODAS se vean involucrados y favorecidos.

Es una invitación además para que los estudiantes universitarios de todas las áreas se sientan comprometidos con la investigación en el área de los derechos humanos, la ciudadanía y la paz, y a las facultades universitarias para aunar esfuerzos en torno al diseño curricular que permita incluir los temas en todas las asignaturas y actividades profesionales. Es una invitación también para iniciar un proceso de comunicación de experiencias no solamente a nivel nacional y local sino internacional, y escuchar los testimonios de otras regiones de Latinoamérica que tienen realidades similares y las vivencias que han atravesado países como Alemania, que después de la guerra tuvo la fuerza y el ímpetu de una sociedad para reconstruir su tejido y a partir de sus experiencias, construir un mejor futuro evitando cometer los mismos errores del pasado.

8.1. BIBLIOGRAFÍA

CAÑAL DE LEÓN, Pedro. La Innovación educativa. Seminarios y reuniones técnicas internacionales. V. 4. Sociedad, cultura y educación. Ed. AKAL : Madrid, 2002.

CASTILLO, Fabiola. Al encuentro de lo posible : cultura de Derechos Humanos. Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH.. Proyecto Cultura de Derechos Humanos. Bogotá : Proyecto Cultura de Derechos Humanos : FONADE, 2008.

CHIPOCO, Carlos. La protección universal de los Derechos Humanos- una aproximación crítica en Estudios Básicos En : Estudios Básicos I; p. 171 – 225 San José de Costa Rica : Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH, 1994.[En línea] Consultado [10 Dic. 2011]. Disponible en <<http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1835/16.pdf>>

LLEWELYN, John. Emmanuel Lévinas: la genealogía de la ética. Madrid : Encuentro, v. 138, 1999.

MAGENDZO, Abraham. Educación en derechos humanos. Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

MARTÍNEZ DE BRINGAS, Asier. Teoría y práctica de la educación en derechos humanos. S-l. : Alberdania, 2006.

ORTÍZ JIMÉNEZ, José Guilermo y **VANEGAS USECHE**, Isidro. Informe Educación Cívica en Colombia : una comparación internacional. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional : ICFES : IEA, 2000.

VILLANUEVA FLORES, Rocío. Los derechos humanos en el pensamiento angloamericano. Band 20. Cuenca : Universidad de Castilla-La Mancha Colección Tesis doctoralesUniv de Castilla La Mancha, 1995

ANEXO

Experiencias colombianas en pedagogía y educación en Derechos humanos, paz y ciudadanía.

CIPE²¹² Los Institutos de Comunidades de Base sobre Educación para la Paz

Desde 1982 se lleva a cabo un encuentro anual de educadores y otros profesionales que trabajan sobre el tema de la educación para la paz en el mundo entero y que ha tenido lugar en países como (Japón, Colombia, India, Canadá, Países Bajos, Estados Unidos, Filipinas, Libano, Corea del Sur, Turquía, Costa Rica, España, Grecia, entre otros). Su convocatoria es impulsada por *Teachers Collage* de la Universidad de Columbia de los Estados Unidos y es conocida mundialmente como *International Institute on Peace Education* (IPE). Su metodología se desarrolla acorde con la idea freiriana de aprendizaje participativo, multicultural, y especialmente en las líneas pedagógicas del pensamiento crítico enfocadas a la educación para la paz. (Ver también JENKINS, T.; GROETZINGER, E. et al. 2007)

La consolidación de redes de educadores y profesionales que a nivel internacional trabajan en la educación para la paz ha dejado evidenciar algunas dificultades de tipo logístico, especialmente en lo referente a la financiación y el idioma de trabajo. Para solventar esas dificultades y con motivo del 25 aniversario del IPE, se crearon los Institutos de Comunidades de Base sobre Educación para la Paz (CIPE), que sirven como una reproducción local de las actividades del IPE y permiten desarrollar a nivel local los temas en derechos humanos, paz y seguridad en comunidades específicas, ajustando las metodologías del IPE a las necesidades locales y otorgándole participación a representantes del sector educativo formal y no formal, con el fin de consolidar redes de cooperación y aprendizaje (red de multiplicadores) que impacten a su vez el trabajo realizado internacionalmente.

Los encuentros anuales son planificados por la sede regional del Consejo Global²¹³ se realizan en un período de uno a dos días, entre seis y doce localidades en el mundo. Metodológicamente cabe destacar la interacción entre los participantes, el aprendizaje mutuo y el impulso a nuevos temas de investigación y de trabajo, el reconocimiento de las mejores prácticas, la presentación de iniciativas de instituciones educativas y comunidades de base, así como el impulso para la transformación de la situación local o regional a través de la participación en la política pública. (CIPE 2007, pp. 4-8)

Desde el 2007 la Fundación Escuelas de Paz de Colombia y el CIPE Perú (Instituto EDUCA) se aliaron para llevar a cabo las actividades propuestas de manera conjunta con la participación de educadores y otros profesionales que trabajan con la educación para la paz en ambos países, aprovechando no solamente el idioma común, sino también las similitudes culturales y de trabajo.

Los temas abordados son fundamentalmente educación para la paz (conocimientos, aptitudes o habilidades, actitudes), cultura de paz y derechos humanos, educación para el perdón y

²¹² Por sus siglas en inglés: *Community-based Institutes on Peace Education*.

²¹³ Conformado por expertos en educación, organizadores y anfitriones internacionales que con anterioridad han participado en los encuentros anuales del IPE. Su papel no es solamente la planificación sino el asesoramiento a las redes de educación para la paz a nivel local, regional y nacional

reconciliación, los cuales son abordados desde una perspectiva conceptual y práctica, a través de talleres de inmersión, en Colombia por ejemplo, se han desarrollado sobre las experiencias significativas y nuevas metodologías para construir la paz que se dirigen fundamentalmente a responder la pregunta ¿cuál es el rol que debe jugar la educación en el siglo XXI?, teniendo como base tres elementos fundamentales adicionales, la justicia social, los derechos humanos y el balance ecológico. Los docentes, su trabajo, experiencia y vivencias son la fuente del intercambio y la consolidación de redes que permiten el enriquecimiento de los proyectos y los trabajos que de forma silenciosa se desarrollan a nivel regional o local y que son significativos para el contexto internacional. En Colombia, es de destacar también la intención del CIPE de consolidar la RED COLOMBIANA DE EDUCADORES PARA LA PAZ. (Ibid. pp. 9-11)

Actividades adicionales que a nivel didáctico propone el CIPE, en concordancia con las sugerencias de los participantes, y que se ejecutaron en el marco del Taller de Inmersión de Experiencias Significativas y Nuevas Metodologías para Construir la paz, y el Seminario Integral de las Violencias, Acciones desde la comunidad escolar (CIPE Colombia 29 - 31 de agosto del 2007 Bogotá) las constituyen:

- Las plenarias: que aportan los conceptos básicos para el análisis y la discusión;
- Los talleres y excursiones, de carácter lúdico, artístico, comunicativo con énfasis en la creatividad y que motivan la reflexión, la sensibilidad y el análisis;
- Grupos de reflexión, que persiguen consolidar las conclusiones obtenidas de los temas trabajados, con el ánimo de ponerlas a disposición de las comunidades de acción y transformación.

Los ámbitos de trabajo están dirigidos a impactar la sociedad, los sistemas educativos, las instituciones, las organizaciones no gubernamentales, los programas curriculares, pero no de manera independiente sino interconectada, y haciendo fundamentalmente énfasis en los propósitos sociales, las metas educativas, los proyectos curriculares y los objetivos de aprendizaje dirigidos a la transformación sostenible de las culturas de paz. De manera particular se propone que:

- las metas educativas provean los conocimientos, las habilidades y los valores, desde su concepción e implementación a nivel gubernamental, ministerial y de las entidades territoriales encargadas de la educación;
- las metas curriculares y unidades de aprendizaje, se enfoquen en valores que correspondan a los propósitos sociales, así como en los conocimientos que los educandos requieren saber y están en capacidad de hacer, los cuales a su vez son formulados por los maestros e instituciones educativas;
- los objetivos de aprendizaje, estén dirigidos al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes hacia la paz a través de actividades dentro y fuera del aula. (CIPE Op cit., pp. 17-19)

La iniciativa emprendida en el 2007 no culminó con el seminario sino que se amplió a través de los llamados CIPEs Regionales 2008, desarrollados en el marco de la Década de la Cultura de paz y no violencia para los Niños y las Niñas del Mundo (2001 – 2010)²¹⁴, en ocho regiones en Colombia (Chocó, Cartagena, Tumaco, Sincelejo, Atlántico, Bolívar, Soacha, Cauca, Valle del Cauca y Bogotá), con la colaboración de las Secretarías municipales de educación, ONGs, MEN y Alianza Educación para la Construcción de paz, proyecto que benefició directa e indirectamente a más 6000 maestros de las escuelas, estudiantes y sus familias, autoridades de gobiernos regionales, locales y de educación (ESCUELAS DE PAZ; PLAN 2008, p. 2)

²¹⁴ Resolución A/53/243 de la Asamblea General de Naciones Unidas (Programa de Acción de las Naciones Unidas sobre una Cultura de Paz).

Programa Integral de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación de Colombia

“Las competencias ciudadanas son el conjunto de habilidades –cognitivas, emocionales y comunicativas-, conocimientos y disposiciones que, apropiadamente articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano:

- contribuya activamente a la convivencia pacífica,
- participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, y
- contribuya a la pluralidad y al respeto de las diferencias,

Tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar) como en su comunidad, país o en el nivel internacional.” (MEN; ICFES 2005 p. 27)

Como iniciativa ministerial se promulgó el Programa Integral en Competencias Ciudadanas que se enfoca al desarrollo de habilidades para la solución pacífica de problemas, la participación en la vida ciudadana y la disposición a la tolerancia para el aprendizaje en la diferencia. Los puntos centrales del programa se refieren fundamentalmente a:

La formulación de estándares, los cuales fueron establecidos en el 2003 como “los criterios claros y públicos de lo que un(a) estudiante puede estar en capacidad de saber y saber hacer para la convivencia y la paz, la participación y responsabilidad democráticas, y la valoración y enriquecimiento con las diferencias”. Adicional al conocimiento básico de las normas y las leyes, el sistema legal y el espíritu de la Constitución, se requiere perfeccionar las competencias cognitivas: comprender, aceptar y concatenar ideas y perspectivas diferentes a las propias; afectivas: identificar las emociones propias y ajenas antes de ejecutar las decisiones, comunicativas: que se refieren a las habilidades dialogantes que permiten comprender las posiciones del otro y ser asertivo en la defensa de las ideas, y por último, las integradoras, que son aquellas que conjuntamente permiten la resolución de problemas.

Con el ánimo de realizar un seguimiento a las actividades desarrolladas en las escuelas, se llevaron a cabo evaluaciones externas y de aula de manera simultánea, por parte del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior²¹⁵) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) entre el 2002 y el 2003, una evaluación censal de las competencias ciudadanas (Pruebas SABER²¹⁶) entre los escolares de quinto y noveno grado²¹⁷.

Los resultados de dichas pruebas fueron entregados para ser analizados por las instituciones educativas que hicieron parte de la evaluación, lo que permitiría la activa participación de la comunidad educativa y que posibilitaría no solamente el reconocimiento de sus peculiaridades, sino también de las oportunidades que les otorgan los resultados para repensar y autocriticar constructivamente los procesos educativos (Ibid., p.7) Del mismo modo las colegiaturas académicas y sus participantes realizaron las reestructuraciones necesarias a la evaluación de acuerdo a la retroalimentación con las comunidades educativas y con los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y Competencias para la vida, que servirían de base para la prueba que se realizaría en el 2005. En dicha prueba se desarrolló una interacción entre las preguntas, partiendo de su formulación hasta la manera de ser entendidas desde las diversas disciplinas, generando así la posibilidad de considerar la pertinencia que los temas y los saberes representen para las comunidades en sus particularidades, en especial

²¹⁵ Actualmente conocido con las mismas siglas pero bajo la denominación. Instituto Colombiano para la evaluación de la educación.

²¹⁶ Las pruebas evalúan asimismo las competencias básicas en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales, denominadas también áreas básicas.

²¹⁷ El quinto grado se considera en el sistema educativo colombiano la culminación de la educación básica primaria y el grado noveno la finalización de la educación básica secundaria.

tendiendo en cuenta la dimensión de las actitudes, confianza, acciones, ambientes democráticos (familia, colegio, barrio/vereda), empatía, regulación de emociones, toma de perspectiva, interpretación de intenciones, derechos de autor, intimidación, entre otras. (MEN; ICFES Op cit., pp.5-6, 29)

La prueba toma en cuenta cuatro grupos de competencias ciudadanas que fueron formuladas por el MEN y el ICFES: Pluralidad y valoración de las diferencias, Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática, y de manera detallada, desarrolla dentro de la evaluación temas como:

- Conocimientos relevantes para el ejercicio de la ciudadanía como aquellos sobre la Constitución Nacional, derechos humanos, organización del Estado, leyes, etc.
- Actitudes hacia la ciudadanía
- Acciones ciudadanas
- Ambientes democráticos
- Competencias cognitivas
- Competencias emocionales
- Competencias comunicativas” (CIPE 2007, p. 20)

Paralelamente Colombia ha participado junto con otros países Latinoamericanos en el sistema de promoción y evaluación de las competencias ciudadanas en Latinoamérica, en conjunto con la Asociación para la Evaluación Internacional de la Educación (IEA- *International Education Assesment*)²¹⁸. A partir del 2010 y haciendo realidad la propuesta realizada con motivo de la reunión de Ministros de Educación en Trinidad y Tobago en el 2005, se estableció la alianza entre el BID y el IEA con el fin de desarrollar una iniciativa regional denominada: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de competencias ciudadanas -SREDECC-²¹⁹ que permitirá fundamentalmente, crear un marco de referencia regional de competencias ciudadanas, la preparación para la participación regional en la prueba internacional de educación cívica y Ciudadanía- ICCS/IEA y a los países miembros llevar a cabo una evaluación acorde a los criterios específicos de la región para posteriormente reevaluar y mejorar la políticas, y por ende las prácticas en la educación para la ciudadanía.

²¹⁸ “La AIE (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA*) es una institución independiente de carácter privado que agrupa agencias públicas y privadas a nivel internacional en el propósito de buscar mejores instrumentos de evaluación de los sistemas educativos de los países miembros. Es una institución creada en 1958 con un alto prestigio a nivel mundial, que provee datos de muy alta calidad mediante la aplicación de instrumentos que permiten identificar las áreas de acción en las que se deben realizar ajustes y reformas, mejorando las capacidades de cada país para este propósito y contribuyendo a la creación de una comunidad especializada en evaluación de la educación. La coordinación internacional de la prueba esta a cargo de tres organizaciones: el *Australian Council for Education Research-ACER*, el *National Foundation for Education Research-NFER* de Inglaterra, y el *Laboratorio di Pedagogia Sperimentale-LPS* de la Universidad de Roma en Italia.” (UNESCO; CERLALC; BID 2010, p.3)

²¹⁹ El propósito del SREDECC es promover el desarrollo de políticas, programas y prácticas educativas acordes con las necesidades específicas de la región y de los países que la conforman, a través del fortalecimiento de la educación para la ciudadanía y la democracia.

Alianza Educación para la Construcción de Culturas de Paz

Desde el 2002 esta Alianza cuenta con el respaldo y la asistencia técnica y de cooperación de organizaciones internacionales y naciolanas²²⁰, quienes luchan decididamente por fortalecer las Experiencias Constructoras de Culturas de paz dentro de la educación formal, no formal e informal, especialmente atendiendo a las necesidades de locales y regionales²²¹, teniendo como punto de partida tres procesos: **reconciliación, resiliencia y creación cultural**, a través de cuatro estrategias: **Gestión de conocimiento, incidencia en la política pública nacional y local y la producción de comunicación educativa**, y observando como temas centrales de trabajo: **la ciudadanía, los derechos humanos, la convivencia, democracia y equidad**, dirigido especialmente a las poblaciones vulnerables, y entre ellas los niños, niñas y jóvenes.

La Alianza trabajó entre otros proyectos:

La Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación. Conformación institucional de espacios para la resolución y tratamiento de conflictos en colegios distritales de Ciudad Bolívar. (ESCUELAS DE PAZ; PLAN 2008, p.17) realizada entre el 2006 y el 2007 con 38 colegios distritales de cuatro localidades de la ciudad de Bogotá y sus comunidades educativas con el apoyo de la Alcaldía de Bogotá y la Secretaría de Educación del Distrito²²². Dentro de los objetivos que se propone la Cátedra se conciben:

- “Capacitar y acompañar a los diferentes actores de la comunidad educativa en el abordaje pedagógico y el tratamiento democrático de las situaciones de conflictos presentadas en los colegios distritales.
- Desarrollar estrategias que promuevan pactos y acuerdos institucionales que redunden en la generación de un ambiente de convivencia pacífica, respeto y promoción de los Derechos Humanos en los colegios distritales.
- Acompañar a las instituciones educativas para la implementación de estrategias, espacios y tiempos definidos, para la organización de la Cátedra de Derechos Humanos y su inclusión en el PEI (Proyecto Educativo Institucional).
- Dar pautas conceptuales, normativas y vivenciales para que la comunidad educativa realice la revisión participativa de sus manuales de convivencia.
- Fortalecer la comunicación entre las comunidades educativas, los equipos pedagógicos locales y las Redes de Maestros en Derechos Humanos.
- Apoyo al fortalecimiento de los comités de convivencia y las personerías

²²⁰ Las organizaciones son las siguientes: Agencia Española de Cooperación Internacional –AECI-, Agencias Alemanas de Cooperación para el Desarrollo de Formación Internacional Continuada (GTZ-INWENT), Banco Mundial (BM), Convenio Andrés Bello –CAB-, Consejo Noruego de Refugiados –NCR-, Corporación Escuela Galán para el Desarrollo de la Democracia –CEG-, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF-, Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –IDEP-, Ministerio de Cultura –MC-, Ministerio de Educación Nacional –MEN-, Organización de Estados Iberoamericanos –OEI-, Organización Internacional para las Migraciones –OIM-, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNDU-, Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia –SEDUCA-, Secretaría de Educación de Medellín.(CIPE 2005, p. 24)

²²¹ Regiones como Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Córdoba, Cundinamarca, Chocó, Huila, Nariño, Valle entre otras, trabajan en iniciativas y proyectos dirigidos a alcanzar los logros propuestos por la Alianza. (CIPE 2005, p. 24)

²²² Acuerdo 125 de 2004 y el Decreto Reglamentario 024 de 2005 de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (Programa de Acción de las Naciones Unidas sobre una Cultura de Paz).

escolares de los colegios vinculados al proceso.”

Metodológicamente la cátedra se desarrolló a través de talleres experimentales y rutas pedagógicas, basadas en las experiencias vividas en el marco del ejercicio de la labor docente y las tensiones que afectan el ejercicio de la enseñanza (ESCUELAS DE PAZ, 2 de octubre de 2007)

Observatorio de Convivencia escolar como estrategia para el desarrollo de Competencias ciudadanas y el sistema de convivencia escolar del Municipio de Soacha.

Es un estrategia desarrollada en el Municipio de Soacha (2004 – 2005) como parte de un proyecto piloto que buscaba fundamentalmente trabajar con la comunidad educativa las Competencias Ciudadanas del MEN para la educación secundaria y media, y mejorar la Convivencia Escolar. A nivel municipal fueron conformadas Mesas de Convivencia Municipal y redes de maestros, estudiantes, padres y madres de familia, quienes apoyados por los observatorios de convivencia escolar coordinan las actividades que cuentan con el respaldo de la UNICEF, la Corporación Colombia, la Secretaría de Educación y Cultura de Soacha, el Centro Internacional de Desarrollo Humano y el CINDE.

Cátedra Guillermo Gaviria para la promoción y consolidación de la cultura de paz y la no violencia.

Realizada anualmente (2004, 2005 y 2006), la cátedra además de rendir un homenaje a Guillermo Gaviria (líder del movimiento no violencia), permite compartir las experiencias pedagógicas, en torno a la paz y no violencia, conformando redes de organizaciones regionales, nacionales e internacionales con el apoyo de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP). Los temas tratados en el marco de la Cátedra se desarrollan en torno la Cultura de Paz, defensa y promoción de los derechos humanos, reconciliación, trabajos de género y equidad. La población a la cual se dirige la cátedra se concentra en los grupos vulnerables, como desplazados y a grupos de edad que abarcan principalmente niños, niñas y jóvenes. (CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS s.f.)

