

**EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN
COLOMBIA: APROXIMACIÓN DESDE SUS
PRÁCTICAS Y DISCURSOS**

ÓSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL

*A mi eterna compañera de viaje, mi esposa Patricia,
por su inspiradora tenacidad e ímpetu.
A mis padres, por su tierno amor y denodado apoyo.
A Diana Peñuela, amiga y Maestra, por su
generosidad, rigurosidad y afectuosa exigencia.*

Sólo por ser olvidadizo puede el hombre llegar alguna vez a imaginar que él posea alguna verdad en el grado recién designado. Si no quiere contentarse con la verdad en la forma de la tautología, es decir, con cáscaras vacías, entonces trocará eternamente ilusiones por verdades. ¿Qué es una palabra? La reproducción en sonidos de un estímulo nervioso. Pero, a partir del estímulo nervioso, llegar a inferir una causa fuera de nosotros es ya el resultado de una aplicación falsa e injustificada del principio de razón suficiente.

(...) ¿Qué es entonces la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en pocas palabras, una suma de relaciones humanas que, poética y retóricamente realizadas, fueron transpuestas, adornadas y que, tras largo uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto manidas y carentes de fuerza sensible, monedas que han perdido su cuño y ahora sólo cuentan como metal, ya no como monedas.

Friedrich Nietzsche

Sobre verdad y mentira en sentido extramoral

Espinel Bernal, Óscar Orlando

Educación en derechos humanos en Colombia / Óscar Orlando Espinel Bernal. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de ciencias Humanas y Sociales, 2013.

186 p. : il.

ISBN 978-958-763-075-6

1. Educación para los Derechos Humanos - Colombia – 2. Derechos humanos – Enseñanza – Colombia – 3. Derechos humanos – Gobierno – Colombia.

CDD : 323.4 E76e BRGH

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Rector General

Leonidas López Herrán

Vicerrector Académico General

Luis Hernando Rodríguez Rodríguez

Rector Sede Principal

Padre Harold Castilla Devoz, cjm.

Decano Facultad Ciencias Humanas y Sociales

Alirio Raigozo Camelo

Director del Departamento de Filosofía

Nelson Iván Bedoya Gallego

Evaluación Académica

Oscar Pulido y Diana Peñuela

Coordinador Editorial

Nelson Iván Bedoya Gallego

Corrección de Estilo

Nelson Arango y John Larry Rojas Castillo

Diseño y Diagramación

Lina María Pradilla

Grupo de Investigación

Pensamiento, Filosofía y Sociedad

Preprensa e impresión:

CONTENIDO

TABLA DE ABREVIATURAS	11
PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1	
APROXIMACIÓN A LA EMERGENCIA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA	27
1.1. Sobre la noción de formación discursiva	30
1.2. La Educación en Derechos Humanos en Colombia: una mirada metodológica	39
1.2.1 Condiciones de posibilidad de la emergencia y configuración de la Educación en Derechos Humanos en Colombia.	43
CAPÍTULO 2	
EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS ALTERNATIVAS	49
2.1. Pedagogía en derechos humanos. Capacitación de “docentes” en derechos humanos y formación del “sujeto de derechos”	50
2.1.1. Capacitación de docentes en derechos humanos	50
2.1.2 Fines de la Educación en Derechos Humanos y formación de sujetos de derechos	58
2.1.3. Propuestas alternativas de Educación en Derechos Humanos en la escuela frente a la formación de sujetos de derechos	61
2.2. Cultura de derechos humanos y constitución de subjetividades	66
2.2.1. Formación en derechos humanos desde las pedagogías críticas	68
2.2.2. Educación en Derechos Humanos y constitución de subjetividades	72

2.2.3. Constitución de subjetividades versus alfabetización desde códigos culturales universales	75
2.3. Procesos de empoderamiento y transformación social desde la Educación en Derechos Humanos	77

CAPÍTULO 3

CONTROL BIOPOLÍTICO, NORMALIZACIÓN Y POLÍTICA PÚBLICA EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

3.1. La Educación en Derechos Humanos proyectada desde organismos supranacionales	86
3.2. ¿A quiénes va dirigida la Educación en Derechos Humanos y para qué?	92
3.2.1. La Educación en Derechos Humanos vinculada a los sistemas educativos como la mejor inversión para la estabilidad de los sistemas democráticos	92
3.2.2. Sujetos de derechos y deberes	95
3.2.3. Formación para una cultura basada en los principios y valores de los derechos humanos	97
3.3. La educación de y para la ciudadanía y el Estado Social de Derecho	100
3.3.1. La Educación en Derechos Humanos y la formación en competencias ciudadanas	100
3.3.2. El compromiso político del ciudadano	105
3.3.3. Cultura política para una democracia participativa y derechos humanos	108
3.4. La formación del “sujeto de derechos” desde la mirada político-discursiva	113
3.4.1. Una Educación en Derechos Humanos para la emancipación y la transformación social	117
3.4.2. Formación de sujetos y subjetividades a partir del discurso de política pública	119
3.4.3. El sujeto maestro o agente educativo y la escuela en los procesos de formación de subjetividades	120
3.5. Superar la categoría de sujeto de derechos. De la norma a la transformación de las estructuras y relaciones sociales	122

CAPÍTULO 4

DESARROLLISMO, MODERNIZACIÓN Y CULTURA UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

125

4.1. Una mirada (de) colonial a la modernidad	129
4.2. El nuevo campo de lo “social” y la nueva reorganización del mundo	133
4.3. El fortalecimiento de las democracias dentro del discurso de desarrollo	142
4.4. Expansión del discurso occidental de los derechos humanos y la democracia. Presupuesto para la reorganización mundial	145

CAPÍTULO 5

DIMENSIÓN POLÍTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS.

POSIBILIDADES DE EMPODERAMIENTO Y

TRANSFORMACIÓN SOCIAL **157**

5.1. Derechos humanos o humanos con derechos. Doctrina jurídica y fundamentación teórica de los derechos humanos base para las políticas públicas en Educación en Derechos Humanos	158
5.2. Derechos Humanos y tendencia individualizante presente en las sociedades modernas	164
5.3. Derechos Humanos, ¿para qué? Reconocimiento y empoderamiento	167

CONCLUSIÓN NO CONCLUYENTE...

¿Y AHORA QUÉ? **173**

BIBLIOGRAFÍA **179**

TABLA DE ABREVIATURAS

CEPEC	Centro de Promoción Ecuménica y Social
CINEP	Centro de Investigación y Educación Popular
EDH	Educación en Derechos Humanos
EDHPC	Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
OACNUDH	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
ONU	Organización de Naciones Unidas
PLANEDH	Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos

PRÓLOGO

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UNA MIRADA AL SESGO

Desde luego, para practicar de este modo la lectura como arte se necesita ante todo una cosa que es precisamente hoy en día la más olvidada, y por ello ha de pasar tiempo todavía hasta que mis escritos resulten legibles, una cosa para la cual se ha de ser casi vaca y, en todo caso, no ‘hombre moderno’: el rumiar...

Friedrich Nietzsche,
La genealogía de la moral, Prólogo, 8.

El presente libro da cuenta de buenos motivos para incitar la lectura, no tanto por la temática-problemática que aborda sino por la posibilidad de respirar otro tipo de lugares para leer discursos de ‘moda’, nos da la posibilidad como lectores de volver a considerar la lectura como ‘arte’, como el arte de rumiar. Por ello, debe leerse pausadamente y sin prevenciones, sin prejuizgamientos a su núcleo temático principal: la educación en derechos humanos. Esto no implica neutralizar políticamente el ejercicio de leer o naturalizar su funcionamiento histórico, sino más bien posibilita dejarse llevar por la apuesta escritural implícita del texto, recorriendo de manera no lineal algunas claves de lectura del complejo mapa geo-político que configura el terreno de la educación

en derechos humanos. Claves de lectura que nos llevan desde el problemático campo de los derechos humanos, que funcionan de una manera instrumental en la educación a través de las políticas internacionales y nacionales que actúan como instituidas en el mapa en mención, hasta el reconocimiento de las prácticas que intentan hoy pensar críticamente las posibilidades de una educación en derechos humanos, no para avalar el funcionamiento del sistema, sino para buscar otras posibilidades de subvertirlo a través de la formación de sujetos que generen formas de pensamiento distintas para experienciarse a sí mismos más allá de la categoría ‘sujeto de derechos’ y a sus realidades sociales más allá de ser ‘realidades dadas e inamovibles’.

Entonces el reto está en ¿Cómo re-pensar la educación en derechos humanos a partir de la desnaturalización de la existencia misma del discurso de los derechos humanos? Según Žižek(2000), lo que estaría en juego en el anterior cuestionamiento sería el esfuerzo de ‘mirar al sesgo’ es decir permitir que ‘esa ejemplificación, escenificación de los temas teóricos saque a la luz, ciertos aspectos que de otro modo, seguirían inadvertidos’ (p. 17). Ese es en mi concepto la potencia del libro que el lector acoge en sus manos, se trata de la posibilidad de ‘mirar al sesgo’ las regularidades discursivas y los lugares comunes en los cuales se han afianzado la existencia y el funcionamiento tanto del discurso de los derechos humanos como de la educación en derechos humanos en el país.

Así pues, sin desconocer las apuestas existentes, por el contrario reconociéndolas y rastreándolas, el autor intenta a lo largo del libro mostrar cómo en algunos casos esas propuestas ‘alternativas’ se inscriben o son cooptadas por lo que se puede denominar como el “funcionamiento hegemónico del discurso de los derechos humanos”, operando como legitimadoras acríticas de ese mismo discurso; y en otros casos, muestran huellas de formas otras de trasgresión a través del proceso de formación que se agencia con comunidades y en la escuela, las cuales, pese a que se inscriben dentro de la educación en derechos humanos, tienen claro que el enfoque debe ser más pedagógico y ligado a la vida como tal.

Con estos presupuestos, en el libro se tejen y entrelazan los finos haces de relaciones que se dan entre planos macro, meso y micro

políticos como configuradores del campo de la educación en derechos humanos en el país. De esta forma, el autor logra llevarnos en cada uno de los cinco capítulos del libro, incluido el metodológico, a través de los lugares de intersección de esos tres planos de lectura: el macropolítico (vinculado a política internacional en el campo de los derechos humanos), el mesopolítico (relacionado con las políticas estatales que se agencian en Colombia) y el micropolítico (que se muestra en el rastreo a experiencias y prácticas de la EDH desde una mirada de reconocimiento pero también de crítica a las mismas).

Finalmente, además de la escritura relacional que caracteriza el libro, el lector se verá abocado a pensar y re-pensar el tema de la educación en derechos humanos a partir, entre otros, de los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de la emergencia y configuración del campo de la EDH en Colombia? ¿Cómo superar desde los procesos de formación experienciales la categoría de “sujeto de derechos”? ¿Cuáles son las relaciones entre el discurso occidental de los derechos humanos y la democracia? ¿Cuál es la relación entre la educación en derechos humanos y la tendencia individualizante en las sociedades modernas? ¿Cómo funcionan algunas propuestas alternativas de EDH en la escuela frente a la formación de sujetos de derechos? ¿Es posible hablar de una formación en derechos humanos desde las pedagogías críticas? ¿Qué implicaciones encierra pensar una pedagogía en derechos humanos?

Por ser de diverso alcance y nivel de problematización los anteriores cuestionamientos, considero que el autor logra situar los principales núcleos de la discusión y a la vez permite deslocalizarlas, permitiéndole así al lector una mirada distinta del campo en discusión; lo único a recordar es que para ello se requiere de antemano una sola condición: el considerar la lectura como ‘arte’, como el arte de rumiar...