“Una cultura de paz "consiste en valores, actitudes y comportamientos que reflejan e inspiran la interacción y participación social, basada en los principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, tolerancia y solidaridad, que rechacen la violencia, procuren prevenir los conflictos atacando sus causas de raíz, para resolver los problemas a través del diálogo y la negociación y que garantice el completo ejercicio de todos los derechos y los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de su sociedad”. (CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO 1995 cit en CÁTEDRA GUILLERMO GAVIRIA CORREO 2004, p.179)

Seminario el Cuerpo y la Palabra: Nuevos Lenguajes para la Paz

En un trabajo conjunto entre la Facultad de Comunicación Social para la Paz de la Universidad Santo Tomás de Aquino (Bogotá) y el Museo Nacional de Colombia, se desarrolló un ciclo de educación no formal con el objetivo de reconocer el cuerpo humano como espacio para recrear los Derechos Humanos y la Cultural de la Paz. El individuo se constituye en el transformador de la sociedad y constructor de una cultura de paz. (FUNDACIÓN ESCUELAS DE PAZ; PLAN

2008, p.17)

Cátedra para la Paz, la Vida y la Libertad.

Producto de una alianza con el Instituto para el Desarrollo y la Paz, INDEPAZ y colegios de las localidades de Bosa y Usme de la ciudad de Bogotá, la cátedra tiene como propósito contribuir al fortalecimiento de una cultura de paz y convivencia, y la solución pacífica de conflictos, siguiendo los parámetros propuestos por la UNESCO. (Ibid. p. 18)

Plan Internacional. Programa Colombia. Proyecto Jóvenes Constructores de Paz²²³

Con el objetivo central de superar la pobreza como parte de los derechos y el desarrollo de las comunidades, PLAN viene trabajando desde 2003, haciendo énfasis en las comunidades, las familias, los niños, niñas y jóvenes, y ha concebido un proyecto denominado Desarrollo Comunitario Centrado en la Niñez –DCCN-. (CIPE 2007, p.25) Para alcanzar los objetivos PLAN busca promover en los individuos y por ende en las comunidades, las capacidades que les permitan gestionar y solucionar los problemas que afecten su vida cotidiana. Como parte del trabajo realizado por PLAN cabe destacar el proyecto de Jóvenes Constructores de Paz, que trabaja en cooperación con CINDE y la Agencia Canadiense de Cooperación Internacional –ACDI-²²⁴, que dirige su atención a la población joven, con una perspectiva preventiva que le ofrece la oportunidad de resolver sus conflictos y desarrollar el liderazgo necesario para afrontar los retos que se presentan en el interior de las comunidades, partiendo de una conciencia ciudadana que se evidencia en una participación activa en la comunidad y en la construcción de procesos de paz. (FUNDACIÓN ESCUELAS DE PAZ; PLAN Op cit, p. 19)

Programa de Educación continua. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá)

La Universidad Javeriana cuenta con el Instituto de Derechos Humanos y Relaciones Internacionales “Alfredo Vázquez Carrizosa” (1994) que cumpliendo con lo establecido por la Constitución Nacional 1991 (Art. 42) respalda y colabora con la incorporación de la cátedra de Derechos Humanos tanto en el sistema de la educación formal como no formal, a través por ejemplo, de la capacitación de funcionarios públicos, miembros de las Fuerzas Armadas, líderes comunitarios y desarrollando diplomados en temas relacionados con los Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario, Pedagogía de los derechos humanos, mecanismos de cooperación y acción humanitaria, sistema interamericano de protección de los derechos humanos, y accesos a la justicia, participación política y educación.

Como parte de los procesos de educación formal dentro del sistema universitario vale la pena destacar los cursos de educación continuada dirigidos a representantes de la población civil, organizaciones no gubernamentales y gubernamentales, que ofrecen la Universidad en Bogotá, la cual viene desarrollándose desde el 2006, con el apoyo de la facultad de Ciencias Políticas y

²²³ Entre sus distinciones cuenta con la Mención de Honor (4o. lugar) dentro de las experiencias destacadas por el Banco Mundial, galardonada como una de las mejores experiencias educativas para la paz de carácter innovador en Colombia, por parte del Ministerio de Educación y Secretarías de Educación (2004), una de las mejores experiencias de formación ciudadana de jóvenes de la UNESCO y presentada en el 2004 en el marco de la conferencia de Ministros de Educación en Suiza 2004. (CIPE 2005, p. 25)

²²⁴ Por sus siglas en francés: *Agence canadienne de développement international*.

Relaciones Internacionales, cuyos temas se enmarcan en las cinco áreas de las ciencias políticas: Relaciones Internacionales, Participación Política, Gestión Pública, Resolución de Conflictos y Derechos Humanos. (CIPE 2007, p. 22) Para el 2011 por ejemplo, se programó un curso titulado: Diplomado Conflictos Armados y Acción Humanitaria, que se enfocaría fundamentalmente en la dinámica de los conflictos armados, los conceptos, tipología de los conflictos (Genocidios - Conflictos étnicos - Religión y conflictos - Conflictos olvidados - Economía de las guerras) y la práctica de la acción y asistencia humanitaria (derechos relacionados con la salud y la sexualidad en los conflictos armados), temas transversales como género, medios de comunicación, y seguridad en operaciones humanitarias, y su presencia en los conflictos actuales a través de análisis de estudios de casos internacionales y el caso colombiano (acción humanitaria en Colombia, víctimas del conflicto, legislación colombiana y acción humanitaria, atención a desplazados, desaparición y ejecuciones extrajudiciales, niños soldados en Colombia, confinamiento en Colombia, minas anti-persona, desmovilización y memoria histórica), sin olvidar el análisis de las posibilidades de resolución de conflictos y las soluciones post-conflicto. (UNIVERSIDAD JAVERIANA s.f.)

Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas/ Bogotá (IPAZUD)

La Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” de Bogotá con el ánimo de organizar y ampliar las actividades paralelas a la vida académica dio paso al IPAZUD, Instituto encargado de contribuir a la promoción de los derechos y la democracia a lo largo de la formación superior, haciendo énfasis en la reconciliación, la comprensión e identificación de las formas de conflicto y violencia. Al mismo tiempo, el conocimiento, reconocimiento, y la práctica académica, investigativa y de extensión le permiten al Instituto moverse en espacios sociales, culturales y políticos, promoviendo el fortalecimiento de la equidad social, la diversidad cultural y el pluralismo político.

Dentro de sus actividades cabe destacar al Programa de Investigación Ciudadanía y Conflicto, la Línea de investigación Memoria y Conflicto y la de Territorios y desarraigos, cada una de las cuales cuenta a su vez con una área académica, de investigación y de publicaciones, que se vinculan estrechamente al programa de Extensión Universitaria de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.

En términos investigativos se preocupa por estudiar las causas, consecuencias y alternativas al conflicto armado que atraviesa Colombia en relación a la protección de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario. Los resultados de las discusiones y de las investigaciones permiten en última instancia establecer los parámetros a seguir por las políticas públicas, que son precisamente las que garantizan la protección, sin olvidar por supuesto, la promoción de los valores fundamentales como la participación democrática, la convivencia pacífica, la tolerancia, la solidaridad, y el respeto a la dignidad humana. Esta conexión entre el estudio de los acontecimientos y las teorías que de allí se derivan se materializa precisamente al involucrar a representantes de diferentes sectores de la sociedad (funcionarios judiciales, organismos de control, autoridades civiles y militares, entre otros), capacitándolos para comprender, discutir, debatir, las principales problemáticas de los derechos humanos en el país, sin olvidar la internacionalización de las medidas adoptables y la influencia recíproca que las violaciones de los derechos humanos pueden ocasionar en diferentes espacios. El proceso final corresponden entonces a la capacidad de participar activamente de las decisiones, de las soluciones pero sobre todo del reconocimiento de los fenómenos y la identificación de las poblaciones vulnerables o en riesgo, con el fin de direccionar las posibles transformaciones sociales.

Programa de Investigación en Ciudadanía y Conflicto

El Programa tiene como objetivo posibilitar el diálogo y el intercambio científico e investigativo alrededor del tema de la búsqueda de la paz y la comprensión del conflicto en el marco de actividades que realiza IPAZUD.

En el área académica el Programa permite convocar a especialistas nacionales e internacionales que discuten sobre temas específicos que tienen una profunda repercusión en las transformaciones sociales y políticas del país.

Dos actividades principales concentran los esfuerzos del área académica: La cátedra Democracia y ciudadanía, y los seminarios y encuentros bianuales.

La Cátedra, Democracia y Ciudadanía: se viene desarrollando desde el 2004 y en ella se han abordado temas centrales que tienen una alta influencia en la comprensión del conflicto colombiano y las alternativas de la búsqueda de la paz, enfocadas al Programa de investigación en ciudadanía y Conflicto, la Línea de investigación en Memoria y Conflicto y de Territorios y Desarraigo.

Dentro del Programa de Investigación en Ciudadanía y Conflicto cabe destacar:

La Cátedra sobre “Democracia y ciudadanía” (2004), que tuvo como ejes temáticos:

- Proyecto modernidad y ciudadanía
- Democracia y ciudadanía
- Formas organizativas de la sociedad civil y ciudadana
- Lo público y la ciudadanía (Ver también CIFUENTES TRASLAVIÑA, M.T. 2006)

La Cátedra “Derechos Humanos y Conflicto” (2005), se concentró en el concepto de terrorismo, sus usos y connotaciones en el conflicto interno y en el discurso de las ciencias sociales y políticas.

¿Hacia dónde va América Latina? Fue el tema que ocupó la **Cátedra en el 2006** (ver también CIFUENTES TRASLAVIÑA, M. T.; SERNA DIMAS, A. et al 2007) y en el 2007 lo fue **“Sentidos y sinsentidos de la paz”** (ver también SERNA DIMAS, A. et al 2008), que se concentró en cuatro ejes:

- Las aproximaciones teóricas a la paz y al conflicto;
- sentidos y sinsentidos de la paz: algunas miradas;
- procesos de paz y negociación en Colombia y
- ambivalencias de la paz.

En el primer semestre del **2010** trabajó el tema **“Medios, Opinión Pública y Democracia”**, donde se buscaba analizar el papel actual de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública del ciudadano y el impacto que este puede generar en la consolidación de la democracia y la ciudadanía. Temas centrales de esta cátedra fueron:

- Medios de comunicación, democracia y ciudadanía
- Medios de comunicación, mercado y privatización
- Estado, sociedad y libertad de prensa
- La construcción de la opinión pública
- Medios de comunicación, nación y nacionalismo
- Medios de comunicación, discurso y espacios políticos

- Medios de comunicación, educación y escuela
- Medios de comunicación, sociedad y nuevas tecnologías
- Prensa, opinión y conflicto en Colombia
- Conflicto armado y cubrimiento de la prensa
- Propaganda, democracia y guerra
- Medios de comunicación y procesos de paz (IPAZUD s.f.)

Dentro de las actividades académicas desarrolladas en el marco de los seminarios y encuentros Bianuales del Programa de Investigación en Ciudadanía y Conflicto puede destacarse también el **“Seminario Internacional Ciudadanía y Conflicto” (2004)** que abarcó tres temas centrales:

- ciudadanía y conflicto político y social;
- ciudadanía, diversidad y género;
- ciudadanía, educación y formación. (Ver también CIFUENTES TRASLAVIÑA, Ma. Teresa; SERNA DIMAS, Adrián, et al 2006)

La Línea de investigación Ciudadanía y Conflicto ha realizado desde el 2005 investigaciones referentes a la diversidad, el pluralismo y la diferencia en los contextos de ciudadanía, paz y el conflicto, las alternativas de participación y negociación, las implicaciones éticas y políticas de las comunidades de paz, los medios alternativos de interacción, expresión y resistencia en los contextos urbanos. Ejemplos de dichas investigaciones son: «Ciudadanía e imaginarios sobre homosexualidad en Bogotá: del pecado nefando al derecho a la igualdad», «Las comunidades de paz en el contexto de la guerra», «La defensa de la autonomía como defensa de la existencia. Desplazamiento forzado del pueblo indígena binacional de los pastos y su incidencia en la zona fronteriza con el Ecuador. Alternativas comunitarias para la resolución del conflicto», «Resolución de conflictos desde una perspectiva decolonial entre los jóvenes pertenecientes a las culturas urbanas en la ciudad de Bogotá, D.C.», «Política pública, escuela y derechos humanos. Una indagación al efecto de la política pública en derechos humanos en la escuela» (IPAZUD s.f)

En cuanto a **la línea de investigación en Memoria y Conflicto**, la cátedra ha realizado los temas: **“Verdad , Justicia y Reparación” (2005)**, **“Memoria y conflicto” (2007)**, **“Víctimas en Colombia: Una disputa entra la reparación y la impunidad” (2009)**. Y finalmente, en la línea de investigación „Territorios y Desarraigos“ se desarrollaron los temas: **“Conflicto urbano” (2006)**, **Conflicto y Región (2008)**, **“Delincuencias globales, conflictos armados y Derechos humanos” (2009)**. El tema propuesto para el tercer período del 2010 lo constituyó: **“Dinámicas de Poblamiento y Conflicto Social y Armado”**, el cual además de analizar los procesos de poblamiento y las formas de ocupación de los espacios, intentó reflexionar sobre las relaciones de poder y las estructuras de dominio que se desarrollan en los espacios. Los temas propuestos fueron:

- Dinámicas de poblamiento en Colombia
- Ocupación, poblamiento y conflicto agrario
- Seminario Internacional Territorio y Excepción
- Poblamiento, Estado y conflicto social
- Movilización social y conflictos territoriales: Caso de la violencia antisindical contra la USO (Unión Sindical Obrera)
- Poblamiento y aparición de la ciudad
- Urabá, conflicto armado y dinámicas de poblamiento
- Economía, política y violencia en la macroregión sur de Colombia

- Putumayo, cultivos ilícitos y Estado local
- Fronteras, conflictos y dinámicas de poblamiento
- Dinámicas de poblamiento y conflicto social y armado
- Conflicto armado, desplazamiento forzado y cultivos ilícitos
- Conflicto Armado y dinámicas urbanas (IPAZUD Ibid.).

En el 2011 se consideró tratar el tema “**Modernidad y Ciudadanía**” que buscaba ante todo reconocer la realidad histórica y social en la que se desarrollan los individuos, el mercado, la nación y el Estado, y las tensiones que en dicha realidad se presentan, observando críticamente los acontecimientos presentes. Los temas allí propuestos fueron:

- ¿Qué es la Modernidad?
- Seminario: ¿Revolución histórica en toda la sociedad?*
- ¿La modernidad y la construcción del Estado Moderno?
- Seminario: El Estado Moderno ¿Orden o represión?
- El mercado y su lugar en la sociedad
- Seminario: El mercado: ¿Nos hace libres o nos convierte en simple consumidores?
- Ciencia y conocimiento en la modernidad
- Seminario: La ciencia entre la verdad y la instrumentación del ser
- La nación
- Seminario: ¿Identidad superior o identidad extraviada?
- El sujeto moderno
- Seminario: Sujeto moderno: entre su constitución y su crisis
- El arte en la modernidad
- Seminario: ¿Cambio el arte con la modernidad?

Territorios y Desarraigos, por medio de la cual se reflexionó sobre las dinámicas colectivas y violentas que se desarrollan en torno al desarraigo, y la relación que en ese proceso se presenta entre los territorios y las poblaciones, así como la posición de las víctimas dentro del conflicto colombiano, entre otros temas. Asimismo cabe destacar dentro de los tópicos centrales de la cátedra, el análisis de medios de opinión pública y democracia, que hace parte de la cátedra obligatoria para los estudiantes nuevos de la universidad y que es apoyada por la Cátedra Virtual.

En el marco de los seminarios encuentros Bianuales, se llevó a cabo “**El Encuentro Nacional conflicto Urbano**” (2006), que se concentró en analizar el fenómeno de conflicto en las ciudades en su dinámica de prácticas sociales, jurídicas, morales y públicas. (Ver también CIFUENTES TRASLAVIÑA, M.T.; SERNA DIMAS, A. 2007)

Cátedra Virtual sobre Desplazamiento Forzado en Colombia (2009), impulsado por el Programa de Iniciativas Universitarias para la paz y la Convivencia de la Universidad Nacional de Colombia (PIUC-UN) y de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Sus temas centrales se concentran en la vulneración de los derechos de las personas en proceso de desplazamiento, con dos líneas de investigación: Memoria y Conflicto, y Territorios y Desarraigos, y el programa de investigación en ciudadanía y conflicto. La cátedra busca fundamentalmente promover la reflexión en torno a las violencia estructural política y armada en el país, a través del intercambio investigativo. La primera versión se desarrolló como una asignatura electiva dentro del plan de estudios de la Licenciatura en

Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación. El Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico –CIDC- y el IPAZUD, desarrollaron un programa de Conmemoraciones Bicentenarias que pretendía hacer una investigación conjunta de los acontecimientos históricos desde una perspectiva interdisciplinaria.

La línea de investigación Memoria y Conflicto se inició en el 2007 con cuatro ejes de investigación: ciudadanía, diversidad, exclusión y conflicto, los cuales son profundizados por los investigadores teniendo en cuenta los desafíos que representan las rupturas del tejido social y la importancia de la remembranza como proceso de evaluación de las posibilidades ciudadanas de reconstrucción social y participación democrática y la búsqueda de la paz.

A nivel académico cabe destacar por parte de la Línea de investigación en Memoria y conflicto, el Seminario Internacional: “**El Papel de la Memoria en los Laberintos de la verdad, la Justicia y la Reparación**”, que propuso una reflexión alrededor del tema de las comisiones de verdad, de recuperación histórica o de resarcimiento, buscando no solamente encontrar las causas de la admisibilidad de las situaciones de violencia y conflicto, sino también la reivindicación de las víctimas y la condena a los actos de guerra. (ver también SERNA DIMAS, A.; GÓMEZ NAVAS, D. 2009)

El Programa de Iniciativas Universitarias por la paz y la convivencia de la Universidad Nacional, consiste en una intervención psicosocial de los espacios en los cuales se desarrolla la vida cotidiana de la niñez (familia, escuela, comunidad, entorno) propiciando una reconstrucción de la identidad y la autovaloración a través del acompañamiento psicoterapéutico individual, familiar y colectivo (niños, niñas, familias, maestros, maestras y comunidad barrial), acompañamiento socio terapéutico de carácter colectivo, y procesos de formación e investigación elaboración, formación, gestión, y coordinación), de una forma participativa activa donde se brinda la oportunidad de apropiarse de las habilidades necesarias para la acción y la investigación (planeación, ejecución y evaluación) de proyectos que puedan tener incidencia en el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad en la que se encuentran inmersos.

Las líneas de Acción que trabaja el programa son:

Atención Psicosocial, consulta individual, colectiva y familiar, y talleres de tipo diagnóstico que buscan la mejoría individual y colectiva del impacto emocional del desplazamiento forzado a través de la reconstrucción del tejido social.

Procesos de sensibilización, apropiación y reconstrucción de los espacios físicos del medio ambiente, con jornadas de recuperación y embellecimiento, que buscan la apropiación de los espacios colectivos de la escuela y el barrio, así como talleres de reconocimiento.

Procesos de formación, con los niño(a)s sobre la resolución de conflictos, liderazgo y comprensión de los derechos de la infancia; con los padres madres, para entender los efectos psicosociales del desplazamiento sobre los niños y niñas, la promoción de los derechos de la niñez, prevención de situaciones de maltrato infantil y abuso sexual; con los maestros y maestras, sobre las estrategias pedagógicas para el desarrollo integral del niño y la niña, la comprensión sobre los efectos psicosociales del desplazamiento forzado en los niños y niñas, y la identificación de las habilidades que permitan afrontar dichos efectos (apoyo escolar, emocional, nutricional y de salud, formación y capacitación).

- **Procesos culturales**, a través de talleres de formación y expresión artística (pintura, escultura, danza, teatro y música) que permitan el reconocimiento de la diversidad cultural de la niñez en situación de desplazamiento, desarrollando su expresividad, imaginación y creatividad.
- **Procesos de gestión**, con el fin de fortalecer las redes sociales y alianzas estratégicas dándole sostenibilidad al proyecto en cuanto a los recursos y su utilización.
- **Investigativo**, facilitando la sistematización, socialización y construcción de

nuevos conocimientos alrededor del tema del desplazamiento.

- **Cátedra Virtual:** Desplazamiento Forzado en Colombia, junto con el programa de investigación en ciudadanía y conflicto.
- Por otra parte, en asocio con la Red Distrital de Reconciliación de la Secretaría de Gobierno y el IPAZUD se convocó a la ciudadanía a participar con propuestas en “**La ciudad por el acuerdo humanitario**” (2008) (UNIVERSIDAD DISTRITAL IPAZUD s.f) que contó con la presentación de artistas, quienes plasmaron en muros o espacios públicos urbanos propuestas dirigidas a la sensibilización de la sociedad en torno a el conflicto y la solución del conflicto armado colombiano.

A nivel interinstitucional cabe destacar la participación en la **Cumbre Social y Política 2009**, que contó con la presencia de organizaciones sociales, no gubernamentales, indígenas, afrocolombianas, de mujeres y campesinas y diferentes centros académicos, organizaciones consultorias, plataformas sociales, sindicatos, cooperativas, iglesias, entre otras. (Universidad Distrital Francisco José de Caldas 2009, p. 36s)

Adicionalmente al trabajo realizado por IPAZUD en el área académica y de investigación, el Instituto se ha encargado de desarrollar el área de **extensión universitaria** también dirigida a la profundización de los temas relacionados con paz y conflicto. Tres temas han sido fundamentales para los programas de extensión:

Fortalecimiento de organizaciones y movimientos sociales, comunales y comunitarios, que permita la consolidación del liderazgo y la capacidad de los individuos para participar críticamente en las decisiones que le atañen en el contexto local. Dentro de los proyectos desarrollados se encuentran:

- **Formación para la convivencia y la conciliación comunal**²²⁵, que ha contado con la participación de aproximadamente 1.000 conciliadores de la acción comunal de Bogotá, quienes además de recibir una formación teórica, tuvieron la oportunidad de entender en la práctica los procesos concernientes a los mecanismos de participación y facilitación, y las habilidades para la conciliación a nivel local.
- **Congresos locales**²²⁶, que permitieron la participación de veinte localidades de Bogotá quienes pudieron además de compartir sus experiencias, descubrir cuáles son los intereses que pueden servir de base para la configuración de redes y el fortalecimiento de las organizaciones para alcanzar el bienestar conjunto.
- **Fortalecimiento de las organizaciones y de la comunidad rural en Bogotá**²²⁷, permitió definir las estrategias para la conformación del Consejo Distrital de Desarrollo Rural de Bogotá.
- **Observatorio de investigación social y comunitaria**²²⁸ acompañado de un proceso de formación y asesoría a líderes comunales y funcionarios del Departamento Administrativo de Acción Comunal –DAACD–)

²²⁵ Convenio 163 de 2004 suscrito entre la Universidad Distrital – IPAZUD y el Departamento Administrativo de Acción Comunal DACCD.

²²⁶ Convenio 136 de 2005 suscrito entre la Universidad Distrital – IPAZUD y el Departamento Administrativo de Acción Comunal DACCD y Convenio 144 de 2007 suscrito entre la Universidad Distrital – IPAZUD y el Instituto Distrital para la Participación y la Acción Comunal IDPAC.

²²⁷ Convenio 352 de 2005 suscrito entre la Universidad Distrital – IPAZUD y la Secretaría de Gobierno.

²²⁸ Convenio 185 de 2006 suscrito entre la Universidad Distrital – IPAZUD y el Departamento Administrativo de Acción Comunal DACCD.

- **Construcción de propuestas pedagógicas para la participación social y ciudadana**, formación a través de la cual los sujetos se convierten en multiplicadores de las propuestas que posibilitan la participación democrática, crítica, y fortalecen e interiorizan el proceso de consolidación del concepto de ciudadanía.

Adicionalmente se han desarrollado proyectos en este sentido:

Fortalecimiento de la participación, organización e interlocución de las organizaciones sociales y comunitarias de la cuenca del río Tunjuelo²²⁹, específicamente la capacidad de gestión.

- **Formación de líderes de las organizaciones sociales** de las localidades de Ciudad Bolívar y San Cristóbal, en lo referente al plan de abastecimiento y seguridad alimentaria²³⁰, en el marco de la política de participación del Plan de Desarrollo de la administración “Bogotá sin indiferencia un compromiso social contra la pobreza y la exclusión” y de los lineamientos educativos y metodológicos de la Escuela Distrital de Participación y Gestión Social, que buscan fundamentalmente otorgarle a los ciudadanos la posibilidad de participar desde su posición de sujetos de derecho, es decir como sujetos políticos.
- **Formación de la comisión veedora de la política pública de juventud PPJ 2006-2016**²³¹, tomó en cuenta cinco dimensiones: educación, productividad, comunicación, participación y control social e identidad territorial. Sirvió como base para la concreción del Sistema Distrital de Participación Juvenil y del Sistema Distrital de Información.²³²
- Proceso de formación ciudadana para la sostenibilidad del proceso de participación en torno al plan de ordenamiento y manejo ambiental de la cuenca del río Tunjuelo²³³, a través del cual se buscaba fortalecer la participación ciudadana de los habitantes de las comunidades que habitan a lo largo de la cuenca del Río Tunjuelito en Bogotá, en temas concernientes a la gestión ambiental y las políticas que en ese ámbito se desarrollan.

²²⁹ Convenios 210, 311 y 353 de 2005 suscritos entre la Universidad Distrital – IPAZUD y la Secretaría de Gobierno de Bogotá, el Instituto Distrital para la Participación y la Acción Comunal IDPAC y la Secretaría de Educación Distrital.

²³⁰ Convenio 423 de 2006 suscrito entre la Universidad Distrital – IPAZUD, la Secretaría de Gobierno de Bogotá y el Instituto Distrital para la Participación y la Acción Comunal IDPAC.

²³¹ Convenio 423 de 2006 suscrito entre la Universidad Distrital – IPAZUD, la Secretaría de Gobierno de Bogotá y el Instituto Distrital para la Participación y la Acción Comunal IDPAC.

²³² Convenio 423 de 2006 suscrito entre la Universidad Distrital – IPAZUD, la Secretaría de Gobierno de Bogotá y el Instituto Distrital para la Participación y la Acción Comunal IDPAC.

²³³ Convenio 146 de 2007 suscrito entre la Universidad Distrital – IPAZUD, la Empresa de Acueducto de Bogotá, la Secretaría de Medio Ambiente y el Instituto Distrital para la Participación y la Acción Comunal IDPAC.

Propuesta para la construcción de sujetos como condición para la vivencia de los derechos humanos²³⁴

- **Construcción de sujetos como condición para la vivencia de los derechos humanos:** se concentró fundamentalmente en tres fases de la formación de promotores y multiplicadores en las localidades bogotanas de San Cristóbal y Engativá de los conocimientos relacionados con los derechos humanos, enfocados en los contextos cotidianos de las comunidades, la elaboración de proyectos y la organización de redes, utilizando estrategias lúdicas y didácticas que le permitan a la comunidad comprender los procesos de participación y de ejecución de proyectos que surjan producto de las necesidades propias y que además afiancen los lazos de solidaridad entre los ciudadanos.
- **Formación en Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario y Ciudadanía²³⁵:** concentrada fundamentalmente en la promoción y exigencia de los derechos humanos, basándose en las vivencias propias de las comunidades. A partir de esta experiencia surgió el “Manual de Procedimientos para la Exigibilidad de los Derechos Humanos”, que contiene narraciones testimoniales, organismos y procedimientos referentes a la exigibilidad de los derechos humanos. (Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano - IPAZUD – s.f.)

Otras actividades en el área de extensión universitaria organizadas por el IPAZUD las constituyen (IPAIZU Ibid.):

- **Foro en Políticas Públicas y Derechos Humanos (2003-2006)**, en cooperación con la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (IPN) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC Tunja) se realizó desde el 2003 el foro que contó con invitados académicos, universitarios, investigadores, y representantes de organizaciones sociales quienes discutieron en torno a la pregunta sobre ¿cómo inciden las políticas de los gobiernos en la práctica de los derechos humanos y las políticas públicas en educación en el contexto nacional?. El Foro cuenta dentro de sus objetivos el acercamiento entre las reflexiones epistemológicas, éticas y políticas que se realizan en la academia y la forma como estas pueden transformar las realidades sociales a través de su incidencia en las políticas públicas.
- **Arte en los muros**, en un trabajo conjunto con el área de Arte y Cultura de Bienestar Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se convocó a estudiantes y público general para abordar desde el arte el tema de la paz y/o el conflicto y plasmarlo en muros con técnicas que abarcaron desde el mural hasta el *performance*. La participación en la convocatoria fue numerosa y los trabajos escogidos fueron exhibidos en la sala de exposiciones temporal de la Facultad de Medio Ambiente de la Universidad. La exposición permitió evidenciar la forma como es asumido el conflicto y el imaginario de la paz, y la relación entre el arte y la reflexión social.

²³⁴ Convenios 003, 046, 047, 048, 049, 076, 146 de 2007 suscritos entre la Universidad Distrital – IPAZUD y los Fondos de Desarrollo Local de Kennedy, Suba, Engativá, Fontibón, Ciudad Bolívar y San Cristóbal.

²³⁵ Convenio 001 de 2006 suscrito entre la Universidad Distrital – IPAZUD y el Fondo de Desarrollo Local de Sumapaz.

- **La Ciudad por el Acuerdo Humanitario** (2008), fue una iniciativa encaminada a sensibilizar a la ciudadanía sobre la importancia del Acuerdo Humanitario que busca la liberación de retenidos y secuestrados por parte de la guerrilla y los presos por parte del Estado, cuya discusión se ha limitado a los parámetros políticos y jurídicos, dejando de lado la reflexión sobre la posibilidad de alcanzar la paz a través de ese medio. El objetivo fundamental era convocar a la población civil en torno a las propuestas estéticas que permitan denunciar, sensibilizar y movilizar a la sociedad, pero sobre todo reflexionar sobre las prácticas que atentan contra los derechos fundamentales y que hacen parte del conflicto armado: asesinato humillante y ejemplificador, desaparición forzada, tortura, ejecución extrajudicial, retención arbitraria, asesinato sistemático y selectivo, secuestro; todas ellas prácticas que por su larga duración en el tiempo y su intensidad, se han interiorizado en la sociedad y es precisamente ésta la principal motivación para encontrar alternativas de sublimación de las contradicciones y los conflictos a través de la estética y el arte.
- **II Coloquio Política Social y Derechos Humanos** (2008), para contribuir con el III Informe Alternativo de la Sociedad Civil Colombiana al comité del PIDESC (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) sobre la situación de los derechos en Colombia en el período comprendido entre el 2000 y el 2007, fue convocada la participación de ONGs, instituciones o expertos en el trabajo del DESC coordinados por la Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (PCDHDD). Del 24 al 26 de septiembre de 2008 se llevó a cabo el II Coloquio: Política Social y Derechos Humanos, que ante todo permitió el conocimiento sobre el Comité del PIDESC, los escenarios de monitoreo y seguimiento, y las formas de participación de la sociedad civil, así como las metodologías y enfoques requeridos para elaborar el Informe Alternativo y que permitan al Comité de la ONU contrastar la información estatal con la de la sociedad civil, y así realizar las recomendaciones oportunas y pertinentes y paralelamente a los ciudadanos y las organizaciones conocer las formas de participación y de exigibilidad de los derechos frente a las recomendaciones que se enmarcan en las obligaciones adquiridas por el Estado colombiano frente a la comunidad internacional, a través de la ONU. Del Coloquio surgió el documento denominado: “Insumos para la Elaboración del Informe Alternativo al Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales de Naciones Unidas” que contempla no solamente los derechos económicos, sociales y culturales sino que se enfoca a la situación de las poblaciones afrodescendientes, campesinas, indígenas, LGTB, mujeres, infancia y en condición de desplazamiento. (Ver también Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo 2000)
- **Foro: Política de Juventud, Barrismo Social y Conflicto Urbano: Versiones desde Diferentes Actores.** En el 2009 el IPAZUD organizó junto con la Fundación Juan Manuel Bermúdez el foro con el ánimo de conocer las perspectivas de los individuos que participan en las barras de fútbol con relación a los conflictos y la vida urbana, y la percepción que ellos tienen frente a las medidas adoptadas por el gobierno local y nacional. Tres temáticas fueron abordadas en mesas de trabajo a lo largo del foro: 1) los análisis y las reflexiones académicas, 2) las discusiones y opiniones políticas, 3) las miradas de los medios de comunicación masiva.

Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (Bogotá)

Desde el 2007 la Universidad ofrece dentro de sus programas académicos de pregrado y como parte de la formación de la Facultad de Educación, el programa denominado Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, el cual incluye una práctica pedagógica desarrollada a partir del quinto semestre.

Dentro de los objetivos del programa puede evidenciarse la necesidad de reconocer los factores que fuera del sistema educativo pueden llegar a influenciar los procesos sociopolíticos del país, y la manera como los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades como docentes-investigadores, siendo generadores de procesos educativos y pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de una sociedad democrática, participativa e incluyente, y ajustada a los valores y principios de los derechos humanos.

Incluye cuatro ambientes con sus respectivos núcleos problemáticos, así como un ciclo de fundamentación y otro de profundización. (UPNC s.f.)

- a) **Ambiente Disciplinar** con núcleo problemático: Sentidos de lo comunitario, construcción de lo público y cultura política democrática. Su importancia radica en que dentro de la fundamentación se tratan temas que van desde la teoría política y los Derechos Humanos, y el Derecho Internacional Humanitario, hasta la práctica de los mismos a nivel político, pero también pedagógico y didáctico, atendiendo a parámetros específicos temáticos como lo son las poblaciones especiales, género y familia, infancia, juventud.
- b) **Ambiente Investigativo** con núcleo temático: Procesos comunitarios y construcción del conocimiento social, con fundamentación en investigación social y educativa, así como la sistematización de experiencias. La profundización permite empezar a elaborar el proyecto de trabajo de grado.
- c) **Ambiente Pedagógico y Didáctico** con núcleo temático: educabilidad y enseñabilidad en contextos educativos de carácter comunitario. Su fundamentación se centra en la historia de la educación y la pedagogía, y abarca las corrientes pedagógicas de la pedagogía crítica y particularmente Paulo Freire. La profundización se realiza a través de la práctica pedagógica.
- d) **Ambiente deontológico, estético, recreativo y comunicativo** con núcleo temático en contextos formativos. Su fundamentación se concentra en la mediación comunicativa, las habilidades comunicativas de comprensión y escritura, y el aprendizaje de un idioma extranjero. La profundización se desarrolla a través de seminarios.

El perfil del egresado se enfoca en la formación de asesores pedagógicos para instituciones educativas de carácter formal, no formal e informal, y a educadores comunitarios que desarrollen su trabajo en torno a la consolidación de proyectos educativos, pedagógicos y curriculares, para instituciones oficiales y no gubernamentales.

Maestría en Defensa de los Derechos Humanos y el DIH²³⁶. Universidad Santo Tomás. Bogotá

El programa que ofrece la Universidad Santo Tomás contiene una profundización en la temática de los derechos humanos y el desarrollo de las competencias necesarias para la solución de

²³⁶ Además de contar con un convenio con la Universidad de Göttingen en Alemania y la Universidad del País Vasco, permite la realización de visitas a la Corte Penal Internacional de la Haya en Holanda y la Corte Interamericana de Derechos Humanos en San José de Costa Rica.

problemas o el análisis de situaciones jurídicas particulares que se articulen con la defensa de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, e involucra el análisis de crímenes de guerra, de lesa humanidad y violaciones de Derechos Humanos a nivel nacional e internacional, pero también el reconocimiento de los procedimientos para la exigibilidad de los derechos.

La maestría cuenta con cinco módulos:

- **Fundamentación:** (Introducción a la investigación y metodología de casos y audiencias simuladas; los derechos humanos en un mundo globalizado. Un enfoque desde Nuestra América; Argumentación e Interpretación jurídica en materia de derechos humanos; la jurisdicción universal en materia de derechos humanos; Derecho Internacional Humanitario; Recursos internos y su agotamiento).
- **Sistema interamericano de protección de los DDHH:** (Historia y principales instrumentos de protección de los derechos humanos y del DIH en el sistema interamericano; Mecanismos de acceso, reglas de procedimiento y prueba ante el sistema interamericano de derechos humanos; Justiciabilidad de los derechos económicos, sociales, y culturales en el sistema interamericano de derechos humanos; Colombia ante el Sistema Interamericano de Derechos Humanos; Caso hipotético- audiencia simulada).
- **Corte Penal Internacional:** (Antecedentes y origen de la corte penal internacional; El Estatuto de Roma; Derecho Internacional Humanitario y la Corte Penal Internacional; Mecanismos de acceso, reglas de procedimiento y prueba ante la Corte Penal Internacional; Caso hipotético - audiencia simulada ante la CPI).
- **Probatorio y médico – forense:** La investigación criminal en materia de DD.HH e infracciones al DIH; Elementos de la prueba; Medicina forense; Psicología y psiquiatría forense.
- **Interamericano:** (RED LEIDH – Red Latinoamericana para la Educación e Investigación sobre Derechos Humanos²³⁷ -) Derechos humanos, pueblos indígenas y minorías étnicas en América Latina; Migración y derechos humanos; Género y derechos sexuales y reproductivos.

El perfil del egresado se enfoca hacia el trabajo interdisciplinario de investigación, asesoría y docencia en torno a la garantía y la protección de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario a nivel de programas estatales, instituciones y organizaciones internacionales y nacionales que procuran la defensa de los derechos humanos.

Cátedra UNESCO. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.

Como participante del Programa UNITWIN (*University Twinning*) y de la Cátedra UNESCO²³⁸,

²³⁷ Es una red interdisciplinaria e interinstitucional que apoya la difusión y sensibilización, la investigación, capacitación, investigación y desarrollo tecnológico, así como el involucramiento de la judicatura y la sociedad civil en torno a los derechos humanos. (<http://www.redleidh.org/>)

²³⁸ Las Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN desarrollan actividades académicas e investigativas en diferentes áreas como: educación, ciencias naturales, ciencias humanas y sociales, cultura y comunicación e información. Existen 695 Cátedras UNESCO y 68 redes UNITWIN en 128 países, posibilitando el intercambio entre los diferentes países teniendo en cuenta sus experiencias y logros en las áreas propuestas. (UNESCO)

la Universidad Externado de Colombia²³⁹, junto con sus pares en España (Universidad Carlos III de Madrid²⁴⁰) y en Brasil (PUC - Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro²⁴¹ y UNISINOS Universidad do Vale do Rio dos Sinos²⁴²), Francia (Universidad Paris X – Nanterre) e Italia (Universidad de Camerino) ha venido desarrollando desde el 2006 la Cátedra UNESCO titulada “**Violencia y Derechos Humanos: Políticas Públicas y Gobernanza**”. La Cátedra busca no solamente trabajar académica e investigativamente de forma transdisciplinaria²⁴³ hacia el interior sino que despliega su trabajo hacia el exterior, a lo que André-Jean Arnaud llama “solidaridad académica global” en referencia a la cooperación y el aprendizaje que se produce entre los países a través de sus universidades participantes, pero también de las instituciones²⁴⁴ que representan a la sociedad civil. El objetivo fundamental es por un lado académico y por otro lado político, pues al fortalecer la interdisciplinariedad, intersectorialidad y el trabajo en redes, los resultados de las investigaciones serán de más impacto en las decisiones de quienes se encargan de las políticas públicas (a nivel gubernamental o local, público o privado) (ARNAUD A.-J. 8 de marzo de 2006)

“Ésta temática fue escogida debido a las grandes violaciones de derechos humanos a nivel mundial ya que, a pesar de las luchas contra esas violaciones, su prevención y la construcción de un Estado democrático ha sido compleja. Dentro de este contexto se ha convertido en un reto identificar las políticas públicas, su construcción y los actores involucrados con los cuales se pretende trabajar (...) **Frente a la pregunta ¿Cuáles políticas públicas frente a la violencia?**.”(ARNAUD, A.-J. 2007, p.13)

En ese contexto, las universidades participantes han identificado las temáticas que más afectan a su realidad y la crisis que atraviesan los derechos humanos dentro de ella, analizando teóricamente los conceptos y definiciones, las implicaciones dentro de la sociedad, la aplicabilidad y vigencia de los derechos, abordando estos aspectos desde una perspectiva estatal, pero también desde la víctima, y las manera como los fenómenos se entrecruzan en la realidad nacional e internacional. La Universidad Carlos III de Madrid ha venido desarrollando el tema de **la noción de víctima del terrorismo** (1996 – 2006), la Universidad Católica del Río de Janeiro (PUC – Rio) ha asumido lo temas: “*Globalização, direitos humanos e a violência na modernidade recente*” y “**Derechos Humanos, Violencia, Control Social y Políticas de Seguridad Pública**” con énfasis en la crisis generada „por la hegemonía neoliberal, la doctrina intervencionista de la guerra, el terrorismo internacional, la transnacionalización de la criminalidad“. Por su parte, la Universidad do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, desarrolló el proyecto „*O refluxo dos direitos e o incremento da cultura da violencia*“ y “**Biopoder, alteridad y derechos humanos. La condición paradójica del derecho ante la vida humana**”. Por su parte la Universidad Externado de Colombia (UEC) desarrollo el tema “**Desplazamiento**

²³⁹ En particular la Facultades de Derecho, Economía, Finanzas y Relaciones Internacionales y Gobierno Municipal, Ciencias Sociales, y Educación.

²⁴⁰ Especialmente Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”.

²⁴¹ En particular el Núcleo do Direitos do Departamento de Direito.

²⁴² En particular el Centro de Ciencias Jurídicas y Centro de Ciencias Humanas.

²⁴³ Derecho en sus diferentes ramas, Ciencias Políticas, Filosofía, Teoría e Historia Jurídica y Política, Relaciones Internacionales, Educación, Criminología, Victimología, Antropología, Sociología Jurídica, Derechos Fundamentales, Derechos Humanos, Argumentación Jurídica, Ética y Deontología Profesional, Bioética, Economía y Comunicación Social.