Diana Milena Peñuela C.

Profesora de Planta Departamento de Posgrados
Facultad de Educación
Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

En tiempos actuales hemos sido testigos de una creciente afluencia de discursos tanto nacionales como internacionales en torno a los derechos humanos, y de manera particular, en torno a la educación en derechos humanos (en adelante EDH). Junto a estos discursos aparecen diversos enunciados tales como ciudadanía, sujeto de derechos y deberes, participación ciudadana y democrática, el Estado Social de Derecho, terrorismo, valores democráticos, entre otros. Enunciados que son pronunciados desde múltiples lugares y a través de variados instrumentos, entre los que podemos resaltar: la ONU, con el Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos y el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, y sus informes con relación al desarrollo de las políticas concernientes a los derechos humanos y a la educación en derechos humanos en Latinoamérica, la Constitución Política de 1991, los Planes de Desarrollo, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares de las diversas áreas, la formación en Competencias Ciudadanas. Tal recurrencia e insistencia en integrar la formación en derechos humanos al currículo escolar y a otros espacios no formales suscitan ciertas dudas e interrogantes que hacen necesario poner en suspenso dicha idea de integración para ser analizada más detenidamente.

Esta mirada de sospecha favorece la problematización y cuestionamiento de dichos enunciados en su funcionamiento para evitar así naturalizaciones e interiorizaciones ingenuas e inocentes.

En definitiva, no se pretende rechazar de entrada y acríticamente la EDH o el discurso de los derechos humanos en sí mismo. A partir de una mirada distinta desde los discursos y las prácticas que configuran, se busca percibir posibilidades, perspectivas y funcionamientos otros de la EDH que permitan enriquecer las prácticas de subjetivación, el fortalecimiento de vínculos comunitarios y la apropiación desde referentes otros alternativos a la formación de sujetos de derechos dentro de una cultura universal de derechos humanos.

Ahora bien, para ello, el acercamiento a la EDH desde la noción de campo permite congregarse, anidar, articular discursos y prácticas discursivas vinculadas entre sí por relación de fuerzas, y a su vez entender su configuración a partir del funcionamiento del poder que es posible rastrear en tres niveles de lectura. De esta forma, presenciamos “un *nivel microfísico* en el que operarían las tecnologías disciplinarias y de producción de sujetos, así como las ‘tecnologías del yo’ que buscan una producción autónoma de la subjetividad” (Castro-Gómez, 2007, p. 162). Es el nivel de lo local en el que se abarcan las prácticas que afectan la producción de subjetividad y la producción de los sujetos en sí mismos. Allí se realiza la apropiación crítica y acrítica de los discursos de EDH hegemónicos, oficiales y no oficiales. Las experiencias de los sujetos de carne y hueso y de las mismas instituciones entendidas como proyectos, experiencias de formación, colectivos, instituciones educativas, ONG, movimientos sociales que apropian en sus prácticas y discursos los enunciados y las políticas públicas alrededor de la EDH y a partir de esta apropiación logran resignificar y reconstruir los planteamientos y postulados circulantes. Esta apropiación permite, a través de prácticas discursivas, la actualización, vigencia y configuración de subjetividades en el tema de la EDH. Opciones, posturas, proyecciones frente a la formación en derechos humanos alimentadas por las reflexiones y prácticas en torno a la vinculación entre una pedagogía en derechos humanos y las mismas prácticas de formación en esta esfera.

De igual manera, en las prácticas y discursos de la EDH constatamos “un *nivel mesofísico* en el que se inscribe la gubernamentalidad del Estado moderno y su control sobre las poblaciones a

través de la biopolítica” (Castro-Gómez, 2007, p. 162). Este nivel podríamos llamarlo, junto con Castro-Gómez, el nivel de lo *semi-global* desde el cual los sujetos son producidos a partir de instancias exteriores de normalización. En este nivel, el nivel de la biopolítica y la gubernamentalidad del Estado moderno en tanto control de la población, de la vida y de las mismas condiciones que puedan favorecer y mejorar los procesos productivos del sistema vigente, su desarrollo y progreso, se configuran las políticas públicas en tanto perspectiva político-discursiva. Dentro de este nivel de control biopolítico y de gubernamentalidad funcionan enunciados tales como Estado Social de Derecho, los valores y principios de derechos de los humanos, valores democráticos, ciudadanía, participación democrática, sujeto de derechos.

Y por último, pero no por ello menos importante, ni envolvente o globalizante –pues recordemos que aunque se nominan como niveles, estos actúan de manera compleja, heterárquica, holística y simultánea– el tercer nivel, el nivel de lo global, corresponde a “un *nivel macrofísico* en el que se ubican los dispositivos supraestatales de seguridad que favorecen la ‘libre competencia’ entre los Estados hegemónicos por los recursos naturales y humanos” (Castro-Gómez, 2007, p. 162). Allí residen y realizan su funcionamiento los dispositivos y tecnologías supraestatales que favorecen la estabilidad y mantenimiento del ordenamiento global fijado, extendido, estructurado y diseñado por el sistema capitalista. En este nivel se instaaura y difunde el discurso universal de los derechos humanos y su meta última de consolidación a través de una cultura universal en torno a estos derechos. Cultura universal con pretensiones y expresiones de homogeneización e individualización. Algunos otros enunciados que emergen y se interrelacionan en este nivel son el de derechos humanos y democracia, el capitalismo globalizado, y los discursos de desarrollo y modernización.

Todo cambio en los niveles superiores podría implicar un cambio en sus niveles inferiores y de la misma manera, las transformaciones y desplazamientos en los niveles inferiores pueden conducir a transformaciones en los niveles superiores. Los niveles superiores pueden afectar, mas no determinar, las relaciones de poder de los niveles inferiores y viceversa. Igualmente, los

cambios en los discursos pueden generar cambios a través de sus apropiaciones en las prácticas discursivas, y a su vez, estas transformaciones y desplazamientos en las prácticas discursivas pueden conducir, generar o impulsar transformaciones y desplazamientos en los discursos.

Las teorías jerárquicas del poder sostienen que las relaciones más globales de poder 'estructuran' a las menos globales, es decir que crean las condiciones para que los niveles inferiores queden sometidos a la lógica de los niveles superiores (...) Por el contrario, en una teoría heterárquica del poder (como la que nos ofrece Foucault), la vida social es vista como compuesta de diferentes cadenas de poder, que funcionan con lógicas distintas y que se hallan tan sólo parcialmente interconectadas. Entre los diferentes regímenes de poder existen disyunciones, inconmensurabilidades y asimetrías, de modo que no es posible hablar aquí de una determinación 'en última instancia' por parte de los regímenes más globales. (Castro-Gómez, 2007, p. 167)

Desde esta perspectiva, no es posible analizar los desplazamientos y configuraciones de las estructuras de poder por sí solas sin tener presente en dicho análisis la acción de los sujetos. Incluso, es necesario que el análisis de las estructuras parta de la consideración de la acción de los sujetos y sus prácticas de subjetivación. Esto en razón a que las estructuras de poder no actúan con independencia de los sujetos, no tienen vida por sí mismas. Esta es una perspectiva que se distancia de toda clase de determinismo, pues lo que tenemos son relaciones, dinamicidad, tensión, lucha de poderes por la dominación y vigencia.

Este es el escenario en el cual se circunscribe el presente texto, con el ánimo de evitar todo anacronismo y sin desconocer la historia de configuración y condiciones de posibilidad de su emergencia. Se proyecta así este trabajo investigativo desde una perspectiva metodológica arqueológico-genealógica. El propósito central del ejercicio escritural, entonces, radica en permitir que emerjan de la dispersión del archivo documental y de las tematizaciones otros enunciados y otras relaciones que permitan hacer más compleja la mirada, alejándose del funcionamiento de los discursos hegemónicos y de las posibles unidades que la

restringen a centrarse en el sujeto de derechos o como política pública exclusivamente.

Se trata de una investigación proyectiva, pues deja abiertos varios campos posibles de análisis. Parte del reconocimiento de que la noción de campo es una herramienta metodológica para abordar las condiciones de posibilidad de un objeto histórico. La noción de campo da cuenta de la lucha, estructura y formas de poder que brindan las condiciones de posibilidad a la formación discursiva de la educación en derechos humanos en Colombia. Esta noción de campo es retomada de la apropiación hecha por Mario Díaz, quien emplea la categoría para perfilar y hacer su propia lectura del Campo Intelectual de la Educación en Colombia. De igual manera, las profesoras y maestras Piedad Ortega, Diana Peñuela y Diana López en su texto “*Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*”, retoman la noción para discurrir en torno a la pedagogía crítica como campo emergente en constitución. Por su parte, la profesora Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri, del grupo de investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas, plantean el campo conceptual de la pedagogía.¹ Al menos en Colombia, como puede verse, la noción de campo no es nueva y se ha venido desarrollando como categoría de análisis en diferentes territorios.

Se reconoce aquí la existencia e interesantes aportes del campo intelectual de la educación y del campo conceptual de la pedagogía, e incluso la emergencia del campo de las pedagogías críticas, pero también se reconoce, junto a ellos, la existencia del discurso de los derechos humanos desde sus diferentes funcionamientos y ámbitos externos al terreno de la educación: jurídico, político, económico, teórico, etc. Así, se entiende que en la confluencia

1. En el presente ensayo se reconoce la existencia de estos campos y sus valiosos aportes en los procesos de re-configuración y comprensión en torno a la educación, la pedagogía y las pedagogías críticas; sin embargo, se pretende complejizar la mirada como ejercicio contra-hegemónico frente a las condiciones de posibilidad que configuran la emergencia de la EDH en Colombia a través de una apuesta metodológica propia desde la revisión de la *Arqueología del Saber* de Michel Foucault y la apropiación que hace Mario Díaz del pensamiento foucaultiano en el escenario colombiano.

de estos campos y discursos va emergiendo la educación en derechos humanos como constructo histórico y como umbral de la concurrencia y relación entre sujetos, saberes y poderes en torno al campo de la educación y al discurso de los derechos humanos. Esta convergencia de discursos y prácticas configura la EDH como una red de cruces sin ser, la EDH, la extensión unívoca de uno de ellos. Esta mirada compleja hacia la EDH, permite hacer un acercamiento a ella como constructo histórico desde las nociones metodológicas de Campo y Formación Discursiva, con el propósito de abordar las condiciones de posibilidad que han ido acompañando su emergencia en Colombia y exponer su funcionamiento en la contemporaneidad.

La noción de campo se propone entonces lograr una mirada más profunda y compleja sobre el asunto histórico en cuestión. Una mirada contra-hegemónica sin pretender ella misma ser hegemónica. Por esta razón, el ejercicio investigativo que se presenta en este texto es proyectivo, pues no busca responder concluyentemente a ninguna problematización sino posibilitar y visibilizar líneas de investigación en torno al campo de la EDH.

La EDH entendida así desde una perspectiva metodológica foucaultiana como formación discursiva en tanto campo de tensiones, es un escenario de pugnas, luchas, oposiciones e imposiciones por la vigencia y permanencia. El diálogo entre la formación discursiva foucaultiana expuesta en la *Arqueología del Saber* y la noción metodológica de Díaz, permite enriquecer esta mirada en torno a la EDH sin llegar a desconocer las singularidades de cada enfoque. Así, la EDH es abordada como una compleja red de poderes y contrapoderes en la que emergen nodos que permiten visibilizar las manifestaciones de dicho campo de lucha.