²⁴⁴ Dentro de las redes universitarias y científicas que vale la pena destacar como cooperantes con la Cátedra UNESCO se encuentra GEDIM (Globalización Económica y Derechos en el MERCOSUR – Programa Most de la UNESCO) UNDP-Oslo Governance Centre (Noruega), RED&S-MSH Paris *Réseau Européen Droit & Société Maison des Sciences de l’Homme* de Paris (Francia), GEDIM -*Globalização Econômica e Direitos no Mercosul*, Rio de Janeiro (Programa MOST-UNESCO), Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati, España.

forzado interno en Colombia un desafío a los derechos humanos”, donde aborda las problemáticas que se generan alrededor del tema del desplazamiento en Colombia, como la situación de la infancia, la mujer y los pueblos indígenas y campesinos, la violación de sus procesos de verdad, justicia y reparación, y se concentra fundamentalmente en la pregunta ¿Cuál debe ser el rol de la noción de responsabilidad en las políticas públicas en materia de desplazamiento forzado?²⁴⁵ (Ibid. pp. 14 – 18)

Dentro de los temas que abarca la Cátedra, puede evidenciarse una concentración en los conceptos de violencia y derechos humanos vistos desde diferentes perspectivas, pueden considerarse los siguientes tópicos como fundamentales y una muestra de la transdisciplinariedad: Concepto, Fundamento, Historia y Teoría de los Derechos, y específicamente: La relación entre la violencia, la fuerza y el derecho; el ideal de la paz en la historia del pensamiento político; paz, democracia y derechos humanos; la paz como valor constitucional; la fuerza de los derechos y la fuerza desde los derechos; los derechos humanos como fundamento de las políticas de prevención de crisis internacionales y como fundamento de un modelo de gestión de crisis internacional; derechos y seguridad jurídica; derechos y seguridad ciudadana; y la justificación de la fuerza. (UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA, s.f. p. 4)

Metodológicamente las actividades se enfocan a la formación académica de postgrado, con énfasis en investigación y trabajo de campo que complementa los conocimientos teóricos adquiridos, así como también a los programas de profesores visitantes y la investigación en las líneas asociadas, grupos de trabajo, seminarios, coloquios, congresos y difusión de información. Como temas circundantes del trabajo de la Cátedra son también incluidos aquellos que tienen que ver con temas específicos como: discapacidad, género, inmigración, derechos de los niños, pluralismo jurídico y diversidad cultural, sistema interamericano de protección de los derechos humanos, simulaciones de juicios, temas relacionados con el terrorismo y reconstrucción del orden internacional, la puesta en cuestión del Estado, a la vez violador y promotor de los derechos humanos, el problema de las ejecuciones extra-judiciales y de los grupos de exterminio. (UEC s.f. p. 12s)

Programa Aulas de Paz (PAP). Universidad de los Andes. Bogotá.

El programa Aulas de Paz –PAP-²⁴⁶ cuenta con el respaldo del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), del USAID Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, UNICEF y Organización Internacional para las Migraciones –OIM-, y el apoyo de las Secretarías de Educación de los Departamentos participantes y tienen su eje académico en la Universidad de los Andes en Bogotá (Departamento de Psicología) y el apoyo de la Corporación Convivencia Productiva. Se origina en la el grupo de investigación, «Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia», liderado por Enrique Chau y otros especialista quienes también participaron en la construcción de los Estándares de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación de Colombia en el 2004. El programa ha sido desarrollado en seis instituciones educativas en Bogotá (dos distritales y cuatro instituciones de concesión²⁴⁷), y

²⁴⁵ Como resultado del trabajo elaborado por los investigadores y académicos de la Universidad Externado de Colombia –UEC- fue publicado el libro “El desplazamiento forzado interno en Colombia: un desafío a los derechos humanos”, cuyo lanzamiento se realizó en el marco de las Jornadas Internacionales de la Cátedra.

²⁴⁶ En el 2010 el Programa Aulas en Paz obtuvo el primer puesto en el Concurso Latinoamericano de Buenas Prácticas en la Prevención del Delito en América Latina y el Caribe, del Centro de Estudios de Seguridad Ciudadana –CESC- del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile.

²⁴⁷ “El esquema de colegios por concesión consiste en entregar, para su administración, colegios construidos y dotados por la administración local, a particulares que demuestren experiencia y calidad en la gestión educativa y administrativa. La experiencia se inició con 23 colegios construidos y dotados por

posteriormente se ha ampliado su cobertura a otras zonas dentro del territorio colombiano como los departamentos de Cesar, Magdalena, Chocó, Antioquia y Norte de Santander, y en el exterior se ha tomado como prueba piloto internacional en cinco escuelas de Monterrey (Méjico).²⁴⁸

“ (...) el PAP es un programa multicomponente que busca prevenir la agresión y promover formas de convivencia pacífica por medio del desarrollo de competencias ciudadanas en los(as) niños(as).” (UNIVERSIDAD DE LOS ANDES s.f.)

El programa cuenta con tres componentes: aula, padres/madres de familia y grupos heterogéneos. A través de talleres y visitas se promueve la participación de todos los actores que tienen que ver con el aprendizaje, apropiación y desarrollo integral de las de prácticas que permitan una mejor convivencia dentro del contexto escolar.

El componente de aula, hace énfasis en la resolución y mediación de conflictos a través de un currículo enfocado en temas como: empatía, manejo de la rabia, toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias, escucha activa y asertividad, agresión, conflictos e intimidación, con énfasis en competencias centrales, que abarcan del segundo al quinto año de educación básica primaria, desarrolladas a través de dos actividades centrales, por un lado de desarrollo de competencias ciudadanas (24 horas anuales), y por otro lado talleres para integrar a la clase de lenguaje dichas competencias (16 horas anuales adicionales).

En cuanto al **componente de padres/madres de familia**, busca ante todo darle continuidad a las prácticas para la convivencia pacífica realizadas en el aula dentro del ambiente familiar, a través de talleres de padres y visitas a los hogares (4 visitas anuales) al 10% de los niños/niñas del salón que previamente han sido identificados por tener mayores niveles de agresión comparativamente con sus compañeros.

El tercer componente, **grupos heterogéneos**, buscan darle continuidad al componente de aula de forma extracurricular, a través de dinámicas como: juegos de rol y actividades lúdicas, con un encuentro semanal, en el marco del currículo de 16 talleres para grupos de 6 estudiantes (cuatro con notables disposiciones prosociales y 2 pertenecientes al 10% que presentan altos grados de agresión). Se le da también el nombre de Clubes de Convivencia por su carácter extracurricular y por permitir practicar las habilidades comportamentales.

Paralelamente cabe destacar la oferta establecida para los maestros a través del **Diplomado de Formación Docente**, donde además de compartir las experiencias cotidianas, se posibilita el comprender qué tipo de habilidades y competencias son necesarias para el fortalecimiento de la ciudadanía desde la escuela, a través de talleres participativos.²⁴⁹ En Colombia se conoce este proceso de formación con el nombre de **Escuela Aulas en Paz**, el cual está dirigido a las personas que tienen interés en trabajar en la promoción de la convivencia pacífica en la educación formal e informal, por ejemplo, escuelas deportivas, artísticas, musicales, clubes juveniles, campos de verano. La formación permite a los participantes a través de ejercicios prácticos (juegos de rol, actividades de conciencia personal, casos y actividades corporales):

- 1) **el desarrollo personal de competencias ciudadanas** y otras habilidades para la vida, que permitan a los participantes establecer una postura democrática y asertiva en sus espacios de trabajo y en su vida personal; y
- 2) **el desarrollo de competencias pedagógicas** que permitan a los

la administración de Bogotá, los cuales fueron entregados por ésta en concesión a entidades privadas entre 1999 y 2002, previa licitación pública”. (MEN 27 de febrero 2008)

²⁴⁸ En el 2010 se concluyó la primera capacitación (80 horas) para maestros (20 docentes) en el marco del primer piloto internacional de Aulas de paz, que además contó con la participación de 800 estudiantes. (Ver www.viaeducation.org)

²⁴⁹ Este modelo ha sido particularmente trabajado en el piloto internacional de Monterrey (Méjico)

participantes idear estrategias de desarrollo de competencias ciudadanas en sus estudiantes, que sean coherentes con este concepto.

En ese contexto desarrolla los siguientes temas:

- “Competencias ciudadanas (emocionales, cognitivas, comunicativas).
- Prevención y manejo de la intimidación.
- Negociación, mediación y resolución de conflictos.
- Estilos docentes y parentales.
- Manejo de grupo y trabajo en equipo (aprendizaje cooperativo)
- Política de calidad educativa y estrategias pedagógicas” (Ibid)

Adicionalmente existe el programa **Aulitas de Paz** (desde el 2007), es un programa multimodal, que sigue los parámetros de Aulas en Paz ampliándolos y ajustándolos a las necesidades de la población de primera infancia que hacen parte de los grados 0 y 1° y que persiguen promover el desarrollo socio-emocional, socio-cognitivo y comunicativo como forma de prevención de la agresión.

‘Ruta Ciudadana’

“La experiencia les permite a los participantes realizar un proceso de sensibilización, aprendan a habitar, transitar y ocupar la calle, además que cada persona se apropie no solo de la ciudad, sino también del agua y en general el medio ambiente” Alfredo Molina (guía del recorrido) (CASA DE CONTROL SOCIAL, 4 de noviembre de 2008)

Es un proyecto de la Alta Consejería Presidencial para la Reintegración, ejecutado por la Corporación Escuela Galán para el Desarrollo de la Democracia y financiado por la OIM, que desde el 2005 cuenta con el apoyo de Phillip Morris International (Suiza) y de Coltabaco. El proyecto está dirigido a la población urbana desarraigada y marginada (excombatientes de grupos insurgentes (hombres y mujeres), líderes locales, desplazados, sus hijos y habitantes de zonas periféricas). Las actividades han sido realizadas en Bogotá, Cúcuta, Barranquilla, Medellín, Valledupar, Cartagena y Cali.

El objetivo fundamental del proyecto es la utilización del tiempo libre y el aprovechamiento de los espacios públicos como posibilidades para la integración de los individuos en las comunidades y el fortalecimiento de su identificación con el espacio urbano, entendido éste como los lugares comunes de encuentro, plazas, parques, museos, e instituciones gubernamentales y educativas. A través de dos tipos de actividades, la visita guiada a diferentes lugares y los juegos-taller, busca darle participación activa a los individuos y sus familias y permitirles paralelamente “la construcción de imaginarios sobre la ciudadanía, la democracia y la ciudad”, así como el aprendizaje y apropiación de habilidades para la resolución de conflictos y la construcción de proyectos de vida individuales y comunitarios. La música y la práctica deportiva permitieron así mismo la concientización de la necesidad de trabajar en equipo y del seguimiento de las normas para garantizar la igualdad de oportunidades y la convivencia pacífica (ESCUELA GALÁN, 25 de diciembre de 2010) (ESCUELA GALÁN s.f.)

En Bogotá, con la orientación de la Veeduría Distrital y el patrocinio de la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional –ACCI-, se realizó la primera etapa en el 2008 denominada “**Ruta de aprendizaje ciudadano**”, en ella se llevaron a cabo visitas a lugares significativos por su protagonismo histórico, arquitectónico, ecológico o político como por ejemplo, el barrio la Candelaria, la ruta del agua, el Parque Nacional, el Jardín Botánico, el relleno sanitario de Doña Juana, la Secretaría de Integración Social, el Instituto Distrital de la

Participación y Acción Comunal –IDPAC- y la Casa Ciudadana del Control Social, la Personería Distrital, la Universidad Francisco José de Caldas, Metrovivienda y la Secretaría de Integración Social, entre otros lugares.

Hasta el 2011 se han atendido en general a más de 10.000 personas, cerca de 3.000 familias quienes se han visto beneficiadas por la actividad, con una especial cobertura de la población infantil que representa el 50% del total. (VEEDURÍA DISTRITAL BOGOTÁ, 14 de julio de 2008) (CASA DE CONTROL SOCIAL, 4 de noviembre de 2008), (ESCUELA GALÁN 25 de diciembre 2010)

En términos pedagógicos la comprensión y la apropiación de los espacios facilita a los individuos la interacción responsable con su entorno y las personas que lo conforman, otorgándoles la oportunidad de participar y ejercer control social sobre las determinaciones políticas que los afecten. (ALTA CONSEJERÍA PARA LA REINTEGRACIÓN, 6 de agosto de 2009)

Ejes de formación son:

- **“Proyecto de vida:** Importancia de construir las bases del futuro individual, grupal y colectivo.
- **Espacio, Estado e identidad:** Pertenencia a una historia, a un territorio y a una colectividad.
- **Bienes públicos y privados:** Aprecio por lo público.
- **Democracia y convivencia:** Respeto por las normas de la civilidad y valoración de su utilidad.
- **Diversidad y tolerancia:** Valoración del patrimonio histórico y cultural” (ESCUELA GALÁN, s.f.)

Igualmente importante a lo largo del proceso es la participación activa en la elaboración de bitácoras que documentan de manera visual y literal, las experiencias vividas por los participantes a lo largo de los recorridos y permiten además de la retroalimentación de las expectativas e impresiones de los participantes, reconocer elementos fundamentales para ser trabajados a largo plazo como el analfabetismo y los traumas generados por la participación en los conflictos armados, por ejemplo. (Ibid.)

Escuela- ciudad- escuela (Alcaldía de Bogotá)²⁵⁰

Como parte de una iniciativa gubernamental de la Alcaldía Mayor de Bogotá y teniendo en cuenta las experiencias previas de colegios oficiales y privados y el proyecto “Bogotá te enseña” (1997-2003), surge el programa ESCUELA-CIUDAD-ESCUELA que tiene como objetivos centrales permitir un acercamiento entre los espacios urbanos y los espacios escolares, a través de visitas pedagógicas guiadas en las que los escolares de colegios públicos de la ciudad de Bogotá tienen la oportunidad de visitar lugares significativos de la vida urbana apoyados en los proyectos y el material pedagógico concebido para tal fin, como guías y trabajos conjuntos, así como estrategias didácticas interdisciplinarias elaboradas por los maestros. El fin último es conocer, reconocer y valorar el entorno ciudadano, identificando aquellas problemáticas que les son cercanas, discutir las e intentar desde la escuela ofrecer alternativas de solución. Teniendo en cuenta la reorganización Curricular por Ciclos (flexible en

²⁵⁰ Includido en el Eje social del Plan de Desarrollo “Bogotá Positiva para vivir mejor” 2008-2012, adoptado mediante Acuerdo No. 308 del 9 de Junio de 2008, a su vez, hace parte del Plan Sectorial de Educación 2008 - 2012: “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva” de la Alcaldía Mayor de Bogotá.

cuanto a que abarca varios grados) y la Base Común de aprendizajes esenciales, propuesta por la Secretaría de Educación de Bogotá, se pretende fundamentalmente “aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje”, donde se utilicen las diversas formas de relacionarse personal e institucionalmente, de organización escolar interna, de desarrollo individual y colectivo y de la forma como se asume la ciudad y sus espacios, ofreciendo actividades que permitan atender a las necesidades específicas, pero que a su vez integren a las comunidades escolares dentro del escenario urbano común.

No solamente el individuo sino también las instituciones educativas poseen un carácter particular que se refleja en el Proyecto Educativo Institucional PEI que concibieron. Dentro del mismo, vale la pena identificar los ejes centrales que les son comunes a todos y a los cuales corresponde una concepción didáctica y metodológica ESCUELA-CIUDAD-ESCUELA, ellos son:

- **La formación ciudadana**, entendida como la consolidación de la identidad, el respeto por sí mismo, por los demás y por el entorno, y de habilidades que les permitan responder y actuar crítica, productiva y creativamente ante las necesidades del mundo actual.
- **La identidad cultural**, que propenda por fortalecer el sentido de pertenencia a través del reconocimiento de los valores, las tradiciones, los símbolos y las creencias de las diferentes culturas, fomentando en esa perspectiva las habilidades interculturales y posibilitando paralelamente la creación cultural como parte de la manifestación de la ciudadanía.
- **Participación y transformación de la realidad**, el conocimiento de los derechos y deberes trae como resultado una participación activa en las transformaciones de la sociedad, una actitud propositiva que se encamine en la búsqueda del bienestar común y que para ello se valga de todas las herramientas de comunicación y aprendizaje necesarios para hacerlo de forma crítica y tolerante. (SECRETARIO DE EDUCACIÓN BOGOTÁ, 12 de enero de 2011)

Como escenario de aprendizaje, la ciudad le sirve de laboratorio a los escolares para poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas escolares, y así derrumbar la barrera entre lo que se aprende y lo que se necesita para la vida cotidiana. En un trabajo interdisciplinario, se hace énfasis en las diferentes áreas académicas²⁵¹ (ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, educación artística, educación ética y en valores humanos, educación física, recreación y deportes, educación religiosa, humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas, y tecnología e informática). El concepto de espacios abiertos posibilita de igual manera la apropiación de los mismos y el fortalecimiento del sentido de pertenencia a través de la participación ciudadana. Adicionalmente permite a escolares que se encuentran alejados geográfica, económica y culturalmente del acceso a las oportunidades que ofrece la ciudad, como teatros, museos, megabibliotecas, universidades, granjas, centros interactivos, parques, entre otros, conocer las ofertas urbanas y que se relacionan directamente con el uso del tiempo libre y la exigibilidad de sus derechos. Las expediciones pedagógicas se concentraron en las áreas de: ciencia y tecnología, educación ambiental, recreación y deporte, y arte y patrimonio. (SUBSECRETARÍA DE CALIDAD Y PERTINENCIA, s.f)

Como el proyecto se desarrolla en dos direcciones, no solamente la escuela se acerca a la ciudad, sino que también la ciudad se acerca a la escuela, ello es posible gracias a las **“Expediciones pedagógicas de la ciudad en la escuela”** que entidades, empresas y organizaciones realizan con visitas a las entidades educativas con el ánimo de dar a conocer proyectos, formas organizativas, y oportunidades de transformación que ellas desarrollan dentro

²⁵¹ Áreas fundamentales del currículo, según la Ley 115, Ley General de Educación 1994, Artículo 23.

del contexto urbano, adaptándolas a las áreas de estudio y a los ciclos escolares, posibilitando de esa forma el intercambio real y la comunicación de doble vía, donde el centro del conocimiento se movilizase entre los espacios escolares y urbanos, y haciendo especial énfasis en habilidades de lectura, escritura y oralidad, y enfocando el proceso a la formación en derechos humanos, democracia, interculturalidad y género.