El discurso de los derechos humanos tampoco escapa a esa tensión. El poder, según Foucault, es una red fluctuante, heterogénea, nunca definitiva, maciza u homogénea. Dentro de la concepción heterárquica del poder, por oposición a la tradicional concepción jerárquica, éste es multidireccional y además, afirma Castro-Gómez (2007) “funciona en cadena”. Esta es una de las características del poder desde la concepción foucaultiana: el ser multidireccional y el funcionar siempre en red. Un segundo rasgo

(Castro-Gómez, 2007) es que en esta red existen varios niveles en el ejercicio del poder. Diferentes cadenas que operan en distintos ámbitos. Así, señala la presencia de los tres niveles expuestos anteriormente: micro, meso y macro-físico, que en su funcionamiento se vinculan, se configuran, se extienden, se reestructuran, se transforman, se desplazan unos a otros. En la vigencia de su interrelación se configuran los nodos complejos de poder que son aquellas superficies de emergencia manifiestas y visibilizadas.

La denominación de nivel cumple una función exclusivamente nominal, pues la interacción entre estos diferentes niveles de poder es constante, permanente, en donde se implican unas a otras y en múltiples direcciones; es decir, no se trata de una relación jerárquica, ni de determinación, sumisión o dominación entre ellas. Son mutuamente constituyentes y autoconstituyentes, cada una desde sus espacios específicos pero siempre en relación con los demás niveles. “Lo molar y lo molecular no pueden ser pensados de forma independiente” (Castro-Gómez, 2007, p. 162).

Esta misma idea ha guiado la presentación de los capítulos que siguen, pues nunca se aspira a propiciar una secuenciación lineal, cronológica y jerárquica. Esto implica que cada capítulo responde a un campo de problematización y análisis con relación al campo de la EDH en Colombia que pueden ser abordados desde los mismos intereses del lector. No es necesario seguir una lectura secuencial, pues cada uno de ellos, desde su eje problémico, guarda cierta independencia sin que ello restrinja su articulación directa como campo de dispersión de documentos, enunciados y acontecimientos discursivos, en el ejercicio de aproximación a la EDH en Colombia desde sus prácticas.

En suma, lo que se pretende resaltar es que cada capítulo, desde sus territorios, cuestionamientos, ejes y categorías, aporta elementos en torno a la reflexión pedagógica que se vincula a una educación en derechos humanos y que se expresa a través de múltiples preguntas: la articulación de la EDH a los currículos escolares, las finalidades de la EDH, su relación con las políticas internacionales y los discursos de democratización, modernización y cultura globalizada; las concepciones frente al saber, frente al estudiante y frente a la práctica del docente desde la perspectiva

de los derechos humanos; las preguntas por los contenidos, por la institucionalidad, por la educación en escenarios no formales; la cuestión de la relación entre la reflexión y la práctica en la esfera de dicha formación. La acción educativa como acción ético-política. Los interrogantes por las expresiones, posibilidades y usos de la EDH en la escuela y fuera de ella como tecnología de dominación o como herramienta potente para la transformación social y la emancipación. Estos son algunos cuestionamientos que se pretenden potenciar y dejar abiertos incitando a que se piensen, se aborden y se concreten desde la práctica y la producción de subjetividades.

Justamente, el escrito se articula en torno a cinco capítulos que responden, cada uno a su manera, a las series halladas a partir de las dispersiones documentales y tematizaciones, como regularidades y condiciones de posibilidad de la emergencia de las prácticas discursivas de EDH en Colombia. El primero de estos capítulos plantea algunas claves que definen la apuesta metodológica que orienta el ejercicio escritural. Comprender que se trata de una apuesta por un acercamiento al funcionamiento de la EDH en Colombia en tanto objeto histórico desde la noción metodológica de Campo, apropiada por Mario Díaz, y de la noción foucaultiana de Formación Discursiva, permitirá al lector reconocer, de manera más clara, el camino a recorrer a lo largo del análisis de las condiciones de posibilidad de la EDH en Colombia, alrededor de las cuales se articulan los capítulos posteriores.

El segundo capítulo, “Experiencias y prácticas discursivas alternativas” propende por un ejercicio analítico desde lo local, desde las prácticas mismas, los sujetos y las prácticas de subjetivación que apropian y concretan en contextos históricos determinados los planteamientos y lineamientos oficiales y no oficiales de la EDH. La serie aquí tratada en el conjunto de hechos enunciativos hallados y entendida como condición de posibilidad para el campo, es el de las experiencias y prácticas discursivas alternativas. Podría plantearse desde Foucault, que la indagación realizada en este capítulo apunta al análisis de las relaciones de poder a nivel *microfísico* en torno a los enunciados emergentes y sus relaciones.

El tercer capítulo, “Control biopolítico, normalización y política pública en la esfera de la Educación en Derechos Humanos”, proyecta una mirada político-discursiva a las prácticas discursivas de la EDH en Colombia. La regularidad enunciativa en tanto condición de posibilidad para el campo en torno a la cual se articula es el del discurso de política pública en Colombia en torno a la EDH en el sistema educativo. Desde un nivel *mesofísico* de las relaciones de poder realiza un análisis desde las políticas públicas y sus enunciados normalizadores de las conductas y prácticas de los individuos y grupos sociales. Desde estas políticas públicas, se planea una EDH en sintonía con las exigencias del sistema global y difundidas por los organismos supranacionales comprometidos con la idea de garantizar la paz, la armonía, el desarrollo y el progreso mundial. Para lograr tales fines se hace imprescindible la instauración de valores, principios, sensibilidades e imaginarios que hagan viable, protejan y fortalezcan las estructuras sociales, económicas y políticas del ordenamiento vigente. En este contexto es que la EDH se hace fundamental para la formación del tipo de ciudadano adecuado para esta sociedad globalizada: un sujeto de derechos y deberes.

Los capítulos cuarto y quinto se plantean desde una mirada más global en el nivel *macrofísico* foucaultiano. Así, en el capítulo cuarto, “Desarrollismo, modernización y cultura universal de derechos humanos”, formula la condición de posibilidad en términos de la expansión del discurso de los derechos humanos dentro de los procesos de desarrollismo y modernización. Allí se analizan estos discursos de desarrollo y modernización y su relación con la tendencia hacia la consolidación de una cultura universal de derechos humanos. Se examina la EDH como estrategia para la expansión e instauración de los valores y principios de la cultura occidental capitalista cifrados en los principios democráticos y de derechos humanos. En correspondencia con este ejercicio de desnaturalización del discurso de los derechos humanos el quinto capítulo, titulado “Dimensión política de los derechos humanos. Posibilidades de empoderamiento y transformación social”, se plantea en torno a la serie de enunciados con relación a la dimensión política de estos. Este apartado ausculta los derechos humanos desde su dimensión política y las posibilidades que podría ofrecer en relación al empoderamiento

y transformación social. En este análisis se retoman las tendencias homogeneizantes e individualizantes desde donde tradicionalmente se han proyectado los derechos humanos.

En coherencia con esto, es preciso insistir en que esta labor, concebida como historia del presente y distanciándose de anacronismos, tiene la propiedad de ser proyectiva como ya se mencionó, pues antes que pretender ser concluyente, definitiva, absoluta, estática y cerrada, lo que se propone es abrir, visibilizar, potenciar campos de posibilidad, de investigación, de debate, de cuestionamientos que se presenten como excusas válidas y enriquecedoras para re-pensar, re-construir, re-estructurar, re-codificar la EDH en Colombia y así mismo, posibilitar la acción de una pedagogía en derechos humanos.

Tengo pleno conocimiento de los riesgos que corre una indagación que pretende hacer una historia del presente en torno a un campo temático que está en constitución, que está en emergencia y que se está consolidando. Un objeto que en su proceso de configuración me configura a mí como sujeto. Soy consciente de los riesgos que corro al abordar este objeto histórico que me atraviesa y produce subjetivaciones, aproximaciones, construcciones personales, en tanto puedo incurrir en procesos escriturales en los que, sin ser consciente de ello, intente imponer mi interpretación del objeto. Pero considero, que ese es el reto que este trabajo me plantea como investigador: el desligarme de la subjetividad que siempre me acompaña y me constituye, para permitir, sin coaccionar ni forzar, el que emerjan los enunciados y sus relaciones para complejizar esa mirada y visibilizar nuevos horizontes de posibilidad que quedarán por abordar.

CAPÍTULO 1

APROXIMACIÓN A LA EMERGENCIA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA

¿Todo esto no es una historia, la historia de un error que lleva por nombre verdad?

Michel Foucault,
Microfísica del poder.

En el análisis del problema de investigación que da lugar al presente manuscrito, se retoma la categoría de *Campo en la lectura* propuesta por Mario Díaz a través de las apropiaciones que hace de autores como Pierre Bourdieu y Michel Foucault. Esta articulación de perspectivas lograda por el autor a través de la noción de campo y trabajada aquí, en tanto categoría de lectura metodológica, brinda interesantes alternativas con relación al análisis de algunos discursos y prácticas que han configurado el campo de la educación en derechos humanos (EDH) en Colombia.

Esta revisión en perspectiva de análisis no se centra en la fundación del campo de la EDH en nuestro país, pues parte de la emergencia en Colombia de prácticas discursivas que ofrecen las condiciones de posibilidad para su consolidación como

campo histórico en los umbrales del campo de la educación y el discurso de derechos humanos. Se plantea ofrecer una mirada analítico-metodológica al objeto de investigación, con el fin de brindar aportes hacia nuevas aproximaciones a los discursos y prácticas de la EDH. Es una mirada que pretende indagar por las condiciones de emergencia en tanto constructo histórico, por las tendencias, discursos y prácticas que circulan en torno a ella, y por las corrientes, relaciones y prácticas discursivas que configura y que la configuran.¹

La noción de campo, en este sentido, se asume como una metáfora espacial que da cuenta de la lucha, estructura y formas de poder que dan lugar a la formación discursiva de la EDH: las instituciones que intervienen; los discursos que circulan en su emergencia; los sujetos que contribuyen en su formación, que la apropian y que son atravesados por ella en sus prácticas y percepciones, posibilitando sus reformulaciones, desplazamientos, tránsitos hacia nuevas formas de discurso; la invisibilización de discursos y la emergencia de otros.

1. Foucault plantea tres planos del discurso: relaciones primarias o reales, relaciones secundarias o reflexivas y el sistema de las relaciones que se pueden llamar propiamente discursivas (Foucault, 2003, pp. 74-75). Las primarias son las que tienen que ver con lo que existe materialmente: instituciones, sujetos, todo aquello tangible, físico, observable, que se encuentra en un contexto histórico y social. Foucault no niega la existencia de este primer nivel, pero tampoco se queda en él y continúa hacia los siguientes niveles. El nivel secundario son el tipo de relaciones que se instauran en el marco del discurso. En nuestro caso, este tipo de relaciones es posible percibir las en discursos nacionales e internacionales materializadas en los documentos oficiales y no oficiales, en la reglamentación para implementar la EDH en las instituciones educativas, en la constitución, leyes y decretos que gestionan, disponen y orientan el sistema educativo en el país. El tercer y último nivel es el de las prácticas discursivas, en donde el discurso opera en las prácticas. No todos los discursos son apropiados en la práctica, sólo algunos llegan a impregnar, impactar y traducirse en prácticas consolidando así una simbiosis de mutua configuración entre el discurso y la práctica. Por ejemplo, en nuestro sistema educativo la organización del gobierno escolar, la construcción del PEI en cada institución educativa, el manual de convivencia, etcétera.

Se trata entonces de una alegoría espacial planteada para abordar metodológicamente la EDH, es decir como escenario de relaciones de poder, de fuerza y de lucha, lo cual “permite considerar el espacio del discurso como terreno y encrucijada de prácticas políticas” (Díaz, 1993, p. 14). La EDH se aborda desde esta perspectiva, como un “terreno y un asunto de prácticas políticas” en el cual convergen múltiples factores y emergencias que posibilitan y moldean su configuración. El campo representa conflicto, relaciones de fuerzas, pugna por la hegemonía, conservación o subversión de las posiciones vigentes, visibilizadas e invisibilizadas. La ausencia de esta relación de fuerzas que constituyen el campo llevaría a que este simplemente desapareciera.

Sin embargo, aunque retomo la noción de campo como metáfora espacial para referirme a la ubicación, distribución e interrelaciones de tensiones de poder existentes entre discursos y prácticas en torno a la EDH, es importante aclarar que tomaré distancia frente a apropiaciones y lugares que Díaz da en algunos momentos a la pedagogía como campo de reproducción y subordinado a otros campos como el campo intelectual de la educación. Dice el autor:

Es este aspecto de la división del trabajo el que reproduce una clasificación tipológica de compartimentos rígidos entre el trabajo intelectual productivo (el de los intelectuales de la educación) y el trabajo reproductivo (los trabajadores intelectuales de la educación). Esto explica, en cierta forma, el porqué de la clasificación entre campo intelectual de la educación y campo pedagógico. (1993, p. 24)

Y más adelante continúa: “el campo pedagógico es un campo estructurado por el contexto de reproducción discursiva, cuyas posiciones, agentes y prácticas regulan la reproducción del discurso pedagógico” (p. 28).

Con el fin de situar un poco más los propósitos y el margen de acción del análisis y lo que constituye esta investigación, es importante primero plantear en este punto precisamente aquello que no pretende ser, aspecto este que nos conecta de manera inicial con el pensamiento foucaultiano. Así pues, no se trata de construir

dicho campo como ya se ha expresado; tampoco se trata de una mirada histórica lineal ni jurídica de los derechos humanos ni de la EDH. No es un estudio sólo desde las prácticas, en términos de sistematizar lo que se produce en los colectivos que a su vez agencian programas y proyectos en torno a los derechos humanos y/o de formación en y para los derechos humanos. Tampoco pretende rastrear históricamente los discursos oficiales y no oficiales de la EDH a nivel internacional ni nacional, pues no es su interés el realizar un estudio descriptivo sobre el origen y desarrollo de la EDH. Por esta razón, no es su propósito dar cuenta de manera totalmente exhaustiva de todos los discursos que han emergido en torno a la EDH ni tampoco dar cuenta de todos aquellos discursos que han logrado ser apropiados por sujetos e instituciones. Tampoco es un estudio de los derechos humanos desde una perspectiva eurocentrista, es más, en sus páginas busca alejarse de ella intentando fundamentar y exponer argumentos para la construcción y resignificación de la EDH desde otros lugares, otras miradas y otros propósitos distantes de la universalización, homogeneización y control con el que podría haber sido instrumentalizado el discurso de los derechos y recientemente el de la EDH.

1.1. Sobre la noción de formación discursiva

Este trabajo asume pues una apuesta por una mirada a la historia desde el acontecimiento, emergencia y desplazamientos de la EDH en Colombia a partir de otras perspectivas, dispersiones y relaciones que permitan tomar distancia de los discursos hegemónicos y proponer nuevos horizontes de posibilidad. Foucault, desde su mirada genealógica, concibe la noción de campo desde una perspectiva estratégica que entiende las relaciones de poder casi geográficamente como campo de batalla, de ejercicio del poder. Allí hablará el filósofo de formación discursiva en tanto conjunto de configuraciones y relaciones discursivas que entrelazan enunciados,² reglas de formación, conceptos, objetos, dispersio-

2. Es importante tener presente que esta configuración no es producto de un destino unilateral y unívoco, sino más bien de la confluencia de múltiples factores y avatares regidos por reglas anónimas y que, puestos en juego y tras cierta disputa, logran imponerse unos a otros desplazando e invisibilizando a otras posturas, discursos y enunciados.

nes, estrategias en tanto relación de poder y prácticas.³ Foucault, a través del análisis de la *formación discursiva*, muestra la dispersión de los enunciados como acontecimientos que circulan, emergen, traban relación y se transforman en una época determinada:

De una manera paradójica, definir un conjunto de enunciados en lo que hay en él de individual consistiría en describir la dispersión de esos objetos, captar todos los intersticios que los separan, medir las distancias que reinan entre ellos; en otros términos: formular su ley de repartición. (Foucault, 2003, pp. 53-54).

Por esta razón la obra de Foucault plantea una nueva mirada a la historia, ya no como la simple recolección y ordenamiento de datos desde una perspectiva lineal, acumulativa y evolucionista; sino que descubre en el discurrir de los acontecimientos discursos, prácticas discursivas y no discursivas, tensiones, pugnas, relaciones de poder por la permanencia y hegemonía, estrategias; discursos que configuran prácticas y prácticas que configuran discursos; discursos que circulan e intentan imponerse; prácticas que los apropian y prácticas que los resisten, constituyendo diversas formas y acontecimientos discursivos. Esta mirada foucaultiana permite alejarnos de una construcción lineal de la historia en donde se plantea un origen, primer principio o causa y que por acción de una extraña ‘fuerza’ o un oscuro destino persigue un fin último y avanza por el sendero del ‘progreso’. Esta historia continua, lineal, teleológica, es la versión de la historia que ha logrado instalarse y difundirse hegemónicamente sobre la multiplicidad y polisémicos

3. “En el caso de que se pudiera describir, entre cierto número de enunciados, semejante sistema de dispersión, en el caso de que entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, se pudiera definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamientos, transformaciones), se dirá, por convención, que se trata de una *formación discursiva* (...) Se llamarán reglas de formación las condiciones a que están sometidos los elementos de esa repartición (objetos, modalidad de enunciación, conceptos, elecciones temáticas). Las reglas de formación son condiciones de existencia (pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición) en una repartición discursiva determinada” (Foucault, 2003, pp. 62-63).

procesos, acontecimientos y manifestaciones humanas. “Por detrás de la historia atropellada de los gobiernos, de las guerras y de las hambres, se dibujan unas historias, casi inmóviles a la mirada, historias de débil declive (...)” (Foucault, 2003, p. 4). Frente a esta postura homogeneizadora, Foucault propone la búsqueda de discontinuidades, rupturas, cortes, límites desplazamientos, más que continuidades, linealidades, universalizaciones homogeneizantes, totalidades, estructuras fosilizadas.⁴ La historia es ruptura, es emergencia, es dinámica.

Por debajo de las grandes continuidades del pensamiento, por debajo de las manifestaciones masivas y homogéneas de un espíritu o de una mentalidad colectivas, por debajo del terco devenir de una ciencia que se encarniza en existir y en rematarse desde su comienzo, por debajo de la persistencia de un género, de una forma, de una disciplina, de una actividad teórica, se trata ahora de detectar la incidencia de las interrupciones. (Foucault, 2003, p. 5).

El problema no es ya de la tradición y del rastro, sino del recorte y del límite; no es ya el del fundamento que se perpetúa, sino el de las transformaciones que valen como fundación y renovación de las fundaciones. (p. 7).

4. “Pero no es que trate de obtener una pluralidad de historias yuxtapuestas e independientes las unas de las otras: la de la economía al lado de la de las instituciones, y al lado de ellas todavía las de las ciencias, de las religiones o de las literaturas; tampoco es que trate únicamente de señalar entre estas historias distintas coincidencias de fechas o analogías de forma y de sentido. El problema que se plantea entonces –y que define la tarea de una historia general– es el de determinar qué forma de relación puede ser legítimamente descrita entre esas distintas series; qué sistema vertical son capaces de formar; cuál es, de unas a otras, el juego de las correlaciones y de las dominantes; qué efecto pueden tener los desfases, las temporalidades diferentes, las distintas remanencias; en qué conjuntos distintos pueden figurar simultáneamente ciertos elementos; en una palabra, no sólo qué series sino qué “series de series”, o en otros términos qué “cuadros” es posible constituir. Una descripción global apiña todos los fenómenos en torno a un centro único: principio, significación, espíritu, visión del mundo, forma de conjunto. Una historia general desplegarla, por el contrario, el espacio de una dispersión” (Foucault, 2003, p. 16).

La fuente de la historia deja de ser la memoria única, selectiva y fragmentaria en torno a unas unidades definidas y dadoras de sentido frente a la multiplicidad de acontecimientos y de miradas sobre ellos. La historia tradicional mutila el acontecimiento, lo disecciona y selectivamente toma de él lo que desea de acuerdo al lugar desde donde se encuentra el historiador.

Digamos, para abreviar, que la historia, en su forma tradicional, se dedicaba a “memorizar” los *monumentos* del pasado, a transformarlos en documentos y a hacer hablar esos rastros que, por sí mismos, no son verbales a menudo, o bien dicen en silencio algo distinto de lo que en realidad dicen. (Foucault, 2003, pp.10-11)

Se busca entonces dejar hablar al documento y a los acontecimientos discursivos en sus múltiples relaciones, emergencias, manifestaciones y desplazamientos. Por esta razón no se trata de una historia absoluta, vertical y totalizadora, sino de una historia de y desde el acontecimiento, desde lo singular, desde el hecho enunciativo.⁵ Una historia que procura la dispersión de los hechos discursivos antes que la homogeneización y totalización.

5. En este sentido, Foucault se distancia de las grandes unidades creadas por los historiadores para construir la historia. Una de ellas es la soberanía del sujeto absoluto propio del pensamiento moderno (véase Foucault, 2003, pp. 20-21) en su función fundadora que se presenta como única conciencia racional sobre la historia que determina su devenir, lo interpreta y da sentido. La noción de tradición es otra de esas grandes unidades que sustentan la idea de continuidad en la historia y que impiden acercarse a ella desde la dispersión que le es propia. Junto a esta noción de tradición se sospecha de otras nociones como la de origen que restringe el flujo y singularidad de los acontecimientos a una suerte de permanencias y linealidades desde su fuente primaria hasta su fin último, pasando y determinando su estado actual. En esta misma perspectiva son suspendidas, por su tendencia determinista, de continuidad y síntesis en la historia, las nociones de influencia, por su referencia a relaciones causales dentro de una comprensión lineal; la noción de desarrollo, por llevar consigo la idea de evolución y progreso lineal, unificador y unificante; y por último, la noción de espíritu o mentalidad, por sus pretensiones o implicaciones absolutistas, totalizantes y teleológicas. Para

Ésta [la historia], en efecto, en su forma tradicional, se proponía como tarea definir unas relaciones (de causalidad simple, de determinación circular, de antagonismos, de expresión) entre hechos o acontecimientos fechados: dada la serie, se trataba de precisar la vecindad de cada elemento. De aquí en adelante, el problema es constituir series: definir para cada una sus elementos, fijar sus límites, poner al día el tipo de relaciones que le es específico y formular su ley y, como fin ulterior, describir las relaciones entre las distintas series, para constituir de este modo series de series, o cuadros. (Foucault, 2003, pp. 12-13)

En definitiva, esta es una mirada de la historia que se opone al determinismo del discurso sobre las prácticas. No todos los discursos se traducen en prácticas; algunos de ellos no logran consolidarse y circular a través de ellas, pues más que de una traducción lineal desde el discurso a la práctica se encuentra una apropiación de los primeros en éstas e incluso un ejercicio de resistencia y lucha por la permanencia. Nuevamente, nos alejamos de una perspectiva histórica lineal y teleológica.

ampliar estas y otras ideas remitirse a la Arqueología del Saber en la sección sobre las Unidades del Discurso (véase Foucault, 2003, p. 33ss). Finalmente, con el propósito de posibilitar, desde esta perspectiva foucaultiana, el análisis de los acontecimientos en su dispersión, tomando distancia de los peligrosos, arbitrarios y sintéticos agrupamientos de hechos, discursos e interpretaciones, es necesario abandonar otras dos nociones articuladoras de lo disperso en la unidad indiferenciada y rotulante: la obra y el autor. “Una vez suspendidas esas formas inmediatas de continuidad, se encuentra, en efecto, liberado todo un dominio, un dominio inmenso, pero que se puede definir: está constituido por el conjunto de todos los enunciados efectivos (hayan sido hablados y escritos), en su dispersión de acontecimientos y en la instancia que le es propia a cada uno. Antes de habérselas, con toda certidumbre, con una ciencia, o con unas novelas, o con unos discursos políticos, o con la obra de un autor o incluso con un libro, el material que habrá que tratar en su neutralidad primera es una multiplicidad de acontecimientos en el espacio del discurso en general. Así aparece el proyecto de una *descripción pura de los acontecimientos discursivos* como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman” (Foucault, 2003, p. 43).