Las guías metodológicas que se trabajan dentro de las actividades propuestas por las entidades educativas, deben ir dirigidas a un grupo no mayor de 100 escolares y ser programadas para la jornada escolar (mínimo cuatro horas de la jornada escolar) y contener, no solamente los temas sino los aspectos históricos, pedagógicos, científicos, geográficos y sociales, y propuestas encaminadas a fortalecer “la creatividad, el análisis, la reflexión y la resolución de problemas”. Adicionalmente deben contemplar dos momentos de investigación, elaboración de preguntas y un momento de integración de lo investigado con lo aprendido a lo largo de la expedición. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL, 12 de enero de 2011)

La Piel de la Memoria (Medellín)

En 1997 la Corporación Presencia Colombo Suiza acudiendo a la solicitud de la Oficina de Asesoría de Paz y Convivencia del Municipio de Medellín y con el apoyo de la Corporación Región sientan las bases para la realización de un proyecto que pretendía en primera instancia escribir la Historia del Barrio (Barrio Antioquia²⁵² de la ciudad de Medellín) con la contribución de los miembros de la comunidad, quienes con sus relatos posibilitaban la reconstrucción de no solamente los hechos sino de los sentimientos que en torno a ellos se desarrollaron, generando paralelamente una reconstrucción del tejido social a través de la experiencia del proyecto, de la reflexión personal y colectiva. Posteriormente en 1998 se unieron a esta causa la Secretaría de Educación y Cultura del municipio de Medellín y la Caja de Compensación Familia – Comfenalco. De la experiencias de la primera y segunda fase del proyecto se llevó a cabo una actividad de arte público que posibilita involucrar a todos los miembros de la comunidad (expendedores de droga, trabajadores sexuales, personas que han incurrido en actos criminales, pero también representantes positivos de la comunidad como líderes juveniles). Como resultado de ese proyecto surgió el llamado **Bus Museo**, una obra de arte público con intervención, que contiene más de 400 objetos que representan la memoria de los habitantes con relación a acontecimientos emotivos que son al mismo tiempo símbolos populares de la violencia y el dolor, y que contienen un significado “sintáctico, gramatical, de lenguaje y de comunicación”. El objetivo central del Proyecto de Arte Público La Piel de la Memoria Barrio Antioquia es: “Fortalecer el clima de convivencia barrial entre sus habitantes, a través de estrategias relacionadas con la recuperación de la historia individual y colectiva y su expresión artística (a través de relatos, imágenes, y sonidos), que tienen como propósito mejorar las relaciones entre vecinos, elevar el nivel de vida de los pobladores por medio de su cualificación para la inserción laboral, y superar el clima de impunidad en que se desenvuelven, para permitir que la vida fluya sin temores, aunque existan diferencias, para que tengan sentido de humanidad y para que

²⁵² El Barrio Antioquia es reconocido históricamente por los habitantes de Medellín como un lugar de alta peligrosidad, denominado Zona de Tolerancia (prostitución) desde 1951, adicionalmente centro de narcotráfico, delincuencia organizada, todo lo que ha fragmentado el espacio convirtiéndolo en violento y amenazante para sus propios habitantes. Los pobladores del barrio se encuentran en su mayoría aislados de las ofertas de educación y empleo, se ocupan en la economía informal o en actividades ilegales, otras características relevantes son el abandono por parte de los padres, el alto índice de madresolterismo, la escasa escolaridad, el liderazgo negativo y la propensión a los actos violentos y la agresividad (HOYOS AGUDELO 2001, pp. 14, 54) Cabe sin embargo anotar, que Medellín es modelo a seguir en el número de programas y proyectos desarrollados en los barrios para lograr el desarme y procesos de reconciliación con los jóvenes, con la colaboración de organizaciones populares, así como talleres de autoestima, sexualidad, relaciones humanas, programas deportivos y recreativos, culturales y actividades de integración. (Ibid. pp. 19, 32)

pacten la paz (...).”Uno de los logros adicionales lo constituyó la cualificación en metodologías como la recolección de información oral, que permitieron desarrollar las historias que enmarcan el proyecto. (HOYOS AGUDELO, M. 2001, p.14s) Como procesos relevantes que pueden ser tenidos en cuenta o aprendidos por entornos similares, se pueden destacar los siguientes:

1. La consolidación de un grupo dinamizador, que cumplió las funciones de ejecutor e interlocutor entre las instituciones y la población, facilitando la comunicación de los logros, dificultades y expectativas. El grupo de dinamizadores tuvo una composición mixta en género y edad, sin embargo, se reconoce la presencia importante cuantitativa y cualitativa de las mujeres, especialmente amas de casa, sin dejar de lado la importancia de la presencia de los niños y niñas, así como jóvenes durante el proceso de trabajo, lo cual adicionalmente propició el diálogo intergeneracional.
2. La intervención plástica en la vía pública, la conformación de un grupo de teatro aficionado juvenil, la creación de un museo de objetos queridos y significativos de los pobladores y la celebración final con intercambio de misivas amistosas y de reconciliación (Ibid. p.35)

Como componentes del eje pedagógico se tuvieron en cuenta los siguientes criterios (percepción, reflexión y acción de lo material, lo subjetivo y las interacciones y una visión local, territorial, ambiental y urbana, lo público y lo privado) (HOYOS AGUDELO, M. 2001, p.57)

1. Reconocimiento de la historia barrial y los sentimientos de los participantes,
2. elaboración de historias individuales y colectivas que permitían la mezcla de tiempos, espacios y eventos que se entrecruzan con los hitos del barrio, la ciudad y el país, y la
3. reconstrucción de un contexto común a través de la socialización de las historias, que permitió paralelamente el reconocimiento de las posibilidades que ofrece cooperación y el aprendizaje de los sujetos y de los contextos.

Campaña Viva la Ciudadanía

“Las Escuelas (Escuelas de Liderazgo Democrático –ELD–), desde su propia perspectiva, no son solo ambientes pedagógicos; son un ámbito de encuentro de experiencias y saberes que requiere la sociedad civil para construir una razonabilidad cada vez más deliberante. Las Escuelas, entonces, tratan de alcanzar un nivel más definido del liderazgo democrático en términos de la sistematización, la conceptualización, y las alternativas de actuación tanto de estos agentes sociales –los/las líderes–, como del fenómeno mismo de vida ciudadana y de participación.” (CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA 2002, p.199)

En el marco de la coyuntura que atravesaba Colombia en términos de legitimidad de las instituciones políticas, la confrontación armada del Estado con el movimiento guerrillero, la debilidad de la sociedad política y la sociedad civil, las profundas desigualdades socioeconómicas y la inminente elaboración de una nueva Constitución Política en Colombia presentada en 1991, surgió la necesidad de repensar las prácticas democráticas y políticas y la forma como ellas debían ajustarse al espíritu de la Constitución. (Viva la Ciudadanía 1994, p. 3 cit en CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA 2002, pp. 44-45) En 1991 la Corporación S.O.S.²⁵³ lanzó la Campaña Viva la Ciudadanía que se constituía en un ejercicio de pedagogía

²⁵³ Surge de un acuerdo programático de 10 organizaciones no gubernamentales y que se convertiría posteriormente en la Campaña Viva la Ciudadanía: Fundación Social, Foro Nacional por Colombia, CINEP, PODION, Casa de la Mujer, Corporación Región, Conciudadanía, Escuela Nacional Sindical,

ciudadana o pedagogía social (paideia), como ellos mismos la denominan, y que llegaría hasta 1992, contando como objetivo central fortalecer los procesos democráticos a través de la deliberación de los temas y los contenidos, haciendo énfasis en la consolidación de una ciudadanía soberana, entendida ésta como la concertación y la capacidad de aceptar la diferencia y la pluralidad, e integrando en este proceso a los sectores de la sociedad excluidos como las mujeres, los indígenas, los afrocolombianos y los pobres.

Los principios básicos del trabajo realizado durante la Campaña fueron:

1. el reconocimiento y respeto de los derechos humanos como parte de los derechos de ciudadanía,
2. el orden social y político es un orden creado por la sociedad,
3. la lucha por la inclusión social,
4. el Estado es una creación de la sociedad que requiere la participación activa y para ello es necesario contar con los mecanismos apropiados,
5. fortalecer y democratizar la sociedad política y paralelamente los partidos políticos (“evitar que el poder económico se convierta en poder político”), y
6. la vía política es el camino para salir del conflicto armado colombiano.
(CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA 2002, pp. 11-14)

La Campaña S.O.S Colombia perseguía la reivindicación de la ciudad como espacio y la ciudadanía como un ejercicio que se realiza a partir de la acción educativa, en una educación para la democracia –EPD- que busca fortalecer y/o recrear la cultura democrática (la reflexión ética, la perspectiva incluyente y plural, la explicitación de intereses particulares, los intentos de construcción de interés general, el replanteamiento de las relaciones público – privado, las relaciones entre ciencias, productividad, investigación y creación y los esfuerzos de producción de valores comunitarios estables. (Ibid. p. 53s)

Paralelamente la Corporación Viva la Ciudadanía supo reconocer desde sus inicios, que si bien las comunidades sociales y políticas ya contaban con líderes y liderezas, su trabajo mostraba debilidades y amenazas que impedían el logro efectivo de sus objetivos, por ejemplo, la falta de conocimientos específicos sobre temas concretos y las prácticas de funcionamiento de las organizaciones. Teniendo en cuenta esos aspectos la Corporación ha venido ajustando sus currículo, entendido este como contenidos y módulos, a las coyunturas y al reconocimiento de potencialidades y riesgos del trabajo de liderazgo. A pesar de los mencionados ajustes se puede entrever una línea constante de trabajo a lo largo de la cual se derivan temas específicos, esa línea la constituyen la democracia, los derechos humanos y las libertades políticas y como “ideas fuerza” cabe destacar como contenidos del plan de estudios: democracia, soberanía popular, participación, concertación, sociedad civil, tolerancia, autonomía, asociación y lo público.(CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA op cit. pp. 15, 57)

En términos pedagógicos es de resaltar, que el Programa de Educación de Viva la Ciudadanía y las Escuelas de Liderazgo Democrático se engloban en la concepción de la corriente de la Educación para la Democracia –EPD- que aunque tiene en cuenta elementos de la educación popular²⁵⁴ (EP) y Educación Comunitaria (EC), prefiere mantenerse alejada de estas dos últimas pues las mismas, según la reflexión de los integrantes, son asumidas como valuarte por parte de las organizaciones del Estado y de algunos organismos multilaterales de cooperación y requieren de un replanteamiento de la concepción del sujeto popular o sujeto histórico,

CORFAS y FUNCOP.

²⁵⁴ La educación popular tuvo su auge en Colombia durante los años 70 y 80, concatenada con el trabajo del Programa de Investigación Acción Participativa –IAP-, las prácticas de la Teología de la liberación en cuanto a la evangelización popular, y los lineamientos de la “Pedagogía del Oprimido” de Freire. (CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA 2002, p. 343)

asumiendo una posición de sujeto democrático (entendido no solamente como individuo sino como colectivo), que se concibe como ciudadano vinculado a los procesos sociales y su consecuente comunidad política, que implica una participación en las decisiones de la comunidad política y promueven el alcance de objetivos comunes dentro del marco democrático que se delimita en los valores de la responsabilidad, la equidad, tolerancia y pluralidad. (CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA 2002, pp. 182-185, 343-345)

“(…)Los procesos de formación ciudadana son ámbito fundamental para la argumentación y la discusión pública sobre la relación entre moral, ética, y Derechos Humanos a partir de las pedagogías que intensifican y actúan intencionalmente para incrementar el compromiso de la sociedad civil con su promoción, protección y fomento.”(Ibid, p. 343)

En términos generales, comprende a los participantes como sujetos de la acción educativa. Esa perspectiva busca ante todo asegurar que la pedagogía misma y el modelo pedagógico a desarrollarse durante el proyecto, fuese democrático, una pedagogía concebida como un “diálogo de saberes” (saber de los especialistas, saberes del sentido común p.e. de los líderes de organizaciones políticas y sociales, saber del tutor o tutora), “la negociación cultural” y las “pedagogías activas”, que permite darle validez a la sabiduría y expresiones del Otro, y otorgarle la oportunidad de argumentar, discurrir y llegar a acuerdos.(CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA Op cit., pp. 346-347) Diálogo, entendido como

“una relación horizontal que nace de una actividad crítica y que genera crítica, basado en una serie de valores humanos que con términos tradicionales Freire llama amor, humildad, esperanza, fe y confianza, el diálogo es por consiguiente comunicación y se opone al antidiálogo característico de la formación histórico cultural, por eso señala, precisamos de una pedagogía de la comunicación para vencer el desamor acrílico del antidiálogo” (MONCLUS, A. 1988 p.52 cit en CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA 2002, p. 299)

Como complemento se propuso el implementación de estrategias de trabajo, instrumentos o dispositivos pedagógicos y didácticos como el módulo, el seminario investigativo, el ZOOP²⁵⁵ y las tarjetas, los talleres de plastilina, los hipertextos, entre otros. De trascendencia pedagógica es la metodología de diseño modular “En términos educativos, un módulo se puede definir como un conjunto de experiencias de aprendizaje con cierto grado de clausura (de cerramiento o pregnancia) enfocadas e interrelacionadas en conjunto por una temática o un problema. Es la temática o problema seleccionado lo que le da unidad interna al módulo”. (Corporación S.O.S. – Viva la Ciudadanía 1993 cit en CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA 2002, pp. 181-182) Adicionalmente, durante ese proceso de planeación de la propuesta pedagógica se tienen en cuenta también los procesos finales de monitoreo, evaluación y seguimiento, entendido como sistematización de las experiencias.

El trabajo académico se acompaña de un trabajo práctico que además de ser apoyado por alrededor de 80 entidades públicas, privadas ONGs, es reconocido y acreditado por 14 Universidades entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional, lo que le confiere a las Escuelas de Liderazgo Democrático –ELD- la importancia que se merecen a nivel educativo y de formación. (Ibid. pp. 14-18)

En términos prácticos, y teniendo en cuenta la sistematización de la experiencia realizada por las ELD hasta el 2000 se contaba en general con la participación de más de 5.000 líderes de todo el país y 163 tutores y tutoras, en más de 200 municipios distribuidos en 15 departamentos del país. (CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA 2002, p. 22)

²⁵⁵ ZOOP por sus siglas en alemán (*Zielorientierte Projektplanung*) en español: Planificación de Proyectos orientada a objetivos, es una metodología participativa y de carácter multidisciplinario utilizada por la antigua GTZ (*Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit*) hoy conocida como GIZ (*Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*) y que se difundió con éxito hasta mediados de la década de los 90 entre las agencias de la organización de las Naciones Unidas.

Fundación Escuelas de Paz

Desde 1997 la Fundación se encuentra dentro de las organizaciones que pretenden promover y divulgar la cultura de paz, el respeto a los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, el manejo y transformación de conflictos y los valores intrínsecos a la participación ciudadana. Hace parte de la iniciativa de un grupo de docentes de varias instituciones educativas de Bogotá que se preocuparon por darle forma a la idea de un programa que buscaba capacitar a los jóvenes en dichas competencias. Al proyecto se le dió el nombre de **Escuelas de Paz para Jóvenes, Redes de Formación Juvenil en Conciencia ciudadana y derechos humanos**. La función multiplicadora implica un trabajo coordinado con la comunidad educativa (docentes, directivos, padres de familia y la comunidad) y el apoyo de una red de instituciones nacionales e internacionales²⁵⁶ que convocan a profesionales interdisciplinarios con el ánimo de realizar investigaciones a través de proyectos, entre los que cabe destacar, la Red de Escuelas de Paz (más de 20 colegios privados y públicos en Bogotá), La Red Joven de Escuelas de paz, que promueve la capacitación y la ejecución de proyectos en colaboración con estudiantes universitarios y líderes comunales; y el Capítulo Colombia de Educadores por la paz, que conecta las iniciativas pedagógicas en torno a la educación para la paz.

Normal Superior de los Montes de María (Normal MMA)

La institución educativa ubicada entre los departamentos de Bolívar y Sucre en la región Caribe colombiana, cuenta con una de las experiencias pedagógicas en la búsqueda de la paz con más trascendencia en el país, debido a que en ella se conjugan todas las dificultades que impiden el desarrollo social, económico, político, cultural y por supuesto educativo.

Desde 1959 la Institución viene trabajando con la comunidad de la región y ha sido testigo de todas las transformaciones de la sociedad colombiana y víctima de todos los tipos de violencia que se puedan relatar en la historia nacional. Sin embargo, no ha permanecido alejada o inmutable ante esta realidad y ha tenido la capacidad como institución de transformarse adecuando sus estrategias a la consecución y sostenibilidad de una paz y reconciliación entre los actores del conflicto.

La Nueva Ley General de Educación de 1994 marcó un hito dentro de los procesos de transformación de la Normal²⁵⁷ MMA pues coincidió con la búsqueda de una transformación interna de la institución, especialmente en lo referente a la interacción entre los actores de la comunidad educativa y su participación en la construcción de las políticas educativas que los afectaban. Sin embargo, las desapariciones forzadas en la zona, que afectaron también a la

²⁵⁶ La Fundación Escuelas de Paz es parte de redes internacionales que trabajan por una cultura de paz, dentro de las que se encuentran: *The Hague Appeal for Peace* (Nueva York), *Life Link Friendship Schools* (Uppsala, Suecia), *Ecole de la Paix* (Grenoble, Francia), *Schools Network Human Rights* (Austria), Ciudades Educadoras (Barcelona, España—Rosario, Argentina), *Hap Youth*/el brazo joven del llamado de la Haya, *Human Rights Education Forum—The Council of Europe* (Budapest, Hungría), Red Mundial de Educadores por la Paz, IPE, *Teacher's Collage*, Universidad de Columbia, además es miembro del *Advisory Board del Hague Appeal for Peace* desde el 2002 y galardonada con el premio Santillana de Educación para la Paz en 1999. (CIPE 2005, p. 23)

²⁵⁷ El Ministerio de Educación Nacional en 1964 expide un decreto mediante el cual se definía “el carácter profesional de la Escuela Normal para que pueda dar una mejor orientación y formación al magisterio de enseñanza elemental, en armonía con el sistema educacional del país, puesto que todos los niños colombianos tienen derecho a alcanzar el mismo nivel cultural básico y de conocimientos, por lo cual la preparación de maestros para las zonas urbanas y rurales del país debe ser, por lo menos, igual en extensión y calidad” (Decreto 1955 del 25 de septiembre de 1963 cit. en Normal Superior Montes de María s.f. p. 7)

comunidad docente de la Normal, estaban contribuyeron a crear un clima de desconfianza y temor, al que se le sumaba el enfrentamiento en la búsqueda de dominio territorial por parte de los paramilitares y las guerrillas del las FARC, evidenciado en los desplazamientos forzados, las amenazas a la población, el hurto, el robo de terrenos y ganado, principalmente.

“Como masa crítica, los educadores y educadoras se convierten en objetivo de cooptación. A través de ellos no sólo se buscaba llegar a los y las estudiantes para seducirlos a la guerra, también se buscaba acceder a las comunidades y familias para que se les reconociera y se les acogiera en los espacios veredales y de los corregimientos. La resistencia y la negativa al uso del rol de los maestros con estos fines, fue una de las causas de desplazamiento y muerte de estos actores sociales en los Montes de María.” (NORMAL SUPERIOR MONTES DE MARÍA s.f., p. 6)

Uno de los logros más importantes de la Normal en el campo institucional y pedagógico, fue siempre estar a la vanguardia de las transformaciones y exigencias del gobierno nacional en materia de currículo y directrices educativas. El cumplimiento de las exigencias del Ministerio permitió crear una cultura de trabajo, es así como a pesar de encontrarse en un medio rural, la Normal MMA reconoció que no tenían un currículo rural como tal, sino que se trataba de formar educadores en pedagogía, sicología y práctica docente enfocados a la región y tendiendo a la modalidad propuesta por la Escuela Nueva. En los 90 y en el marco de la Ley General de Educación de 1994, la Normal MMA empieza su labor hacia la construcción de una cultura de paz. Atendiendo a la propuesta de las áreas vocacionales y técnicas, que el gobierno pretendía implementar como parte de la formación para el trabajo productivo y la proyección de la comunidad, teniendo en cuenta las necesidades particulares de la región y que tendiera un puente entre la escuela y la comunidad. Un ejemplo de ello, es el trabajo entre educadores y educadores con las madres comunitarias, que permitía el trabajo con la primera infancia, con un aprendizaje pedagógico que cumplía una función multiplicadora de los conocimientos pedagógicos. Paralelamente se desarrollan actividades a través de la escuela de padres con la formación en oficios como la peluquería, primeros auxilios, electricidad, modistería, lo que además permitía el fortalecimiento del sentido de comunidad, especialmente de los grupos más vulnerables que la conforman. (NORMAL SUPERIOR MONTES DE MARÍA s.f. p. 12)

Característico de la Normal MMA son los tres momentos por lo que han pasado a lo largo del proceso de consolidación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), así señalan:

1. (1993-1997) La vinculación de lo teórico con lo práctico, lo rural con lo urbano, la educación con el contexto.
2. (1997-2003) a partir del cumplimiento de los compromisos como institución educativa frente al MEN se desarrolla la ruralidad como estrategia y escenario fundamental para la formación inicial de docentes.
3. (2004 -2005) en el marco de la vinculación de la Normal al PER –MEN (Proyecto de educación Rural del Ministerio de Educación)²⁵⁸ cooperación

²⁵⁸ El PER Proyecto Educativo Rural es una iniciativa del MEN que se puso en marcha desde mediados del año 2000 y cuyos objetivos fueron trazados a largo plazo para la población rural a desarrollarse en tres etapas de 2,5 años cada una, y que tiene como principios la descentralización y la autonomía de los municipios escuelas, la intersectorialidad que facilita la participación de sectores productivos, ONGs, Universidades y organizaciones de la sociedad civil. La integralidad, participación de acuerdo con las condiciones de cada proyecto territorial y los lineamientos de las Alianzas Estratégicas Departamentales – AED-, integralidad incorporando articuladamente los componentes del PER que puedan servir de guía para los proyectos nacionales; participación y equidad, que vinculan a población vulnerable como grupos afrocolombianos, indígenas y mujeres, la transparencia, que sería el garante de la imparcialidad y de una evaluación objetiva y verificable; la Investigación – acción dentro de las instituciones escolares, la comunidad educativas y los municipios, como mecanismo de aprendizaje y mejoramiento continuo, la celeridad, en la implementación, aprendizaje y ajustes de los subproyectos. (NOVOA GUERRERO, A. R. 2004, pp. 6-7)

con el Instituto Internacional Paulo Freire de la Universidad de Berlín y la Organización Alemana de Cooperación para el desarrollo INWENT para la formación de maestros, la incorporación al currículo de la educación para una cultura de paz enmarcada en esa especialización hacia lo rural, definiendo este enfoque conceptual.

Junto con el Laboratorio de Paz II en los Montes de María y el Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP se ha dinamizado este proceso que se fortalece en los principios del proceso del PER-MEN (desde el 2005). Partiendo de la investigación del PER y la consecuente reestructuración del PEI la Normal entro a vincular dentro de sus procesos formativos y de trabajo rural los ejes que a continuación se describen:

1. “Convivencia para la paz, por problemáticas asociadas a la cultura del silencio, la desesperanza en las comunidades rurales, el deterioro de la convivencia, el manejo de conflictos de forma violenta, no existe una cultura de paz.
2. Valoración del trabajo y la tecnología,
3. la gestión comunitaria, producto de las escasas competencias para liderar proyectos de desarrollo comunitario que apunten al mejoramiento de la calidad de vida,
4. la práctica pedagógica investigativa, y
5. la interinstitucional en el desarrollo humano sostenible, producto de la falta alianzas y acuerdos interinstitucionales que posibilitaran el trabajo en red para la consolidación del tejido social,
6. la recreación de la cultura”. (Ibid., s.f. p. 21)

Como complemento a este trabajo se desarrollan los llamados Núcleos problémicos (encargados de convertir problemas cotidianos o ejes problémicos en ejes curriculares o problemas académicos y situaciones de aprendizaje) y sus respectivos proyectos. A través de ellos se pretende integrar el trabajo desarrollado en torno a la pedagogía de la oralidad y la escritura, con la teoría, la práctica, los saberes académicos, culturales, investigativos y cotidianos, así como el trabajo en equipo, la acción colectiva y la divergencia argumentada. (NORMAL SUPERIOR MONTES DE MARÍA Op cit. pp. 21-22) Un ejemplo de eje transversal de los núcleos problémicos es la construcción de cultura de paz, que involucra dimensiones cognitivas, ontológicas y éticas, y atiende a las necesidades propias de la región.

El currículo es entonces el resultado de esas reflexiones que se desarrollan en torno a la situación que aqueja a la comunidad y al papel de la escuela como constructor de alternativas para la búsqueda de la paz. No es producto de una reflexión netamente académica donde solamente participan los docentes, sino que involucra la cotidianidad y las problemáticas a las que se ve enfrentada la comunidad. Para ello es necesario por supuesto, que las actitudes de los maestros correspondan a esos principios y que ellos y ellas sean “capaces de reconocer dentro de los procesos de socialización en la escuela, los elementos característicos de la sociedad, la identificando la diversidad y los elementos comunes. Todo ello, enfocado por supuesto a que la comunidad educativa esté en capacidad de analizar la realidad, juzgar sus características para actuar, estudiar posibles caminos para resolver sus contradicciones y aportar en la construcción de otro orden económico, social y cultural”. (NORMAL MONTES DE MARÍA s.f. p. 22)

Cuatro núcleos problémicos pueden destacarse como fundamentales para el trabajo de formación de estudiantes-educadores en relación a la educación rural y la construcción de la cultura de paz:

- **El núcleo de formación para la docencia y la investigación:** dirigido a los normalistas que trabajan con niveles de educación preescolar y básica primaria, permitiéndoles a ellos desarrollar las habilidades y competencias (comunicativas, comportamentales, cognitivas) necesarias para el trabajo en

contextos rurales y posibilitando la transición de los escolares entre la familia y la escuela, como parte del proceso de socialización. Las relaciones que se desarrollan como parte de la socialización en la escuela son susceptibles de ser investigadas y de esa manera comprendidas en su integralidad, reconociendo las particularidades y los contextos en los que se desarrolla la cotidianidad.

- **La educación como opción para sopesar las dificultades** a las que se ve enfrentada la comunidad, es la oportunidad que ofrece la Normal MMA a través de las prácticas investigativas que realizan sus educandos-educadores, en las que además de observar la realidad, descubren las características que la enmarcan, les permite asumir una actitud propositiva, donde el conocimiento es aplicable a la búsqueda de alternativas y soluciones.
- **El núcleo de formación socio-humanística:** se concentra fundamentalmente en la construcción de una cultura de paz y de la civilidad, donde el punto central es la tolerancia, la capacidad dialogante, y la posibilidad de comprender la realidad política-social de una manera crítica-reflexiva, y dirigida a la búsqueda de estrategias que permitan consolidar las bases democráticas, fundamentales para la construcción de la paz.
- **El núcleo artístico-lúdico:** permite el desarrollo de las habilidades artísticas, estéticas, kinésicas, físicas, creativas, y la conciencia sobre la conservación de los valores propios del patrimonio cultural tanto en los espacios rurales como urbanos, permitiendo paralelamente crear lazos de compromiso solidario en la búsqueda de la paz.
- **El núcleo de la lengua:** como base para la comunicación efectiva, la socialización, y el desarrollo de habilidades como la comprensión, la argumentación y la interpretación literaria, en lo escrito y en lo oral, así como la capacidad de escucha y de expresarse a través de la escritura, elementos constitutivos de una cultura democrática.
- **El núcleo del pensamiento:** bajo el proyecto “El desarrollo del pensamiento complejo del estudiante normalista desde la Educación Rural para la construcción de una cultura de paz”, se establecen las pautas que permiten comprender el entorno del individuo y la interdependencia existente en la realidad biofísica, política, social, económica y cultural, desde el punto de vista interdisciplinario y transdisciplinario, permitiendo impactarla, transformarla y construir alternativas para la resolución de conflictos.

Portal Escuela de Derechos. Biblioteca Virtual de Derechos Humanos. Bogotá.

A partir de junio de 2011 la Personería de Bogotá puso a disposición de público la Biblioteca Virtual de Derechos Humanos que se convierte en la más grande de Latinoamérica y que se lanza conjuntamente con el portal de derechos humanos. En la biblioteca pueden encontrarse más de 12.000 textos referentes a los derechos humanos y el portal ofrece información sobre programas de formación técnica, educación informal y programas de extensión en derechos humanos, posibilita el intercambio de experiencias y denuncias a través de redes sociales, y al mismo tiempo ofrece asesorías en DH y Derecho Internacional Humanitario.

La Escuela de Derechos está dirigida al desarrollo de competencias que permitan a los individuos transformar su realidad, teniendo en cuenta la garantía de los derechos y la sostenibilidad ambiental, y haciendo énfasis en la promoción de la investigación, la excelencia académica, la interdisciplinariedad y la relación Escuela-Empresa-Sociedad, así como el impacto de doble vía que es necesario impulsar a través de alianzas estratégicas con todos los miembros representativos de la sociedad civil a nivel privado y público y en el ámbito local,

regional y nacional.

Este proyecto cuenta con el apoyo del MEN, la Secretaría de Educación de Bogotá, el Sistema de las Naciones Unidas para los derechos Humanos, FENALPER y la Policía Nacional.

EXPERIENCIAS ALEMANAS EJEMPLARES EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, PAZ Y CIUDADANÍA.

Instituto para la Pedagogía de la Paz en Tubinga / *Institut für Friedenspädagogik Tübingen* (IFT)

En 1976 se inició en Alemania la Asociación para la pedagogía de la paz en Tubinga (En adelante IFT por sus siglas en alemán *Institut für Friedenspädagogik Tübingen*) que a partir del 2002 tomaría el nombre de Instituto para Pedagogía de la paz Tubinga (*Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.*). El instituto desde su inicio ha sido reconocido a través de premios y distinciones²⁵⁹ debido a su trabajo en el campo de la educación para la paz.

Entre los proyectos que desarrolla cabe destacar:

Paz – On line

A petición del Instituto Alemán para la investigación sobre la paz (*Deutsche Stiftung Friedensforschung*) se inició por un período de cinco meses el proyecto: Paz multimedia. Concepción una plataforma de internet con medios audiovisuales y modelos de educación en línea “*Frieden multimedial. Konzeption einer internetgestützten Lernplattform mit audiovisuellen Medien und eLearning Modulen*”, que comprende además de los aspectos técnicos de informática, el desarrollo de una concepción general de los contenidos y la puesta en marcha de un taller piloto. Los temas allí trabajados abarcan: el conflicto, la violencia, guerra y paz, y se trabajan desde la plataforma que tiene un acceso directo y gratuito

Investigación biográfica sobre la paz.

Consiste en la realización de documentales realizados por investigadores de la paz y el conflicto, quienes a través de entrevistas enfocadas a los aspectos biográficos, pretenden mostrar los elementos que definen el trabajo de investigativo en estos aspectos específicos.

El proyecto Fútbol – Aprender – Global (*Fußball –Lernen - Global*)

Es un proyecto que desde el 2009 el Ministerio Federal para la cooperación económica y el desarrollo (BMZ por sus siglas en alemán “*Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*”, y con el apoyo de «*streetfootballworld GmbH für Straßenfußball*») vienen realizando dirigidos por KICKFAIR e.V. y que tiene como objetivos darle acceso a los estudiantes de escuelas a temas y contenidos de aprendizaje que se desarrollan en el ambiente donde ellos se relacionan, lo que significa aprender de y en su entornos pero

²⁵⁹ En 1983 recibe la Medalla Theodor Heuss al compromiso ciudadano, en 1999 recibe el premio honorífico por la educación para la paz de la UNESCO y en el 2005 un reconocimiento como proyecto modelo de la UNESCO para la década del desarrollo sostenible.

también sobre países extranjeros, y el papel que cumple el DIF y el uso de los diferentes materiales didácticos. Los proyectos se basan en el principio del «Fútbol callejero» también conocido como «*Football for Peace*» y «*Strassenfussball für Toleranz*» y tienen como pilares de trabajo: los jóvenes son los protagonistas y los gestores de los proyectos, y con su participación y compromiso contribuyen al descubrimiento de las potencialidades de otros jóvenes con el fin de fortalecerlas sin importar el género, la nacionalidad, la procedencia social, la pertenencia étnica o el nivel escolar, fomentando de este modo el sentido de pertenencia y la capacidad de aprender los unos de los otros. Los proyectos permiten paralelamente el desarrollo de competencias, y el aprendizaje de los procesos creativos desde la concepción de las ideas, hasta la evaluación de su efectividad e impacto y se relaciona estrechamente con las experiencias personales lo que además de elevar la motivación contribuye a la búsqueda de alternativas reales de participación de manera sostenible. (Ver también kickfair.org)

Manual sobre prevención de violencia II (Ver GUGEL 2009)

Surge como producto del proyecto “Prevención de violencia en la secundaria” (“*Gewaltprevention in den Sekundarstufen*”) y se materializa a través de un Manual y una página de internet, que además de contener investigaciones y conclusiones, así como fundamentos, reflexiones sobre aplicabilidad y materiales, y sobre la práctica de la prevención de la violencia, abarca 19 hitos necesarios para el trabajo especialmente con jóvenes en temas relacionados con la forma como los jóvenes reaccionan en situaciones de crisis, violencia juvenil, padres de familia y comunidad, deporte y juego limpio, coraje cívico, resolución de conflictos, aprendizaje intercultural, extremismo de Derecha, acoso escolar, xenofobia y amok en la escuela.²⁶⁰

Líneas de vida

Así se denomina el proyecto que busca reflexionar en torno a una concepción que pretende convertirse en un proyecto modelo de prevención de la violencia dentro de las escuelas. Para su desarrollo el IFT ha venido desde el 2009, trabajando en el desarrollo, asesoría y acompañamiento, así como en la cualificación y desarrollo de material por parte del grupo de jóvenes y de la escuela de formación popular de la región Rems -Murr²⁶¹. Cuatro pilares son definitivos en el trabajo propuesto: la comprensión de los conceptos y del fenómeno de la violencia, la coordinación que permita la consolidación de redes de cooperación, por ejemplo, con el trabajo que realiza la policía, la información a través de ofertas de capacitación de multiplicadores y de trabajo de relaciones públicas, y el ensayo que permite a los jóvenes poner en práctica en la vida cotidiana, en el trabajo con otros jóvenes o en la escuela los conocimientos y habilidades aprendidos.

Dentro de los proyectos planeados en el marco del denominado “Líneas de vida” se pueden mencionar, los talleres de formación con multiplicadores, por ejemplo en temas como la

²⁶⁰ Según la Real Academia de la Lengua Amok proviene del malayo amuky significa, ataque de locura homicida.

²⁶¹ El proyecto surge después de los sucesos del 9 de marzo de 2009 en la Escuela Albertville en Winnenden, cuando un joven de 17 años asesina a 15 personas y posteriormente se suicidó.

educación en valores, cursos para familia, proyectos sobre valores, armas y medios dirigidos a jóvenes, proyectos en las escuelas en relación con las competencias mediales, asimismo, el proyecto **“La Paz Cuenta”** con sus correspondientes talleres sobre pedagogía para la paz y principios fundamentales de la prevención de la violencia, conversatorios y actividades informativas dirigidas a políticos a nivel comunitario, y representantes de la economía y del sector productivo.

El IFT concentra sus esfuerzos en desarrollar actividades en torno a temas específicos como:

Amok en las escuelas

Debido al creciente número de casos de Amok en las escuelas el IFT busca reflexionar sobre este fenómeno, que si bien no puede evitarse, puede prevenirse y en ese sentido se desarrollan procedimientos que a través de entrenamiento continuo permiten reaccionar racional y competentemente en el caso de presentarse, como planes de emergencia y mediación y tratamiento en situaciones extremas y la manera como se trabaja con los afectados por dichos fenómenos. Adicionalmente ofrece información básica que debe ser conocida por parte de toda la comunidad educativa resolviendo dudas sobre temas como, los tipos de autores, fases del ataque, elementos comunes de los diferentes ataques, y que permiten comprender el fenómeno para poder prevenirlo desde todas las instancias.

Encuentro y Diálogo: Diálogo con especialistas en Pedagogía para la paz y el trabajo de cooperación para el desarrollo.

Con la participación de expertos nacionales e internacionales se discute sobre las oportunidades y limitaciones que representan los encuentros entre actores determinados, como principio para la pedagogía para la paz, el aprendizaje intercultural y cooperación para el desarrollo. Los resultados de las investigaciones tanto a nivel cualitativo como cuantitativo han permitido dilucidar temas como, la sostenibilidad, la escogencia de los participantes, la carencia de estructuras de apoyo y soporte, y las condiciones que impiden el éxito de los encuentros. El proyecto persigue propiciar el contacto entre los individuos y los grupos generando la deconstrucción de la imagen negativa del Otro, la búsqueda de alternativas para el futuro, procesos de acecamiento, y la capacidad de comprometerse. Por ejemplo, se han realizado encuentros entre jóvenes provenientes de diferentes culturas (programas de intercambio, iniciativas comunitarias, proyectos escolares, visitas folclóricas), programas de encuentros de pedagogía para la paz (formación de grupos neutrales que realizan encuentros para apoyar los procesos individuales entre los grupos que se encuentren en conflicto), programa de encuentro para el tratamiento de conflictos sociales y políticos, grupos de trabajo sobre temas específicos (con la participación de miembros de grupos que se encontraban en conflicto, contando en ocasiones con la presencia de sus familiares de las partes de un conflicto). (WOLFF-JONTOFSOHN, U. s.f.)

Aprendizaje intercultural

Aprendizaje de la capacidad para convivir con otras culturas y la conciencia sobre la importancia de la propia cultura y el valor de la diferencia, como forma para prevenir y contrarrestar la discriminación y el rechazo a la diferencia y el fortalecimiento de las competencias interculturales, con la participación de niños, niñas y jóvenes con historia de migración.

Las reflexiones se realizan en el marco de la concepción surgida de la UNESCO al reconocer las competencias interculturales como el núcleo de la educación para la paz y la democracia y se refiere no solamente a los individuos sino al interior de las sociedades como parte de los retos actuales en la búsqueda de la paz. (Ver GUGEL, G. 2010)

Pedagogía para la paz y juego limpio –Deporte y sociedad civil internacional. Deporte en el trabajo con desplazados, de desarrollo y reconciliación.

El proyecto surge con el fin de darle un tratamiento a los traumas de los niños, niñas y jóvenes generados por los conflictos armados especialmente etnopolíticos a través de la práctica del deporte, y adicionalmente permitiéndoles desarrollar procesos de reconciliación y el fortalecimiento del espíritu deportivo, y ofreciéndoles la posibilidad de convertirse en entrenadores de voleibol. En Ruanda, por ejemplo, el proyecto cuenta con el apoyo de el Comité Olímpico Ruandés y el gobierno de Ruanda. Por su parte, el gobierno alemán se hace presente en el proyecto con dotación de balones y uniformes y la organización no gubernamental de la iglesia evangélica “Pan para el Mundo” apoya en particularmente los proyectos de autoayuda que trabajan en el sector del deporte en África, Asia, Latinoamérica y Europa del Este, y los que paralelamente permiten fortalecer los procesos de integración social, la autoconfianza de los individuos, por ejemplo, en el caso de los niños, niñas y jóvenes en situación de calle, permitiéndoles asimismo apropiarse de los fundamentos que les permitirán reiniciar su vida laboral.

Es de resaltar que el deporte es un factor fundamental tanto en los países que presentan conflictos violentos como en sociedades que presentan conflictos menos extremos, y que cumple una función importante al promover el fortalecimiento de la sociedad civil, pues siempre será necesario el fortalecimiento de la democracia y la prevención de los actos violentos. Un ejemplo significativo son los “juegos de medianoche” en Estados Unidos, donde jóvenes se reúnen en horas de la noche para practicar el baloncesto y participar en charlas que les permiten adquirir conocimientos y destrezas en torno a temas que les son relevantes como la prevención del contagio de VIH, la resolución pacífica de conflictos, estrategias para salir del desempleo entre otros, y con ello buscan prevenir no solamente los actos violentos sino también la criminalidad y el consumo de drogas. El proyecto ha sido reconocido por la Asociación Nacional de Baloncesto NBA (por sus siglas en inglés *National Basketball Association*). Iniciativas como estas han sido trasladadas a la realidad alemana y es así como ya en algunas ciudades, p.e. Stuttgart, se trabaja en esa dirección con los jóvenes y las asociaciones deportivas.

Mesa Redonda sobre Prevención de la violencia en Tubinga

Como producto de la reflexión que se llevó a cabo en las escuelas de Tubinga en el año escolar comprendido entre 2003/2004 se vio la necesidad de identificar las necesidades, la situación actual y las perspectivas del trabajo de prevención de la violencia en la escuela y en la comunidad en general. Es así, como desde febrero de 2003 el IFT lleva a cabo en sus instalaciones la Mesa Redonda de Prevención de la violencia que busca fundamentalmente discutir y reflexionar alrededor del tema de la violencia en la escuela, así como la adquisición de competencias sociales y personales para apoyar los procesos de prevención de la violencia dentro y fuera de la escuela. Los participantes son representantes de las instituciones, como la escuela, las instituciones de cuidado infantil, y de jóvenes y personas particulares como profesores, padres de familia, y personas que trabajan directamente con la población infantil y juvenil. El trabajo se centra en dos líneas, una de reflexión y de información sobre temas específicos como las medidas y programas de prevención, la consolidación de redes de cooperación entre personas e instituciones, y a la vez cumple un papel político al participar

activamente en la discusión de los temas a decidirse a nivel comunal, regional y nacional sobre los asuntos que hacen referencia o que tienen alguna relevancia para el trabajo de alrededor de la prevención de la violencia.

Temas recurrentes durante este trabajo son los retos de la violencia, la mediación en la escuela, el acoso escolar, la violencia sexual, competencias sociales en el contexto de la prevención escolar, el tratamiento del duelo en la escuela, coraje cívico, mediación, entre otros que son acompañados por material suministrado entre otros por la Central Federal para la Educación Política (*Bundeszentrale für politische Bildung*), el Ministerio de Cultura, Juventud y Deporte de Baden-Württemberg (*Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*), Ministerio Interior de Baden-Württemberg (*Innenministerium Baden-Württemberg*), entre otros.

Como proyectos específicos de trabajo sobre prevención de la violencia se cuentan:

- **Convención Anti-Mobbing**, que cuenta con diez artículos que pretenden involucrar y comprometer a los miembros de la comunidad escolar sobre la importancia de proteger el espacio de la escuela y las personas que allí conviven de cualquier tipo de ataque, confrontación verbal o física, burla y en general terror psicológico, y hace énfasis en la necesidad de actuar proactivamente siendo solidario, tolerante y mostrando una actitud de coraje civil. (Ver KASPER, HORST 1998, p. 185 cit. en IFT s.f.)
- **Acompañamiento de Bus**, a través de la capacitación de escolares mayores de 15 años que se denominan “Ángel del Bus” contribuyen en la mediación y en la prevención de acoso dentro de los medios de transporte dedicados al servicio escolar y paralelamente a la prevención de actos de vandalismo que deterioran los mismos.
- **“Compasión- ser humano con los otros”** Como parte de un proyecto escolar los jóvenes entre 11o. y 12o. grado, es decir entre los 16 y 17 años participan de un proceso de visita, trabajo y acompañamiento en instituciones sociales como hospitales, centros de la tercera edad y de discapacitados, por un período de 14 días, con el fin adquirir una idea cercana de la posibilidad de sentir compasión y desarrollar la empatía por grupos específicos.
- **Estatutos europeos para los centros educativos democráticos sin violencia**: surge de una conferencia promovida por el Consejo Europeo en la que participaron escuelas de toda Europa en julio del 2004, en la que se exponen las reflexiones realizadas en torno a la importancia de resguardar la escuela como un espacio de paz que se rija por los principios democráticos, como parte de los compromisos adquiridos en la Convención Europea para la Protección de los Derechos humanos y las libertades fundamentales. Los Estatutos son concebidos como una recomendación susceptible de ser adaptada a los diferentes sistemas educativos pero guardando los principios que la originaron. En siete principios, que tienen en cuenta a todos los actores de la comunidad educativa (maestros, escolares, personal administrativo, padres de familia y comunidad en general) y hace énfasis en su responsabilidad en el mantenimiento de la paz dentro de la escuela, sin restringirla al espacio escolar, recordando los lazos que existen entre la escuela y la sociedad, pero también entre lo local y el contexto global. (Ver también COUNCIL OF EUROPE s.f.)
- **Premio Juvenil Götzmann para la confrontación tolerante de la Fundación Berghof para la investigación de conflicto (2005/2006)**: con este premio se pretende reconocer los proyectos, actividades e iniciativas que trabajen con niños, niñas y jóvenes desde los barrios, instituciones dedicadas al tiempo libre, escuelas, clubes y asociaciones, que concentren

sus esfuerzos en propiciar alternativas para la resolución de conflictos, la prevención de la violencia, y el diálogo intercultural.