Finalmente, mientras que Díaz apropia la noción de Campo y plantea una serie de elementos que lo configuran, Foucault trabaja la categoría de Formación Discursiva. Son dos nociones y enfoques metodológicos que, para el propósito de la presente investigación, se cruzan y comparten perspectivas y acercamientos a las condiciones de posibilidad del objeto histórico. Pero que a la vez se identifican y trabajan de manera diferente en la singularidad de cada autor, lo cual no impide el establecer cierto diálogo entre las dos posturas.

Una formación discursiva está constituida por las reglas, objetos, conceptos y estrategias que están fluyendo en un espacio específico en el marco de una época histórica determinada. Desde la mirada foucaultiana encontramos objetos, modalidades enunciativas, conceptos y estrategias, mientras que en la noción de Campo esbozada por Díaz los objetos foucaultianos, en tanto que es lo que se habla en el campo, corresponden a los saberes conformados por discursos y prácticas; las estrategias corresponden a las relaciones de poder constituidas y constituyentes; las modalidades enunciativas en tanto señala, dentro de la noción de Campo, a quiénes están hablando se refiere a los sujetos (individuos, colectivos e instituciones). Son estos elementos los que nos ayudarán en la tarea descriptiva del sistema de dispersión en torno al campo de la EDH en Colombia (Ver cuadro 1).⁶

6. Es necesario hacer énfasis en la intención de este cuadro: *Cruce noción de Campo (Díaz) y Formación Discursiva Foucault*). Esta matriz pretende establecer un diálogo entre el enfoque dado por Díaz y la perspectiva foucaultiana con el propósito de enriquecer los elementos que permitan dar una mirada más compleja y distanciada de una concepción determinista, lineal o reduccionista frente a las condiciones de posibilidad de la emergencia de prácticas discursivas de EDH en Colombia. También es claro que los dos enfoques no se reducen a estos elementos mencionados aquí, sino que los elementos tenidos en cuenta dentro del cuadro han sido identificados y desarrollados intencionalmente en relación a la propuesta de plantear un diálogo entre las dos perspectivas en términos metodológicos.

CUADRO 1. CRUCE NOCIÓN DE CAMPO (DÍAZ) Y FORMACIÓN DISCURSIVA (FOUCAULT)

<p>NOCIÓN DE CAMPO (DÍAZ)</p>	<p>FORMACIÓN DISCURSIVA (FOUCAULT)</p>		<p>EDHEN COLOMBIA</p>
<p>Saberes</p> <p>Lo que se habla en el campo.</p> <p>Corresponde tanto a discursos como prácticas.</p> <p>“El campo de control simbólico traduce las relaciones de poder en discurso y el discurso en relaciones de poder” (Díaz, 1993, p. 16)</p>	<p>Objetos</p> <p>El objeto discursivo corresponde al conjunto de reglas que hacen posible su emergencia dentro del complejo haz de relaciones. “La unidad de los discursos sobre la locura, no estaría fundada sobre la existencia del objeto “locura”, o la constitución de un horizonte único de objetividad: sería el juego de las reglas que hacen posible durante un periodo determinado la aparición de objetos” (Foucault, 2003, p. 53)</p>	<p>a. Superficie de Emergencia</p> <p>Momentos, puntos de aparición de un objeto producto de la coexistencia coherente de prácticas y discursos. “Ahí, en esos campos de diferenciación primera, en las distancias, las discontinuidades y los umbrales que se manifiestan, el discurso psiquiátrico encuentra la posibilidad de delimitar su dominio, de definir aquello de que se habla, de darle el estatuto de objeto, y por lo tanto, de hacerlo aparecer, de volverlo nominable y descriptible” (Foucault, 2003, pp. 67-68).</p> <p>b. Instancia de Delimitación</p> <p>Proceso mediante el cual la sociedad o parte de ella logra aislar, designar, delimitar e instaurar el objeto en una época determinada.</p>	<p>Discurso de Modernización y desarrollo.</p> <p>Estado Social de Derecho.</p> <p>Democracia.</p>
		<p>c. Rejillas de Especificación</p> <p>“se trata de los sistemas según los cuales se separa, se oprime, se entronca, se reagrupa, se clasifica” (Foucault, 2003, p. 68)</p> <p>se clasifican y ordenan los objetos una vez se han constituido a través de una superficie de emergencia y han alcanzado instancias de delimitación.</p>	<p>Decenio para la Educación en Derechos Humanos.</p> <p>Programa Mundial de EDH. PLANEDH.</p>
			<p>Sujeto de derechos.</p> <p>Competencias ciudadanas y Formación ciudadana.</p> <p>Educación para la Democracia. Experiencias y proyectos de EDH en espacios formales y no formales.</p> <p>Emancipación y transformación social.</p>

<p>NOCIÓN DE CAMPO (DÍAZ)</p>	<p>FORMACIÓN DISCURSIVA (FOUCAULT)</p>		<p>EDHEN COLOMBIA</p>
<p>Sujetos Se refiere a quiénes hablan dentro del campo. Quiénes tienen derecho a hablar, quiénes tienen la autoridad y legitimidad para hablar dentro del campo. Comprende tanto sujetos individuales, como colectivos e instituciones. “El campo intelectual de la educación está constituido por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen entre categorías de agentes en ‘principios de comunicación dominantes’ y en la producción de discurso acerca de lo educativo y de sus ‘prácticas’” (Díaz, 1993, p. 19)</p>	<p>Modalidades de enunciación Formas y encadenamientos de hechos singulares de enunciación en una determinada época histórica provenientes de lugares específicos. Formas de enunciación coexistentes y en continuos desplazamientos re- gidos por reglas de formación.</p>	<p>a. Estatuto del Hablante “¿Quién habla? ¿Quién, en el conjunto de todos los individuos parlantes tiene el derecho a emplear esta clase de lenguaje? ¿Quién es su titular? ¿Quién recibe, de él su singularidad, sus prestigios y de quién, en retorno, recibe, ya que no su garantía, al menos su presunción de verdad?” (Foucault, 2003, p. 83)</p>	<p>Académicos, economistas, abogados, gerentes, empresarios y Analistas simbólicos. Constructores de políticas educativas. Maestros. Líderes populares.</p>
		<p>b. Ámbitos Institucionales Lugares de donde “saca su discurso, y donde éste encuentra su origen legítimo y su punto de aplicación (sus objetos específicos y sus instrumentos de verificación)” (Foucault, 2003, p. 84)</p>	<p>ONU IIDH MEN Vicepresidencia Movimientos sociales y ONG Instituciones educativas</p>
		<p>c. Posiciones de Sujeto “situación que le es posible ocupar en cuanto a los diversos dominios o grupos de objetos” (Foucault, 2003, p. 85). Los hechos de discurso se van filtrando hasta llegar a los niveles micro, después de apropiaciones, intervenciones, relaciones, contactos, percepciones, etc.</p>	<p>Líderes de organismos internacionales. Vicepresidente. Cuerpo de Ministros. Gerentes de la educación. Rectores y docentes. Líderes de Movimientos Sociales – ONG.</p>

<p>NOCIÓN DE CAMPO (DÍAZ)</p>	<p>FORMACIÓN DISCURSIVA (FOUCAULT)</p>		<p>EDHEN COLOMBIA</p>
<p>Relaciones de Poder Qué tipo de relaciones de poder se constituyen dentro del campo y, a su vez, constituyen el campo. "Un campo es el resultado de relaciones de fuerza y de lucha entre agentes y/o instituciones que tienden a transformar formas específicas de poder en lo económico, político y cultural (Díaz, 1993, p. 12)</p>	<p>Estrategias Agrupamientos a partir de elecciones temáticas y teóricas sustentados en cierta regularidad, estabilidad, coherencia y rigor entre acontecimientos discursivos coexistentes. "(...) dan lugar a ciertas organizaciones de conceptos, a ciertos agrupamientos de objetos, a ciertos tipos de enunciación, que forman según su grado de coherencia, de rigor y de estabilidad, temas o teorías" (Foucault, 2003, p. 106). Estas elecciones teóricas responden a condiciones materiales de los enunciados, a regímenes de coexistencia y ciertas modalidades de enunciación</p>	<p>a. Puntos de Difracción Son los elementos de la dispersión en medio de una formación discursiva en donde: dos enunciados no pueden aparecer en una misma serie pues generaría incompatibilidades (puntos de incompatibilidad) o, siguiendo las mismas reglas y condiciones de aparición, conforman una alternativa (puntos de equivalencia)</p>	<p>Participación democrática. Cultura de derechos humanos. Derechos Fundamentales y Derecho a la Educación. Igualdad y No discriminación. Valores democráticos. Cátedra de Afrocolombianidad.</p>
		<p>b. Economía de la constelación discursiva Operaciones e intercambios que actúan en la formación discursiva y que permiten incluir o excluir enunciados, realizar elecciones, analogías, diferenciaciones entre hechos de discurso.</p>	<p>Derechos Humanos. Calidad de la educación. Educación para la paz. Educación integral. Educación para la vida.</p>
		<p>c. Elementos formadores del discurso Las elecciones temáticas también se realizan mediadas por elementos externos: la función del discurso en el campo de prácticas no discursivas, el régimen y los procesos de apropiación del discurso y finalmente, la posición posible del deseo en relación con el discurso.</p>	<p>Relaciones interpersonales. Justicia y Responsabilidad social. Diálogo y Resolución de conflictos. Seguridad y estabilidad Miedo al otro. Escuela.</p>

1.2. La Educación en Derechos Humanos en Colombia: una mirada metodológica

En el campo de la EDH se observa un proceso de conceptualización y definición de sus límites desde los aparatos estatales y organismos internacionales encabezados por la ONU a nivel global, sus dependencias para la región y cada uno de los Estados miembros. De manera especial en la región se destaca el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), que cumple la función de orientar y vigilar los asuntos de los derechos humanos en los países latinoamericanos, entre los cuales se encuentra la EDH a partir del planteamiento del Decenio para la Educación en Derechos Humanos (1994-2005). Son estos organismos quienes, desde sus directrices y programas, han fijado los lineamientos generales para la EDH en cada nación e incluso con los compromisos asumidos por los Estados miembros, entre los cuales se encuentra Colombia, a través de los diferentes convenios, pactos y tratados; dichos Estados se ven compelidos a configurar, organizar, construir políticas públicas en torno a la EDH con el fin de lograr los objetivos propuestos por dichas organizaciones internacionales e impuestos a los países miembros, tanto en calidad de participantes y proponentes de dichas directrices como en su calidad de miembros y firmantes de dichos convenios, pactos, programas y tratados.

Sin embargo, la emergencia de la EDH no es exclusivamente el resultado de políticas transnacionales, sino que su configuración se nutre de las relaciones de fuerza al interior de los Estados que han tomado la propuesta de la EDH y han construido sus propias políticas públicas para la formación en derechos humanos. En consecuencia, el PLANEDH, para el caso colombiano, aunque orientado por las directrices, objetivos y perspectivas de organismos como la ONU a través de sus múltiples instrumentos, oficinas y organismos, dentro de los cuales se encuentran el IIDH o la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), es el resultado de la lucha entre diferentes posiciones tanto gubernamentales como no gubernamentales, institucionales y no institucionales, lucha en la cual algunas logran invisibilizar otros posicionamientos en esta dinámica planteada en términos de dominante/dominado. Pero

a fin de cuentas, dicha formación discursiva es constituida a través de la intervención directa o indirecta de los múltiples factores visibilizados o invisibilizados, en tensión por la hegemonía.

Estos mismos programas propuestos por la ONU, que tienen por objetivo la formación en la esfera de los derechos humanos, como lo es el Decenio para la EDH (1995-2004) y el Plan de acción para la primera etapa del Programa Mundial de EDH (2005-2009), son el producto de la correlación de fuerzas en el ámbito internacional de los discursos que circulan dentro del ordenamiento económico, social y político vigente. Discursos como el de modernización, desarrollo y progreso, que emergen como intento de reorganizar, conservar, fortalecer y corregir el ordenamiento vigente tras escuchar, observar y analizar las demandas, reclamos, luchas, e insatisfacciones de los “ciudadanos del mundo” en general desde la perspectiva del sistema global. Es decir, estas políticas y la preocupación en particular por la EDH responde a ciertas necesidades, presiones, problemáticas que se van haciendo cada vez más visibles en los ámbitos nacional, regional y mundial. Problemáticas observadas, detectadas, algunas construidas o descubiertas, y que quieren ser intervenidas, solucionadas o prevenidas, presuntamente, por el bien de la armonía del sistema y la paz mundial que se identifica, desde el sistema vigente, con el fortalecimiento de las democracias y el progreso de la humanidad.

Estos serán algunos elementos que buscarán ser analizados en esta investigación con el fin de identificar, individualizar y describir algunas de las condiciones de emergencia y configuración de las prácticas discursivas de la EDH. Plantear que este es el producto exclusivo y unilateral de las políticas internacionales asumidas por los gobiernos nacionales sería reducir la compleja configuración de las prácticas discursivas de la EDH y sus intrincados desplazamientos a la imposición hegemónica de uno de los sectores sobre los otros, desconociendo que siempre, por pequeña que sea, está presente en tal configuración una relación de fuerzas, de resistencia, de lucha, que va dando forma a los discursos y las prácticas. Por esta razón, no se pretende rastrear el origen de la EDH, pues esto sería buscar, desde una línea de continuidad, el primer momento fundador de la EDH. Este rastreo

conduciría a entender la EDH como algo creado desde la nada que tras el seguimiento fiel a un sentido que le ha sido dado desde su creación ha llegado hasta nuestros días. Esta sería, insisto, una visión bastante limitada de la EDH; por esta razón no se pretende hallar el origen de la EDH, sino analizar los factores que han incidido en su procedencia y emergencias (Foucault, 1979). No se persigue una línea recta que lleve al origen único, sino que se rastrean los factores, agentes, estructuras en cuya relación y lucha de fuerzas se han venido configurando las condiciones de posibilidad de las prácticas discursivas de la EDH en el escenario local colombiano.

Tampoco persigue una evolución, ni su desarrollo hacia una meta, ni su avance hasta el estado actual como si la EDH estuviese guiada por un sentido interno que la condujera por los caminos que ha recorrido hasta llegar a nuestros días. Existen desplazamientos, visibilizaciones e invisibilizaciones, opciones, posibilidades, luchas azarosas de fuerzas, contingencias, reconfiguraciones. Este es el objeto de análisis propuesto, o al menos, el aportar elementos para que estos desplazamientos puedan ser visibilizados, comprendidos, percibidos y analizados.

La oposición dominante/dominado, permite establecer, por una parte, las relaciones entre el campo de poder y los diferentes campos de producción y reproducción y, por otra, permite dentro de un campo explicar la toma de posiciones y oposiciones de sus agentes. Desde este punto de vista, es posible considerar que todo campo está estructurado por sus propios mecanismos internos y, de esta manera, mantiene algún grado de autonomía de las determinaciones o regulaciones externas. (Díaz, 1993, pp. 13-14)

Desde esta perspectiva el análisis de la EDH desde la noción metodológica de campo se halla enriquecido, pues entenderlo como una lucha permanente entre posiciones y oposiciones, posibilita visibilizar y comprender los diferentes desplazamientos de la EDH, sus rostros, sus formas, sus contenidos, sus posibilidades. Permite entender la EDH no como algo estático, predefinido y prefigurado, sino como el producto de un continuo proceso de configuración y reconfiguración. LA EDH, así, no es estudiada

desde la mirada exclusiva de un sujeto fundador, todopoderoso y omnisapiente, que determina lo que ha y no ha de ser tenido en cuenta dentro del estudio de su objeto discriminando y jerarquizando lo que es relevante de lo que no lo es. La EDH, desde esta perspectiva, es mirada desde la dispersión del objeto mismo como formación discursiva en la cual interactúan diferentes factores que van dando configuraciones particulares a la EDH en sus múltiples desplazamientos.

Esta noción de campo, tomada como una noción estratégica, faculta el describir las prácticas y discursos de la EDH como un dominio relativamente autónomo en cuanto estructurado por sus propios mecanismos de relaciones de fuerza y dinámicas internas de posición y oposición, y además como dominio estructurante pues “las posiciones y oposiciones en un campo son a su vez generatrices de disposiciones que regulan la percepción y la apreciación de la posición” (Díaz, 1993, p. 14). El campo que ha sido estructurado por la lucha de fuerzas, de posiciones y oposiciones, de pugna por la hegemonía, es a su vez estructurante de las nuevas posiciones, oposiciones y disposiciones que posibilitan la reconfiguración del campo. El campo, y en este caso la EDH entendida metodológicamente como campo, es dinámico y en esta dinamicidad va regulando sus posibilidades de desplazamientos, transformaciones y permanencias.

Desde esta perspectiva, y siguiendo la línea argumentativa de Mario Díaz (1993) en su exposición de la noción de campo en la categoría de Campo Intelectual de Educación, las prácticas discursivas de la EDH no puede ser entendidas como un “simple agregado de agentes o la yuxtaposición de discursos que lo constituyen que generalmente se analizan en su continuidad temporal y en su desarrollo progresivo” (p. 15). Esto sería volver a la mirada de la historia lineal y teleológica desconociendo lo que hasta aquí se ha intentado exponer en relación a la EDH como campo de luchas, fuerzas y poderes. De igual manera, la configuración de los discursos y prácticas de la EDH no se construye alrededor de nombres que se advierten como representantes de los demás sujetos, ni tampoco alrededor de la totalidad de los textos de estos. Es decir, la EDH en tanto práctica discursiva no se construye de manera exclusiva alrededor de los nombres e instituciones que

se presentan como representantes de las conciencias y de la voluntad general de los ciudadanos del mundo tales como la ONU, UNICEF, IIDH, DIH y demás tratados, convenios y pactos firmados por las naciones; tampoco se constituye alrededor de las instituciones oficiales o nacionales como la OACNUDH, el MEN, Defensoría del pueblo, entre otras, ni de sus extensos y profundos estudios, investigaciones y textos.

El campo es un terreno de pugna, de lucha entre instituciones, sujetos, saberes, discursos y prácticas, y pretender constreñir el campo a estos encumbrados nombres o instituciones, es, nuevamente, limitar el discurso a una de sus fuerzas y posicionamientos desconociendo la acción efectiva, directa o indirecta, de otros campos de fuerza, como los sujetos otros, las instituciones educativas, las ONG, los movimientos sociales, las experiencias previas y posteriores, los aportes de otros campos, la misma realidad de los contextos específicos de cada región, etc. “Los sujetos, discursos y prácticas constitutivos del campo intelectual de la educación [en nuestro caso, la EDH entendida desde la noción metodológica de campo] pueden describirse como sistemas de fuerza cuya existencia, posiciones, oposiciones y combinaciones determinan la estructura específica del campo en un momento histórico dado” (Díaz, 1993, p. 15).

1.2.1. Condiciones de posibilidad de la emergencia y configuración de la Educación en Derechos Humanos en Colombia

Es posible advertir tres aristas que en su interacción han ido constituyendo las condiciones de posibilidad de la EDH en Colombia. Estos tres elementos constitutivos son las instituciones, los sujetos y los saberes (discursos y prácticas). Son tres elementos que solo pueden ser identificables de manera aislada en este ejercicio analítico, pues en la emergencia del campo se encuentran íntimamente ligados, en continua dinamicidad y mutua configuración. La continua, simultánea y dinámica relación entre las instituciones, sujetos y saberes configuran las condiciones de posibilidad y desplazamientos del campo. Estas condiciones de posibilidad establecen las regularidades enunciativas, lo que Foucault denomina series enunciativas, es decir,