- **Hora de orientación**, a pesar de ser una práctica común en las escuelas es necesario que los educadores y los escolares tengan los suficientes elementos didácticos y metodológicos para que se alcancen los fines propuestos. En la Meisterschule Frankfurt/M, se desarrolla un proyecto dirigido a la escuela primaria y la secundaria diseñada para una hora semanal de clase, con la participación del consejo de la curso, donde se tratan temas que representan conflicto y del cual se lleva a cabo un protocolo. Adicionalmente existen los llamados Gupo de iguales /Peer-Group-Education (PGE por sus siglas en inglés), donde los niños, niñas y jóvenes son comprendidos como parte de la solución de los problemas y no como causantes de los mismos. El aprendizaje se realiza horizontalmente entre los escolares y para ello se tratan temas prioritarios como prevención de SIDA, resolución de conflictos, entre otros.

Adicionalmente existen **Mentores o padrinos**, (un ejemplo es la Escuela Helmholtz de Francfort del Meno) basada en la idea del PGE (por sus siglas en inglés Peer-Group-Education) Educación entre iguales que les permite a jóvenes, niños y niñas ser comprendidos no como causantes de los problemas sino como parte de la solución de los conflictos. Lo más importante en este proceso es el aprendizaje entre las partes sobre preguntas referentes a las normas, su comprensión. Los mentores son los encargados de colaborar con la inmersión de los nuevos escolares en la vida cotidiana, para ello se tienen en cuenta los posibles conflictos entre las generaciones de escolares, permitiéndoles desarrollar su sentido de pertenencia. Entre 1992 y 1998 aproximadamente 120 escolares hicieron parte del programa de mentores de los escolares del quinto grado. (STADT FRANKFURT AM MAIN 1999, p.19s. Cit en RUNDEN TISCHES GEWALTPRÄVENTION TÜBINGEN)

- **Contrato de clase regulador de conflictos**, es un proyecto que desarrollan los escolares, quienes escriben sus propias reglas con el fin de regular las relaciones entre los compañeros y compañeras del quinto grado, quienes las asumen de forma voluntaria, y se publican en los muros del aula. Como reposición por las ofensas verbales es exigida una disculpa por escrito, y para cada falta a las reglas del contrato debía ser cancelada una cantidad determinada de dinero, que tenía más un carácter simbólico que monetario.
- **Prevención e intervención en casos de agresión y violencia en las escuelas**. En la escuela Schiller de la ciudad de Siegen en Alemania se desarrolla este proyecto que desde julio de 1999 cuenta con el apoyo el Grupo de trabajo para la ayuda en situaciones de riesgo y protección de la juventud de la Arquidiócesis de Friburgo –AGJ- por sus siglas en alemán) *Arbeitsgemeinschaft für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz der Erzdiözese Freiburg*) el Programa Anti-Agresión, quienes se concentran en tres contenidos principales:

- **Conciliación**, parejas de escolares, quienes han sido entrenados, relizan en las pausas escolares procesos de mediación y acompañamiento de los educadores y pedagogos sociales que trabajan en el SÜDPOL (Sitio de encuentro de jóvenes, niños y niñas), con el fin de desarrollar una cultura del diálogo entre las partes y la búsqueda de una solución a los conflictos donde todos queden satisfechos (ganador – ganador – solución). Los mediadores contribuyen a que las partes conversen en un clima de tolerancia y comprensión. La responsabilidad en la búsqueda de soluciones libres de violencia es asumida por los escolares y es

reproducida en otras instancias que se relacionan con la vida escolar.

- **Victimario – Víctima – Compensación**, es una figura de intervención y un complemento del castigo escolar, y está dirigido a confrontar a los actores en la búsqueda de una solución a los conflictos que surgen en la escuela. Los docentes de la escuela y pedagogos sociales de SÜDPOL están encargados de la mediación, que le permite al victimario reconocer las consecuencias de sus actuaciones, lo que deriva en un compromiso por reparar a la víctima a través de una compensación que va ligada a una sanción disciplinaria. El proceso por sí mismo permite consolidar un clima de confianza donde no se ignoran ni se justifican las acciones violentas y por el contrario se discute y se buscan alternativas de solución.

- **Desarrollo de Grupo**: son grupos que en cada curso son entrenados por los docentes para conciliar y permitir alcanzar un clima dentro de las clases entre los docentes y los escolares donde rija la razón, las sanciones sean consecuentes y las reglas sean definidas y asumidas por todos, y que sirven paralelamente de base para el contrato escolar que es adoptado por escolares, docentes y padres de familia.

- **Programa sobre conflicto en la escuela**, es una iniciativa seguida en el Estado de Hesse y que se ha desarrollado dentro del “Programa escolar y Mediación” y que es ofrecido a los escolares con el fin de impactar la vida escolar, ofrecer una mirada crítica a los conflictos dentro de la comunidad escolar, confrontándose con estrategias para contactar a las instancias encargadas de la mediación, una sensibilización alrededor del tema de la resolución de conflictos de los escolares y los docentes a través del diálogo y la moderación por parte del representante escolar. El programa está conformado por subproyectos llevados a cabo en jornadas que trabajan temas como “Nuestra comunidad escolar” o “conflicto en nuestra clase”.

Para su ejecución fue necesario realizar una formación especial por parte de los docentes que les permitía posteriormente realizar la planeación específica para la clase y trabajar con otros docentes de la misma comunidad escolar.

Adicionalmente las experiencias de las diferentes escuelas son discutidas y compartidas para enriquecer los proyectos. En algunos grados y escuelas son tratados temas específicos como: celos, extranjeros, asilados, *Ossi/wessis* (en referencia a las personas provenientes del este y oeste de la antigua división alemana), adquisición de la nacionalidad alemana, entre otros. En muchos casos los proyectos son acompañados por trabajos específicos que tratan temas como “mi mejor amiga, mi mejor amigo”, “Contando la historia de nuestros abuelos” que son plasmados a través de un libro, el que puede ser siempre enriquecido con nuevas experiencias. (STADT FRANKFURT AM MAIN 1999 cit en RUNDE TISCH GEWALTPRÄVENTION TÜBINGEN s.f.)

- **Manual de Convivencia cooperativo de la Escuela Schiller de Fráncfort del Meno**, cada escolar al entrar a la escuela recibe un ejemplar de las reglas de convivencia, las que son discutidas al comenzar los grados 5o. 7o. y 11o.. En él se destacan lineamientos propios de la convivencia escolar como la tolerancia y la igualdad de tratamiento entre géneros, nacionalidades, entre otros aspectos; respeto y consideración basado en la confianza y en las necesidades de los demás; la capacidad de ayudar y el coraje para servir a los demás cuando sea necesario; responsabilidad, cogestión y la capacidad crítica, que incluye no solamente el conocimiento

de los derechos sino también de los deberes y el compromiso de atender y asumir los resultados de los acuerdos democráticos, manejar los conflictos y el prescindir de la violencia verbal y corporal, acudiendo en primera instancia al diálogo; conciencia ambiental, que incluye el cuidado del mobiliario escolar, pues su destrucción conlleva a la utilización de nuevas materias primas, y asimismo se evita la producción excesiva de basura y comprometiéndose así a la disminución del uso de materiales químicos; la curiosidad por descubrir, la creatividad y la fantasía en las áreas científicas, artísticas, políticas y deportivas a lo largo de las actividades y organizaciones; tanto los padres de familia, los docentes y los escolares deben siempre ser un ejemplo a seguir.

Para que los acuerdos no pierdan su sentido, las reglas deben ser constantemente discutidas y ser relacionadas con los usos prácticos, con el fin de ser enriquecidas y asimiladas. (Ibid. p. 15s)

- **Respeto – Campaña Escuela libre de Violencia**, es una concepto de la ciudad de Luisburgo en Septiembre 2001 a Julio 2002. Las diferentes formas de violencia acoso psicológico, amenazas, chantaje, violencia de género, xenofóbica, o racista, deben ser tenidas en cuenta para romper con el círculo que las genera y las fortalece. Las escuelas de Luisburgo trabajaron atendiendo a sus necesidades particulares, y conjuntamente con otras escuelas, dándole también participación a la ciudadanía. La campaña tenía como objetivo fortalecer las capacidades, habilidades, y facultades de los escolares para que sepan confrontar los problemas y las dificultades cotidianas. Padres, docentes y escolares deben estar en la capacidad de aprender a desarrollar competencias de mediación, y estrategias para el tratamiento de conflictos y la superación de crisis de forma constructiva. Los proyectos individuales permiten por su parte proporcionar las actitudes y competencias a los jóvenes niños y niñas, que junto con la autonomía, la participación, les permiten no solamente ser sensibles a los temas que se relacionan con la violencia en sus diferentes modalidades y que tienen en cuenta las percepciones de género y de interculturalidad.

Como método de trabajo es integrado el tema de la violencia en el currículo a través de diferentes clases de aprendizaje que abarcan la búsqueda de información, la creatividad, el pensar y actuar, alegrarse y relajarse, regular y aceptar. Una de las actividades es la presentación de las profesiones de los padres en la escuela, los grupos de trabajo que tratan el tema de la violencia a través del teatro, la fotografía, el canto, el video y que se complementa con actividades que implican movimiento y juego, relajación, experimentación y deportes, así como actividades que tienen que ver con el uso del tiempo libre como los espacios dedicados a las niñas o las instalaciones para la práctica del patinaje extremo. Juegos interactivos que permiten el entrenamiento social y comunicativo. Cursos de defensa personal dirigidos a entrenar para casos de de violencia de género. Actividades interesanes como exposiciones, funciones teatrales y otras que tienen que ver con la pedagogía vivencial, entre otras.

Por su parte para los padres de familia ofrece cursos sobre competencias educativas, intercambio de experiencias, y seminarios dedicacos al tema de la violencia, así como actividades de tiempo libre que pueden realizarse en familia. (LUDWIGSBURG KONZEPTIONSPAPIER 2001 cit en RUNDE TISCH GEWALTPRÄVENTION TÜBINGEN)

Acoso escolar, documental de un proyecto, es una iniciativa de la Escuela Gutenberg de Riederich en el 2000 y 2001, que pretendió fundamentalmente

reconocer las causas y consecuencias del acoso escolar, y al mismo tiempo ofrecer posibilidades para contrarestarlo. Para ello pusieron en funcionamiento la página (www.schueler-mobbing.de) que permite a los visitantes no solamente adquirir información sobre el tema del acoso escolar sino también compartir en el foro las experiencias vividas en torno a ese fenómenos, para ser discutidas. El portal de internet se ha convertido en uno de los más importantes y visitados en el idioma alemán y es visitado en su mayoría por escolares de diferentes edades que han encontrado en él apoyo en la lucha por la erradicación del acoso escolar.

- **Mundial de Fútbol en las escuelas. Juego limpio por una vida justa.** Es un proyecto que tuvo sus inicios en la Escuela Primaria Joan Miró en Berlín y que responde a la iniciativa promovida por Streetfootballworld en la que desde el 2004 participa Alemania, en la que los escolares son embajadores de un país escogido, al cual representan dentro y fuera de las canchas de fútbol. En las clases se tratan temas relacionados con el tema “juego limpio” y “vida justa” que complementa las actividades. Cuentan con la colaboración también de Brot für die Welt, el Instituto de Pedagogía para la Paz de Tubinga y la Asociación juvenil deportiva de Bradenburgo, así como el apoyo estatal del Ministerio Alemán para el desarrollo económico y el desarrollo. El fútbol es concebido no solamente como una oportunidad para controlar las agresiones y aprender a trabajar en grupo sino también para aprender sobre aspectos de la política internacional, como por ejemplo el comercio justo, y para ello se entregaron balones que contaban con la garantía no de haber sido trabajados o elaborados por mano de obra infantil en países como Paquistán. En el 2006 cuando Alemania fue anfitrión del mundial de fútbol, las 32 escuelas participantes representaron a sus respectivos países en juegos que les permitieron no solamente divertirse sino conocer más a fondo las características y problemáticas de los mismos. Como complemento se organizó un Mundial de Fútbol callejero en el que participaron equipos provenientes de todo el mundo y que representaron no solamente a sus países, sino a más de 60 iniciativas que trabajan bajo la coordinación de Streetfootballworld, como por ejemplo Colombia y Afganistán.

Peace Counts Tour²⁶² – La Paz Cuenta de Gira

¿Cómo se hace la paz? Es la pregunta que se realizan los periodistas que tuvieron la oportunidad de viajar a 30 regiones en conflicto en el mundo²⁶³ y que les permitió conocer lo constructores y constructoras de paz. En el marco de la gira de La Paz Cuenta (Peace counts on tour), se escogió como séptima estación a Colombia²⁶⁴ y es así como en el 2009 los miembros del equipo de trabajo²⁶⁵ del IFP visitaron el país con el ánimo de realizar talleres sobre pedagogía para la paz y

²⁶² El proyecto Peace Counts fue condecorado con el Premio a la Investigación sobre la paz y el conflicto por parte de Margurber Petet-Becker 2008/2009, cuenta con el apoyo del Instituto de Relaciones Intrnacionales y del Ministerio de Relaciones Exteriores Alemán.

²⁶³ Brasil, Irlanda del Norte, Cercano Oriente, Sri Lanka, Macedonia, Afganistán, Colombia, Japón, Filipinas, Sudáfrica y Mali.

²⁶⁴ Contaron con la colaboración y apoyo de la Campaña Pan para el mundo, la Fundación PODION, la Asamblea Permanente de la Sociedad Civil por la paz, la Alianza Plataforma DESC und CCEEU.

²⁶⁵ Jasna Bastic y Anne Romund del Instituto de Pedagogía para la Paz de Tubinga y Willman Wörtz del proyecto Zeitenspiegel y Peace Counts.

periodismo dirigidos principalmente a representantes de organizaciones femeninas y juveniles, profesorado, estudiantes, líderes de comunidades de Bogotá, mediadoras de una colegio femenino, mediadores de la administración y trabajadores de ONGs, alrededor de 120 participantes. Adicionalmente se llevó a cabo durante cuatro semanas una exposición fotográfica en la biblioteca bogotana “El Tintal” denominada “*Peacebuilders around de World*” (Constructores de paz alrededor del mundo), que estuvo acompañada por talleres les permitieron a los visitantes reconocer los modelos de constructores de paz (*Best practice*), personas que aunque enfrentadas a situaciones difíciles y en la mayoría de los casos de gran riesgo, sacan adelante proyectos que ayudan a consolidar una cultura de paz y de respeto por los derechos humanos.

PEACE COUNTS SCHOOL/Escuela de La Paz cuenta

El programa de acompañamiento utilizado durante la gira de la “Paz cuenta” se compone de modelos de aprendizaje y material ilustrativo como afiches/reportajes y ofertas en Internet, que es elaborado y trabajado por jóvenes estudiantes o escolares previamente capacitados para tal fin. A través de diferentes formas de socialización del aprendizaje, trabajo individual, trabajo en grupo y plenaria, los participantes despiertan su interés y motivación por los temas tratados durante la exposición. Los círculos de aprendizaje, permiten a los participantes y a los talleristas contar con la flexibilidad necesaria para trabajar en un tiempo aproximado de 3 horas clase. En forma de estaciones, por ejemplo “Caminos a la violencia. Camino fuera de la violencia”, se presentan las entrevistas realizadas a exterroristas sobre sus experiencias alrededor del tema de la violencia y las formas de encontrar salidas pacíficas a los conflictos. Otra posibilidad de trabajo son las tarjetas con imágenes que muestran la manera cómo escalan pero también cómo se evitan los conflictos. Los temas abarcan desde amenazas, miedos, reconciliación hasta alternativas para el futuro.

El programa comprende tres objetivos fundamentales:

- Sensibilizar para el reconocimiento de la violencia y las alternativas para detenerla a través de ejemplos concretos.
- Dar explicaciones sobre la forma como los conflictos se desarrollan y qué posibilidades existen para deconstruirlos y sobre la conformación de la cooperación para la superación de los conflictos.
- Mostrar cuáles elementos de los procesos de paz son importantes para los constructores de paz.
- Dilucidar la forma como los medios informan sobre la paz y la guerra y como se reconstruyen a través de la sensibilización. (IFT s.f.)

“Kolumbien: Ball statt Revolver” Colombia balón en vez de revolver²⁶⁶

“Los jugadores geniales se encuentran en la calle no en los clubes deportivos”

Jürgen Klinsmann

Uno de los ejemplos de buenas prácticas tenidos en cuenta por el proyecto Peace Counts es el desarrollado en Medellín en barrios con problemas de violencia representativos, criminalidad, pandillismo y las luchas por el poder, desempleo y sicariato. Allí John Jairo lleva a cabo torneos

²⁶⁶ Más información sobre el proyecto en Colombia puede encontrarse en la página del Instituto para Pedagogía para la paz de Tubinga <http://www.friedenspaedagogik.de>

de fútbol que se desarrollan bajo los principios del denominado “golombiao” (palabra que combina las palabras fútbol y Colombia), una forma de juego cuyas reglas fueron propuestas por el alemán Jürgen Griesbeck quien se especializó en ciencias del deporte y sociología, y ha trabajado en la ciudad por casi 10 años. Basándose en la violencia extrema y en la motivación y pasión con la que los jóvenes asumen el fútbol, Griesbeck diseñó una serie de reglas que facilitaron la participación de todos los jóvenes de la comunidad, y que exigen que en cada equipo deben participar por lo menos dos niñas y una de ellas debe ejecutar el primer gol, ganar significa no solamente anotar más goles sino jugar limpio y respetar al equipo contrario, no existe un árbitro, lo que significa que los conflictos deben ser solucionados por parte de los mismos jugadores. La propuesta chocó con el escepticismo sobre todo de quienes manejan el poder de las comunas, especialmente frente al papel de las niñas y la confrontación con miembros de otras bandas. Alrededor de 1600 equipos y 17.000 jóvenes han participado en los torneos procedentes de diferentes barrios, llamados también „Fútbol por la paz“ y que han sido acogidos por instituciones educativas y a través del apoyo del gobierno de Medellín ha sido implementado en otros lugares de Colombia en otras escuelas e instituciones educativas, e internacionalmente hace parte de los proyectos de la red global “Streetfootballworld”²⁶⁷ con sede en Berlín, y recibe el apoyo de organizaciones internacionales como UNICEF y por parte de Alemania además, con la cooperación de GIZ (*Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit*) (IFT 2007, pp. 14-19)²⁶⁸

Instituto Alemán para los Derechos Humanos (Deutsches Institut für Menschenrechte)

El DIM²⁶⁹ con sede en Berlín atendiendo a la iniciativa convocada durante la Década de la Educación en Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1995 – 2004) y dándole continuidad al Programa de Acción Mundial en Educación en Derechos humanos tiene como uno de sus programas de trabajo, el tema de la educación en derechos humanos, que busca principalmente contribuir al empoderamiento de las personas que pertenecen a diferentes grupos de la sociedad (pedagogos, miembros de la policía y que tienen que ver con las decisiones políticas) y que se ven confrontados con problemáticas referentes a la defensa, protección y difusión de los derechos humanos. A través de la formación en los fundamentos y temas específicos, el Instituto enfoca sus programas atendiendo a las necesidades que se manifiestan en la sociedad, por ejemplo discriminación, problemáticas de género. El desarrollo de las competencias básicas y la consolidación de las capacidades para la resolución pacífica de conflictos son factores prioritarios en los procesos educativos adelantados por el instituto. Tres estrategias son utilizadas por el instituto para cumplir con esos objetivos: Asesoría a proyectos y programas enfocados a la educación en derechos humanos y su metodología a través de talleres y seminarios; formación de redes nacionales y internacionales, especialmente la sección de educación en derechos humanos de Amnistía Internacional, el Foro de Derechos Humanos “Forum Menschenrechte”²⁷⁰ y la Red de Educación en Derechos Humanos y Democracia en

²⁶⁷ Con el apoyo de la Fundación de Fútbol Juvenil “Stiftung Jugendfußball” en cabeza de Jürgen Klinsmann exjugador y extrenador del seleccionado de fútbol profesional alemán.