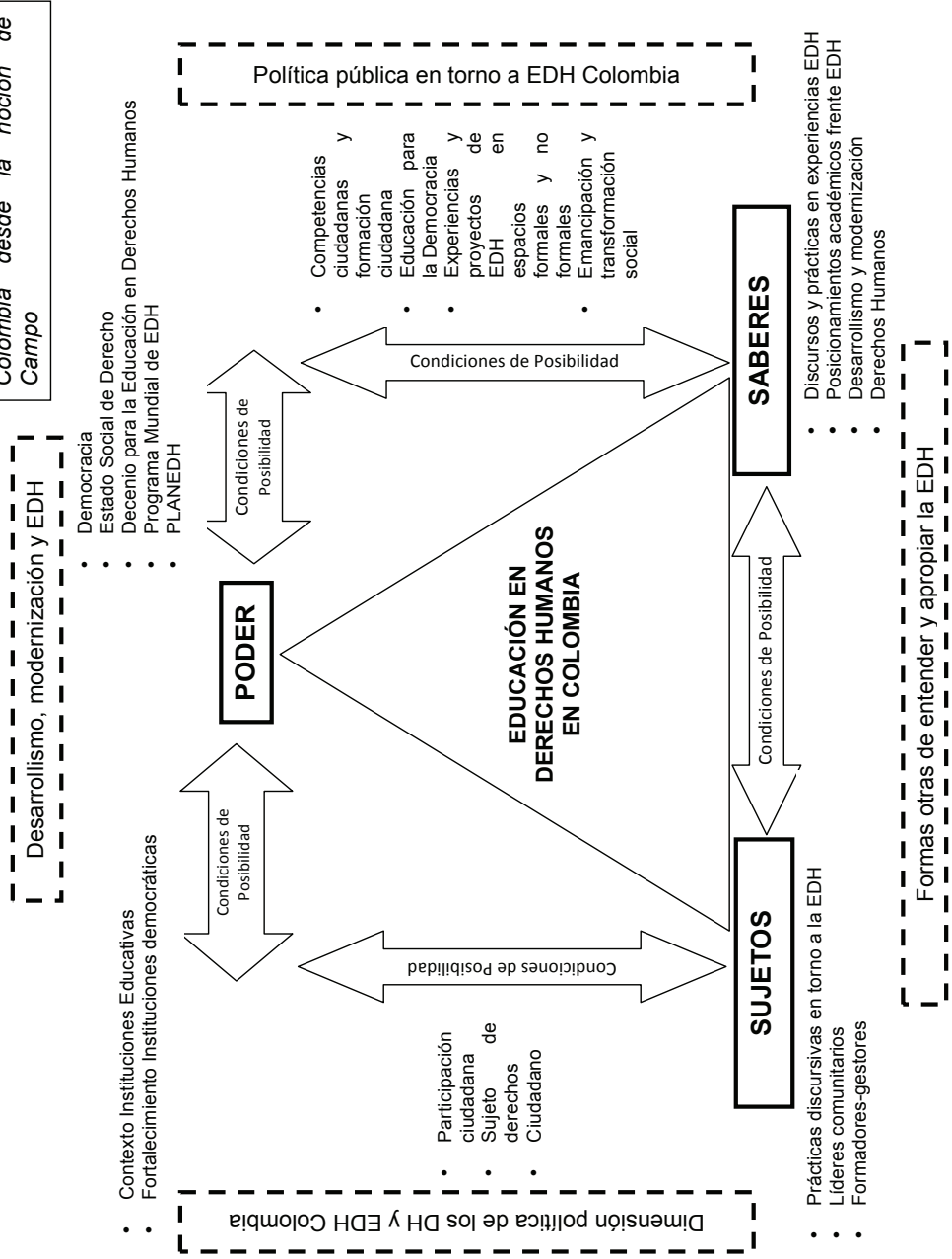
están constituidas por conjuntos de enunciados y prácticas que presenta una cierta regularidad y coherencia que regidas por leyes de funcionamiento configuran las relaciones que constituirían el campo de la EDH a la vez que son constituidas por este. Se presentan en tanto regularidades discursivas que ofrecen las condiciones para la formación y funcionamiento enunciativo de las prácticas y discursos.

Dentro de este ejercicio de dispersión del conjunto de acontecimientos discursivos en torno a la EDH en Colombia en busca de discontinuidades, rupturas, límites, cortes, alternativas, miradas otras, podemos citar las siguientes condiciones de posibilidad de dicho campo configuradas por la interacción de sus elementos constitutivos (instituciones, sujetos, saberes): a) Discurso de desarrollismo y modernización y la EDH en Colombia; b) Contexto político de los derechos humanos; c) Discurso de política pública en Colombia en torno a la EDH; d) Discursos y prácticas en experiencias de EDH como alternativas otras. El develar estas relaciones y superficies de emergencias será la labor que en su mayor parte intente realizar a lo largo de este documento.⁷

Iniciemos la breve presentación de estos tres elementos constituidos y constituyentes de lo que sería el campo de la EDH en Colombia desde una perspectiva metodológica dentro de la exploración de la formación del objeto de análisis, haciendo énfasis en que las prácticas discursivas de la EDH como fenómeno y práctica social emergen a partir de la convergencia de instituciones, sujetos y saberes en cuya interacción promulgan, configuran, apropian, interpretan, resisten, renuevan y reconfiguran los discursos. Dentro de las instituciones que incidirían en el campo de la EDH además de la ONU, el IIDH y el Ministerio de Educación Nacional, entre otras, encontramos las instituciones educativas, los movimientos sociales (ONG) y las Experiencias Educativas Alternativas y/o populares.

7. En el cuadro 2 “Mirada a la EDH en Colombia desde la noción de campo” se presentan las relaciones de estas condiciones de posibilidad gráficamente. En los siguientes párrafos desarrollaremos más detenidamente cada una de estas ideas.

CUADRO 2. Mirada a la EDH en Colombia desde la noción de Campo



Por su parte, dentro de los sujetos que hallamos allí están los investigadores, académicos, ministros de educación, administradores y gerentes, rectores, docentes, estudiantes, líderes comunitarios, críticos, entre otros. Todos actuando, pensando y apropiando la EDH a partir de discursos en torno a la democracia, la modernización, el progreso y el desarrollo, la integridad de la persona y los derechos fundamentales para proteger la dignidad humana, la erradicación del analfabetismo, las competencias ciudadanas, la paz y la tolerancia, etcétera.

Como es evidente en esta breve introducción, los discursos y las prácticas de la EDH no son el resultado exclusivo de las políticas públicas orientadas por las directrices de los órganos internacionales, sino que ante este discurso se presentan apropiaciones disímiles, resistencias, luchas, adaptaciones, ajustes que van configurando y reconfigurando las prácticas discursivas. Por tal razón, por ejemplo, aunque el PLANEDH es una directriz de los pactos y tratados de los órganos y planes de acción propuestos en ellos, cada país ha ido construyendo su propio plan de educación en derechos humanos de acuerdo a las especificidades, características, condiciones y necesidades de la nación.

En este sentido, frente al discurso oficial de la EDH, por llamarlo de alguna manera, emergen también prácticas discursivas otras, posicionamientos diferentes, miradas disímiles que contribuyen a la consolidación y re-construcción constante del campo. Estas construcciones y posicionamientos alternativos de las ONG, movimientos sociales, organizaciones no formales y experiencias presentan o manifiestan la apropiación por parte de los sujetos de esos saberes y discursos construidos. Es así que, como otras formas de entender la EDH traducidas en prácticas discursivas y en nuevos discursos, aportan como condición de posibilidad a la emergencia, desplazamiento y configuración de la unidad discursiva en estudio: la EDH en Colombia. Centrarnos en una sola mirada hacia las políticas públicas e instituciones nacionales e internacionales que desde los proyectos de desarrollismo, modernización y democratización impulsan y promueven con denodada insistencia la EDH sería caer de nuevo en una mirada hegemónica frente a los derechos humanos y la EDH en particular.

Ahora bien, estos enunciados de desarrollismo, modernización, democratización y Estado Social de Derecho, se traducen y operativizan a través de normatividades, programas y planes de política pública como son: el Decenio para la EDH (1995-2004), el Plan de acción para la primera etapa del Programa Mundial de EDH (2005-2009) y el PLANEDH, y en algunos otros organismos que se encargan de la consecución y desarrollo de las políticas y directrices planteadas dentro del modelo de desarrollo, paz y armonía del orden mundial. Junto a estas instancias de la política pública, instituciones y programas mundiales, el discurso de la EDH circula, configura y se configura a través de enunciados como “formación ciudadana y competencias ciudadanas”, “sujeto de derechos” –que opera como sujeto de deberes y derechos–; de igual manera se señala con insistencia como enunciado legitimador y naturalizante la idea de una EDH para la emancipación y la transformación de las sociedades hacia el progreso y el bienestar mundial. Estos enunciados recurrentes en los documentos y bibliografía rastreada en esta investigación constituyen los objetos centrales en el análisis de la formación del objeto que metodológicamente es denominado como campo de la EDH y es lo que se denominará aquí como Mirada Político-Discursiva.

Es preciso resaltar que el discurso de la EDH y la vuelta de la mirada con marcado énfasis en las últimas décadas hacia la vigencia de los derechos humanos se dinamiza en el marco de los proyectos de desarrollismo y modernización de la región. Una región latinoamericana en la cual la mayoría de las naciones se encuentra saliendo de un largo periodo de dictaduras padecido durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX. Régimen de dictaduras con condiciones, características y manifestaciones particulares en cada caso, pero que en general, fueron sistemas autoritarios en los cuales las instituciones de los sistemas democráticos se vieron seriamente afectadas, y en algunos casos incluso erradicadas. Dentro de este contexto y tras los proyectos globales de modernización y establecimiento de un orden político, económico y social propicio para la extensión global de los mercados, se convirtió en una necesidad imperativa el reconstruir dichos sistemas democráticos. En esta labor los derechos humanos jugarán un papel esencial como fundamento de los Estados Sociales de Derecho; a lo cual se sumará el que la democracia se imponga como el modelo político a seguir por las naciones

del mundo en aras de la paz y la armonía mundial. Al menos esta es la idea hegemónica que se hace circular.

Es entonces en este marco en el cual se inicia el proyecto mundial de la EDH con el fin de universalizar los principios y valores de los derechos fundamentales y el modelo democrático occidental. En ello jugarán un papel fundamental los organismos internacionales como la ONU, la UNICEF, el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial del Comercio (OMC), a través de la implementación de programas mundiales y promoción de tratados, pactos y comisiones. Nótese que varios de ellos pertenecen al ámbito económico-financiero, lo cual no es casualidad, pues detrás de estos ajustes y nuevas cruzadas se encuentra el interés de generar un ambiente propicio para la consolidación y fortalecimiento de los procesos de modernización y progreso económico.

Otro elemento importante dentro de la dispersión de los acontecimientos discursivos en torno a la EDH, aunque no sea el tema central de esta reflexión, es el relacionado con el contexto y dimensión política de los derechos humanos y su lugar de enunciación como modelo universal de principios y valores garantes del progreso de la humanidad. Los programas de EDH en el contexto global denotan un afán por expandir estos valores propios de la cultura occidental a todas las regiones y culturas del globo. Es lo que denominaremos, siguiendo a autores como Boaventura de Sousa Santos, la universalización de los derechos humanos. Esta mirada constituye el examen del contexto político de los derechos humanos, pues ello entra igualmente, como condición de posibilidad, en relación con la emergencia y consolidación de la EDH. Así pues, el análisis nos permite develar desde dónde se piensa la EDH como proyecto universal instaurando la democracia occidental como el modelo a seguir por los países del mundo, principalmente los denominados del “tercer mundo”. Esta mirada, además de indagar por el posicionamiento de dichas prácticas discursivas en el contexto colombiano y de manera particular en la EDH, también permitirá identificar la manera como la emergencia y desplazamientos de lo que sería el campo de la EDH afecta los discursos y prácticas de los derechos humanos en contextos singulares.

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS ALTERNATIVAS

El presente capítulo tiene como intención mostrar una serie de enunciados y prácticas que configuran algunas experiencias de la EDH en ámbitos formales y no formales desde los cuales podemos acercarnos a esas otras maneras de entender y apropiar la EDH en contextos concretos y en relación con sujetos en condiciones históricas determinadas. A través de este ejercicio será factible hallar algunas regularidades, recurrencias y proximidades y desde luego otras divergencias, énfasis, enfoques distintos a los que serán identificados en otros momentos del ensayo. En articulación con la apuesta metodológica, este capítulo no pretende ser concluyente ni universalizante, tampoco busca dar soluciones definitivas a las posibles problemáticas y cuestionamientos que puedan surgir durante su desarrollo. Por el contrario pretende generar y potenciar interrogantes que inviten y movilicen a repensar las prácticas y los discursos con relación a la EDH desde las mismas y singulares prácticas de formación. Para ello se propondrán algunas categorías que por sus regularidades aportan al análisis del funcionamiento de los enunciados. Estas mismas regularidades serán abordadas en diferentes momentos y desde otros lugares a lo largo del análisis propuesto. El presente capítulo pretende pues, más que definir y normativizar, suscitar, incitar a la lectura y reflexión en torno a los otros capítulos.