²⁶⁸ La GTZ a partir del 2011 cambió su denominación por GIZ (*Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*)

²⁶⁹ Por sus iniciales en alemán *Deutsches Institut für Menschenrechte*.

²⁷⁰ Desde 1994 y como respuesta a la convocatoria de la Conferencia Mundial de Derechos humanos en Viena (1993) surge el Foro que reúne a aproximadamente 52 ONGs alemanas que trabajan en pro de la difusión, protección y defensa de los Derechos Humanos en diferentes regiones, países y proyectos dentro y fuera de Alemania. (Ver www.forum-menschenrechte.de)

Europa DARE²⁷¹ (*Democracy and Human Rights in Europa*); y la red de educadores en derechos humanos fundada en el 2003 y que permite la discusión sobre temas fundamentales abordados desde diferentes perspectivas, científicas, prácticas y de la sociedad civil, tomando como base sus experiencias y aportes y enriqueciendo paralelamente las metodologías y didácticas requeridas para una EDH y las investigaciones que alrededor del tema se realizan o son susceptibles de ser abordadas.

Teniendo en cuenta la reflexión elaborada por Katarina Tomasevski (Relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación 1998 – 2004) referente a la diferencia conceptual y práctica de los derechos en la educación, los derechos a través de la educación y el derecho a la educación, que se garantizan a través de la disponibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad y accesibilidad, el DIM ha dirigido sus prácticas educativas al análisis de temas como lo son la discriminación, inclusión y exclusión en el sector educativo, enfocado fundamentalmente a los derechos de las personas con discapacidad.²⁷²

Además de las asesorías pedagógicas que realiza el Instituto, se pone a disposición de los interesados en el tema, diferentes tipos de materiales que ofrecen alternativas didácticas y metodológicas para ser trabajadas con diferentes tipos de población. Un ejemplo significativo de ello lo constituyen los materiales de enseñanza para las escuelas y especialmente KOMPASS y COMPASSITO. El instituto tiene en los manuales de EDH una herramienta fundamental para su trabajo formativo que abarca también la formación de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia, en ese sentido, desarrollan seminarios de entrenamiento para multiplicadores y multiplicadoras, especialmente pero no exclusivamente para pedagógos y pedagógas, sino que también están diseñados para aquellas personas que trabajan en el sector educativo formal y no formal.

“COMPASS – Un Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes”²⁷³ KOMPASS - *Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*

KOMPASS es la versión alemana de “COMPASS - A Manual for Human Rights Education for Young People”²⁷⁴ y que en su versión castellana es conocido como “COMPASS – Un Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes”. El Manual surgió en el 2000 como parte de una iniciativa del Consejo de Europa y su Programa de Juventud Pan-europeo²⁷⁵ en Educación en Derechos Humanos de la Dirección de Juventud y Deportes, y en el marco del 50 aniversario

²⁷¹ La red cuenta como miembros a 51 organizaciones de 27 países europeos y tiene su sede principal en Bruselas (Bélgica).

²⁷² La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 61/106 (CRPD, por su sigla en inglés) aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

²⁷³ La ONG EUROACCION se comprometió con la realización de la primera versión en español de manual, trabajando conjuntamente con otras ONGs y siguiendo los parámetros establecidos por el Consejo de Europa. (CONSEJO DE EUROPA 2005, p. 11)

²⁷⁴ Otras versiones se encuentran disponibles en francés, ruso, albanés, árabe, armenio, azerbaiyano, vasco, bielorruso, bosnio, búlgaro, croata, checo, holandés, georgiano, griego, húngaro, islandés, italiano, japonés, lituano, letona, macedonio, polaco, rumano, serbio, eslovaco, eslovaco, turco, ucraniano y urdu. (Ver también <<http://eycb.coe.int/compass/other.html>>

²⁷⁵ Otros temas trabajados por la Dirección de Juventud y Deportes del Consejo Europeo son: el aprendizaje intercultural, la participación, la potenciación de las minorías y de los jóvenes procedentes de minorías. (Ver más información en la página oficial del Consejo Europeo y la Juventud <http://www.coe.int/t/dg4/youth/default_en.asp>)

de la Convención Europea de Derechos Humanos. En su elaboración participaron colaboradores internacionales de diferentes disciplinas que desde sus especialidades y experiencias aportaron enriquecedoras alternativas para el trabajo realizado en la educación formal y no formal con adultos, jóvenes, niños y niñas alrededor del tema de los derechos humanos, su difusión, protección y asimilación, teniendo en cuenta la evolución, práctica y retos que ellos implican. En el denominado Grupo de Referencia²⁷⁶ fueron propuestos, discutidos y trabajados (vía correo electrónico e internet) los contenidos, enfoques y perspectivas sobre materiales y experiencias, los cuales fueron unificados y puestos a consideración nuevamente a los usuarios del Programa de Juventud y Deportes, quienes aportaron sugerencias y comentarios, que fueron tenidos en cuenta por el grupo de la edición final, en lo que se constituye por sí mismo en un proceso participativo y de construcción tolerante. (CONSEJO DE EUROPA 2005, pp. 11 - 14)

COMPASS cuenta con cinco capítulos que incluyen además de conceptos básicos de la EDH, cuarenta y nueve actividades que abordan diversidad de temas (alrededor de setenta y tres, de los cuales fueron identificados quince como esenciales, que se encuentran interrelacionados y que por lo mismo no pueden ser analizados de manera aislada:

- Infancia (Niños y niñas)
- Ciudadanía
- Democracia
- Discriminación y Xenofobia
- Educación
- Medio Ambiente
- Igualdad de Género
- Globalización
- Salud
- Seguridad humana
- Medios de Comunicación
- Paz y Violencia
- Pobreza
- Derechos Sociales
- Deporte

Los mismos son abordados desde diferentes grados de dificultad, proponiendo una serie de alternativas y ofreciendo consejos e ideas para su implementación y desarrollo, sin olvidar los documentos y estándares internacionales que son fundamentales para la formación en derechos humanos. Del mismo modo, presenta temas que son también relevantes para el trabajo y que por su complejidad no pueden ser abordados a profundidad, pero que merecen ser tenidos en cuenta por los multiplicadores y multiplicadoras.

Dentro de los objetivos propuestos por el Programa de Juventud de Educación en los Derechos Humanos y para la sociedad civil en Europa se cuentan:

- “Situación a la Educación en los Derechos Humanos en la primera línea de la práctica del trabajo de juventud;
- Valorar a los jóvenes y a las organizaciones de juventud como un recurso

²⁷⁶ Constituido por aproximadamente 17 especialistas de diferentes países y que representaban organizaciones y fundaciones que en Europa trabajan en las temáticas conexas a la EDH, se reunieron en Budapest (Hungría) en el 2001 para discutir la estructura, contenidos y producción final.

fundamental para la educación en los Derechos Humanos y para la sociedad civil en Europa;

- Promover un amplio entendimiento de la Educación en Derechos Humanos respetando la diversidad de la juventud y las diferentes realidades socio-culturales en la Europa de hoy;
- Desarrollar nuevas redes y sinergias asociativas con otros socios en los campos de la educación formal y no formal;
- Continuar y alcanzar el máximo efecto multiplicador involucrando a educadores y socios nacionales y locales;
- Proporcionar a los educadores de toda Europa nuevas herramientas educativas y redes para actividades juveniles basadas en la Educación en Derechos Humanos;
- Integrar la experiencia acumulada en la educación intercultural y no formal, en la participación juvenil y en la investigación;
- Tener en cuenta las innovaciones en nuevos enfoques educativos y en los medios de educación.” (CONSEJO DE EUROPA 2005, p.12)

La formación de multiplicadores y la difusión e intercambio de metodologías y didácticas en la esfera de la EDH es entonces, el objetivo central que se consideró para la elaboración del Manual, atendiendo por supuesto, a las dificultades propias de un proyecto internacional, como pueden ser las diversas formas de trabajo y de prioridades en los temas a tratar, la diversidad cultural y la adaptabilidad a la educación formal y no formal. A pesar de la existencia de esas diversidad lingüística, educativa y social, se logró llegar a acuerdos significativos especialmente en el enfoque que se decidió otorgarle al trabajo teniendo en cuenta las experiencias surgidas de: la Educación en Derechos Humanos, el aprendizaje intercultural, la pedagogía y didáctica y las Organizaciones de Derechos Humanos. (Ibid. pp. 15-16, 29)

Las actividades propuestas por el Manual son susceptibles de ser adaptadas a los diferentes currículos y de ser desarrolladas en la educación formal y no formal. El Manual para cada actividad presenta una serie de criterios que pueden contribuir a que el facilitador escoja cuál de ellas se adapta más a sus expectativas y las de su grupo, pero también conocer previamente si se cuentan con los materiales necesarios para su realización. Los criterios anotados son: Nivel de complejidad, temas, panorama, derechos relacionados, tamaño del grupo, duración, objetivos, materiales, preparación, instrucciones, información y evaluación, consejos prácticos para los facilitadores, variaciones, sugerencias para el seguimiento, ideas para la acción, fechas clave, información adicional, entregas a repartir. (CONSEJO DE EUROPA 2005 p. 52)

El Manual está dirigido especialmente a las personas que trabajan con jóvenes, denominados también “facilitadores”, como instructores, profesores, quienes trabajan con jóvenes, educadores, observadores, jóvenes voluntarios, en el sector educativo formal, pero también en la educación no formal, a quienes hacen parte de asociaciones y grupos de jóvenes por ejemplo, grupos religiosos, universitarios, de Derechos Humanos, clubes de intercambio. Durante la elaboración del Manual se tuvo entonces en cuenta que la población juvenil requiere ser motivada con actividades que se desarrollen en el marco del aprendizaje experiencial y que aborden temáticas que tengan que ver con las necesidades y vivencias de los jóvenes atendiendo a sus intereses, necesidades, motivaciones y las condiciones socioeconómicas y políticas que los afectan y que hacen parte de su visión en torno a los Derechos Humanos. (CONSEJO DE EUROPA Op cit. pp. 28-29, 42, 53)

Las actividades se enmarcan en una educación que busca desarrollar las capacidades de los jóvenes, conocimientos, habilidades, valores y actitudes, esenciales en su papel de facilitadores. El proceso educativo permite a su vez que las personas que participan en el sector formal y no formal, partiendo de los conocimientos y experiencias propiciando la participación de la población activa en la toma de decisiones y acciones que puedan influir los procesos de

divulgación, defensa y protección de los derechos humanos, en el denominado aprendizaje cooperativo que comprende una interdependencia positiva, interacción directa, responsabilidad individual y de grupo y habilidades interpersonales. (CONSEJO DE EUROPA Op cit. p.44)

ABREVIATURAS

ACCI	Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional
ACDH	Asociación Colombiana de Derechos Humanos
ACDI	Agencia Canadiense de Cooperación Internacional (Por sus siglas en francés <i>Agence canadienne de développement international</i>)
ACER	(Por sus siglas en inglés <i>Australian Council for Education Research</i>)
ACNUDH	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
ACNUR/UNHCR	Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (Por sus siglas en inglés <i>United Nations High Commissioner for Refugees</i>)
ACT	Asistiendo a las Comunidades todos Juntos (Por sus siglas en inglés <i>Assisting Communities Together</i>)
AD M19	Movimiento político Alianza Democrática M19
ADO	Movimiento de Autodefensa Obrera
AECI	Agencia Española de Cooperación Internacional
AED	Alianzas Estratégicas Departamentales
AEI	Armas Trampa y los Artefactos Explosivos Improvisados
AGJ	Grupo de trabajo para la ayuda en situaciones de riesgo y protección de la juventud de la Arquidiócesis de Friburgo (por sus siglas en alemán <i>Arbeitsgemeinschaft für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz der Erzdiözese Freiburg</i>)
AI	Amnistía Internacional
AICMA	Acción Integral contra Minas Antipersonal
AIPI	Atención Integral a la Primera Infancia
ANAPO	Alianza Nacional Popular
ASFADDES	Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos
AUC	Autodefensas Unidas de Colombia
BACRIM	Bandas Criminales
BM	Banco Mundial
BMZ	Ministerio para la economía y la cooperación para el desarrollo. (Por sus siglas en alemán <i>Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung</i>)
BPB	Central Federal para la Educación Política (Por sus siglas en alemán <i>Bundeszentrale für politische Bildung</i>)
CAB	Convenio Andrés Bello
CCCM	Campaña colombiana contra las Minas
CCEEU	Coordinación Colombia Europa Estados Unidos
CCJ	Comisión Colombiana de Juristas

CDH	Consejo de los Derechos Humanos
CDN	Convención Internacional de Derechos del Niño
CE	Consejo de Europa
CEG	Corporación Escuela Galán para el Desarrollo de la Democracia
CEPES	Fundación Centro de Promoción Ecuménica y Social
CESC	Centro de Estudios de Seguridad Ciudadana
CEWC	Consejo para la Educación en Ciudadanía del Mundo (Por sus siglas en inglés <i>Council for Education World Citizenship</i>)
CICR	Comité Internacional de la Cruz Roja
CIDC	Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CIJ	Comisión Internacional de Juristas
CINEP	Centro de Investigación y Educación Popular
CINU	Centro de Información de las Naciones Unidas
CIPE	Institutos de Comunidades de Base sobre Educación para la Paz (Por sus siglas en inglés <i>Community-Based Institute on Peace Education</i>)
CIPM/ICBL	Campaña Internacional para la Prohibición de Minas Terrestres
CNT	Consejo Nacional de Televisión
CODHES	Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento
COMFENALCO	Caja de Compensación Familiar
COMPASITO	Manual de Educación en Derechos Humanos para niños en edades comprendidas entre los seis y los catorce años
COMPASS	Manual sobre Educación de Derechos Humanos con Jóvenes
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
CPDDH	Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos
CPI	Corte Penal Internacional
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
CRS	Corriente de Renovación Socialista
CUT	Central Unitaria de Trabajadores de Colombia
DAACD	Departamento Administrativo de Acción Comunal
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DARE	Red de Educación en Derechos Humanos y Democracia en Europa (Por sus siglas en inglés <i>Democracy and Human Rights in Europa</i>)
DAS	Departamento Administrativo de Seguridad
DCCN	Desarrollo Comunitario Centrado en la Niñez
DH	Derechos Humanos
DEA	Departamento de Justicia de los Estados Unidos dedicada a la lucha contra el contrabando y el consumo de drogas en los Estados Unidos. (Por sus siglas en inglés <i>Drug Enforcement Administration</i>)

DI	Derecho Internacional
DIH	Derecho Internacional Humanitario
DIP	Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas
DNP	Departamento Nacional de Planeación
EC	Educación Comunitaria
EDH	Educación en Derechos Humanos
EDHCP	Educación en Derechos Humanos, para la Ciudadanía y la Paz
EDUPAZ	Educación para una Cultura de Paz en Centroamérica y Colombia
ELD	Escuelas de Liderazgo Democrático
ELN	Ejército de Liberación Nacional
ENS	Escuela Nacional Sindical
EP	Educación Permanente
EP	Educación Popular
EPD	Educación para la Democracia
EPL	Ejército Popular de Liberación
EPT	Educación para Todos
ESAP	Escuela Superior de Administración Pública
ESF	Educación sin Fronteras
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. Ejército Popular
FIDH	Federación Internacional de Derechos Humanos
FIO	Federación Iberoamericana de Ombudsman
FNUAP	Fondo de Población de las Naciones Unidas
GEDIM	Globalización Económica y Derechos en el MERCOSUR
GTZ	Sociedad alemana para la cooperación técnica.(Por sus siglas en alemán <i>Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit</i>) hoy conocida como GIZ (<i>Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit</i>)
HRW	Human Rights Watch
IAP	Programa de Investigación Acción Participativa
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ICCPR	Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos (Por sus siglas en inglés <i>International Covenant on Civil and Political Rights</i>)
ICESCR	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Por sus siglas en Inglés <i>International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights</i>)
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Por su antiguo nombre Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior)
IDEP	Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico
IDPAC	Instituto Distrital para la Participación y la Acción Comunal

IE	Internacional de la Educación
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación (Por sus siglas en inglés <i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>)
IEPRI	Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales
IFT	Instituto para la Pedagogía de la Paz en Tubinga (Por sus siglas en alemán <i>Institut für Friedenspädagogik Tübingen</i>)
IHRF	Foro Anual Internacional de Derechos Humanos Lucerna (Por sus siglas en alemán <i>Internationale Menschenrechtsforum Luzern</i>)
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
IPE	Red Mundial de Educadores por la Paz (Por sus siglas en inglés <i>International Institute on Peace Education</i>)
INDEPAZ	Instituto para el Desarrollo y la Paz
INWENT	Agencias Alemana de Cooperación para el Desarrollo de Formación Internacional Continuada. (Por sus siglas en alemán <i>Internationale Weiterbildung und Entwicklung</i>)
IPAZUD	Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”
IPC	Instituto Popular de Capacitación
JUCO	Juventud Comunista de Colombia
LGBTI	Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales
LPS	(Por sus siglas en italiano <i>Laboratorio di Pedagogia Sperimentale</i>)
M-19	Movimiento 19 de Abril
MAN	Movimiento de Acción Nacional
MAS	Muerte a Secuestradores
MC	Ministerio de Cultura
MEMA	Educación Media Académica Rural
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MIAR-COAR	Movimiento Izquierda Revolucionaria
MOIR	Movimiento Obrero Independiente Revolucionario
MOVICE	Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado
MPP	Medios para la Paz
MSE	Minas sin Explotar
MUSE	Minas Antipersonales y Municiones sin Explotar
NCR	Consejo Noruego de Refugiados (Por sus siglas en inglés <i>Norwegian Refugee Council</i>)
NFER	Por sus siglas en inglés <i>National Foundation for Education Research</i>
NOAL o MPNA	Movimiento de los Países No Alineados
NoNaA	Niños, Niñas y Adolescentes
Normal Mma	Normal Superior de los Montes de María

OACNUDH	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OEA	Organización de los Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OHCHR	Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (Por sus siglas en inglés <i>Office of the High Commissioner for Human Rights</i>)
OIM	Organización Internacional para las Migraciones
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMCT	Organización Mundial contra la Tortura
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización No Gubernamental
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ONUSIDA	Programa conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH Sida
OOPS	Fondo de las Naciones Unidas Obras Públicas y Socorro para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (UNRWA Por sus siglas en inglés <i>United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East</i>)
OUA	Organización de la Unidad Africana
PAICMA	Programa Presidencial para la Acción Integral contra Minas Antipersonal
PAP	Programa Aulas de Paz
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PER	Proyecto de Educación Rural
PGE	Por sus siglas en inglés <i>Peer-Group-Education</i>
PHZ	Universidad Pedagógica de Lucerna (Por sus siglas en alemán <i>Pädagogische Hochschule Zentralschweiz</i>)
PIER	Proyecto Institucionales de Educación Rural
PLANEDH	Plan de Acción Nacional para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos
PNA	Plan Nacional de Acción de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNR	Plan Nacional de Rehabilitación
PNDU	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPJ	Política Pública de Juventud
PRT	Partido Revolucionario de los Trabajadores
PSR	Partido Socialista Revolucionario
PUC – Rio	Universidad Católica del Río de Janeiro

SAT	Sistema de aprendizaje tutorial
SEDUCA	Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SER	Servicio de Educación Rural
SFCH	Sistema de Formación de Capital Humano
SIMCI	Sistema Internacional de Medición de Cultivos Ilegales
SIPOD	Sistema de Información de Población Desplazada
SIRDEC	Sistema de Información Red de Desaparecidos y Cadáveres
SPS	Sistema de Protección Social
SREDECC	Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de competencias ciudadanas
SRPA	Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes
SUR	Sistema Único de Registro
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
TLC	Tratado de Libre Comercio
UEC	Universidad Externado de Colombia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIACC	Comité Interinstitucional de Coordinación de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos en el sistema escolar
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Por sus siglas en inglés <i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>)
UNIR	Unión Nacional Izquierdista Revolucionaria
UNISINOS	Universidad do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
UNITAR	Instituto de Formación Profesional e Investigación de las Naciones Unidas
UNITWIN	Programa de Hermanamiento e Interconexión de Universidades (Por sus siglas en inglés <i>University Twinning and Networking Programme</i>)
UNODC	Oficina de las Naciones Unidas contra las Drogas y el Delito
UP	Movimiento Político Unión Patriótica
UPAZ	Universidad de las Naciones Unidas con mandato de la Paz
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional del Pueblo de los Estados Unidos de América (Por sus siglas en inglés <i>United States Agency for International Development</i>)
ZMRB	Centro para Educación en Derechos Humanos (Por sus siglas en alemán <i>Zentrum für Menschenrechtsbildung</i>)
ZOOP	Planificación de Proyectos orientada a objetivos (Por sus siglas en alemán <i>Zielorientierte Projektplanung</i>)