2.1. Pedagogía en derechos humanos. Capacitación de “docentes” en derechos humanos y formación del “sujeto de derechos”

2.1.1. Capacitación de docentes en derechos humanos

Abraham Magendzo y Claudia Dueñas realizan en su trabajo (1994) un recorrido por diversos países de América Latina con el propósito de rastrear las propuestas de capacitación de los educadores en materia de derechos humanos. De acuerdo con su investigación, la finalidad general de estas capacitaciones consiste en dotar a los maestros de herramientas teóricas y metodológicas para llevar esos saberes a sus prácticas educativas en la escuela. Algunos de estos procesos de capacitación, dependiendo del contexto y situación de los diversos países y ante la necesidad de empezar por hacer conocer a los profesores sus derechos y los mecanismos constitucionales e institucionales para hacerlos efectivos y defenderlos, tuvieron que empezar e incluso concentrarse en la dimensión jurídica y normativa de tales derechos. En otros países esta etapa fue superada más fácilmente y la capacitación se centró en su dimensión más pedagógica, volviendo la mirada hacia la realidad cotidiana para reconocerla e identificar en ella y a través de ella los problemas que afectan los derechos humanos y obstaculizan la configuración de la cultura en y de estos derechos.

De hecho, el documento del Plan de Acción para el Programa Mundial para la EDH en su primera etapa (2005-2007) resalta la formación y capacitación docente como uno de los factores fundamentales que contribuyen a la integración efectiva del enfoque holístico¹ que se propone para las escuelas:

1. “La educación en derechos humanos promueve un enfoque holístico, basado en el disfrute de esos derechos, que abarca tanto ‘los derechos humanos *en el contexto educativo*’, es decir, lograr que todos los componentes y procesos del aprendizaje, incluidos los planes de estudio, el material didáctico, los métodos pedagógicos y la capacitación, conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos, por una parte, como ‘la realización de los derechos humanos en la educación’, por la otra, que consiste en hacer valer el respeto de los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad escolar” (ONU, 2006, p. 2).

Para que la escuela sea un modelo de aprendizaje y práctica de los derechos humanos, es necesario que todos los profesores y el resto del personal docente puedan transmitir valores de derechos humanos y ser modelos de su práctica. La formación y el perfeccionamiento profesional de los educadores deben fomentar sus conocimientos de los derechos humanos y su firme adhesión a ellos, y motivarlos para que los promuevan. Además, en el ejercicio de sus propios derechos, el personal docente debe trabajar y aprender en un contexto en que se respeten su dignidad y sus derechos. (ONU, 2006, p. 4)

Magendzo y Dueñas, percatados de esta necesidad, introducen su texto (1994) poniendo de manifiesto la necesidad de pasar del discurso de los derechos humanos a una práctica cotidiana en la cual estos sean realmente considerados en las relaciones interpersonales al interior de las dinámicas escolares. El clamor por esta cultura de derechos humanos surge en la región latinoamericana, comentan los autores en la introducción de su libro, debido a las largas y tortuosas experiencias de regímenes autoritarios y dictatoriales en la segunda mitad del siglo XX, la violencia sistemática y cruenta, el atropello a la dignidad de las personas, las discriminaciones y diferencia sociales entre género, etnias y clases sociales, la pobreza generalizada y toda suerte de necesidades insatisfechas.

Allí también convergen los autores con las propuestas del Plan de Acción para el Programa Mundial para la EDH al identificar la consolidación de ambientes de aprendizaje propicios en sintonía con los derechos humanos como otro factor de gran incidencia en la integración de la EDH a los currículos de la vida escolar.

En la educación en derechos humanos se trata de crear un entorno en que los derechos humanos puedan ejercerse y hacerse valer en la actividad diaria de toda la escuela. Al igual que el aprendizaje cognitivo, la educación en derechos humanos comprende el desarrollo social y emocional de todos los que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo entorno basado en el disfrute de derechos se deben respetar y promover los derechos humanos de todos los actores del sistema escolar; ese entorno, asimismo, debe tener como características principales la

comprensión, el respeto y la responsabilidad mutuos. En él debe proporcionarse a los niños la posibilidad de expresar sus opiniones con libertad y de participar en la vida escolar, y ofrecérseles oportunidades apropiadas de interactuar permanentemente con la comunidad en general. (ONU, 2006, p. 3)

La emergencia de esta preocupación por la consolidación de una cultura de derechos humanos en la cual el discurso se convierta efectivamente en prácticas, a través de la constitución de subjetividades, da a la educación en derechos humanos un lugar y una labor preponderantes

(...) es el profesorado el que debe asumir esta importante e impostergable tarea educativa. Es por eso que son muchos los países e instituciones de América Latina que han desarrollado modalidades diversas para capacitar a maestros, de modo que estos puedan incorporar el saber de los Derechos Humanos a sus prácticas. (Magendzo y Dueñas, 1994, p. xi).

De esta manera, junto al reconocimiento del contexto para hallar en él problemáticas en torno a los derechos humanos se llevaron a cabo, a través de los talleres, cursos y diversas actividades de capacitación en conocimientos y metodologías de trabajo que se enfocaban en lo experiencial y el análisis de la propia práctica educativa escolar como punto de partida para la construcción de saberes en torno a los derechos.

El análisis de la práctica educativa permitió visibilizar en maestros e instituciones que algunas prácticas cotidianas dentro de la vida escolar se constituyen como situaciones problemáticas que afectan la vida misma de la escuela y que comprometen los derechos humanos, tales como prácticas autoritarias por parte de algunos docentes, la imposición acrítica y en ocasiones arbitraria de normas, sanciones y manuales de convivencia, la prevalencia del poder del más fuerte sobre el más débil, situaciones de silenciamiento y marginación en todos los niveles de la comunidad académica, los crecientes casos de agresión física y psicológica que al presentarse de manera sistemática son denominados como “matoneo”, entre otros. Esta constatación hizo evidente la

exigencia de repensar las dinámicas y relaciones dentro de la vida escolar, y por supuesto la transformación de las mismas prácticas educativas al interior de la escuela. Va consolidándose así la necesidad de pensar y configurar una educación en derechos humanos propicia para los ambientes educativos de cada población y que responda a las problemáticas y situaciones concretas de las instituciones y sujetos.

De acuerdo con lo anterior, dentro de las modalidades asumidas por los Estados latinoamericanos para capacitar a los profesores en materia de derechos humanos con el fin de incluir estos saberes en el currículo manifiesto de las instituciones, Magendzo y Dueñas (1994) señalan las siguientes: programas tradicionales de capacitación del profesorado bajo el amparo de las instituciones del Estado; encuentro y talleres periódicos, generalmente anuales; conformación de equipos de trabajo en las cuales los docentes van elaborando propuestas para la educación en derechos humanos en las escuelas y conjuntamente van evaluando su implementación; los cursos de capacitación a distancia; y por último, una opción que para el momento se estaba evaluando, consistente en la sensibilización masiva mediante charlas y el uso de medios de comunicación.

Es preciso señalar que el objetivo de masificación ha llevado a las diversas instituciones a desarrollar programas de capacitación de carácter nacional. Esta dimensión nacional ha representado para sus gestores interesantes desafíos, por cuanto les ha significado la reconstrucción permanente de sus propuestas al recoger la heterogeneidad de cada una de las comunidades que participan en la capacitación (...) Especial mención requiere a este respecto la labor de capacitación que efectúa el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), la cual alcanza un carácter regional. El IIDH –respondiendo también a un objetivo de sensibilización y masificación– lleva a cabo en América Latina un conjunto de asesorías mediante las cuales se ha logrado impulsar programas de capacitación del profesorado (...). (Magendzo y Dueñas, 1994, p. xiii).

Estos autores, en el apartado referido a Colombia, intentan en unas pocas líneas presentar una contextualización de la situación

de los derechos humanos en medio de la cual destacan la situación constante de violencia padecida por el pueblo colombiano durante décadas. Atribuyen estas constantes y sistemáticas violaciones a los derechos humanos en nuestro país principalmente a dos factores: el narcotráfico y el accionar y enfrentamiento armado entre grupos al margen de la ley.

Estos dos lamentables fenómenos, según los investigadores, han generado en Colombia la desestabilización del régimen democrático. Cabe anotar que Colombia es considerada por los autores como una de las democracias más consolidadas del continente, ya que con un solo gobierno militar por un periodo de cuatro años producto de un golpe de Estado, no padeció con la misma intensidad los procesos de dictaduras como otros países de la región. Sin embargo:

Ante este panorama, la democracia colombiana es bastante cuestionada. Si bien no puede negarse que tanto los gobiernos como los partidos y amplios sectores de la sociedad civil han reaccionado demostrando una creciente preocupación por el tema e implementando medidas que, muchas veces, se ven superadas por la realidad, han logrado amainar un poco el horror como, por ejemplo, la Asamblea Constituyente, el refuerzo de los mecanismos de control de que dispone la Procuraduría General de la Nación, la creación de la Defensoría del Pueblo, las medidas orientadas a mejorar la identificación de cadáveres y la búsqueda de desaparecidos, que han sido reconocidas como un significativo avance en la capacidad institucional del Estado para prevenir la violación de los Derechos Humanos y castigar a quienes lo infringen. (Magendzo y Dueñas, 1994, pp. 43-44)

No obstante, las problemáticas sociales y de violación sistemática a los derechos humanos continuaron y continúan de manera evidente, escandalosa e indignante. Ante estos hechos padecidos por el pueblo colombiano, los organismos de derechos humanos y ONG han centrado sus esfuerzos en la tarea de denunciar y defender los derechos de la población. Para el momento de la investigación del texto de Magendzo y Dueñas, estos esfuerzos empezaron a complementarse con una dimensión educativa hacia una cultura de los derechos humanos.

A este respecto los autores mencionan y abordan por sus implicaciones, a nivel nacional, el trabajo conjunto iniciado por dos ONG colombianas y las posteriores propuestas desarrolladas por ellas. Estas organizaciones son: el Centro de Promoción Ecuénica y Social (CEPECS) y el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), quienes en abril de 1988 convocaron, junto con la Comisión de Ciencias de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), el Encuentro de Educadores en Derechos Humanos. Este encuentro lo presentan los autores como el punto de partida de la experiencia de formación de maestros en derechos humanos emprendida por el CEPECS. La acción de este organismo es bastante relevante para la EDH en Colombia, pues el ejercicio de sistematización y recolección de información en torno a más de 150 experiencias y propuestas de EDH en Colombia, realizado dentro de la consultoría de CEPECS entre 2004 y 2005, sirve de fuente e insumo para adelantar el diagnóstico inicial sobre la EDH en Colombia y la posterior construcción de la propuesta presentada en 2007 por el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH).

A partir de las conclusiones obtenidas en el Encuentro de Educadores al que hacemos referencia, y aquilatando el impulso producido por una coyuntura que colocaba en las escuelas el tema de actualidad, un equipo interinstitucional conformado por profesionales del CINEP y del CEPECS asumió la realización del Curso de Derechos Humanos y Escuela bajo el amparo de los organismos oficiales. (Magendzo y Dueñas, 1994, p. 46).

Esta nueva fase de la capacitación de maestros en materia de derechos humanos, además de hacer énfasis en la preocupación de la sociedad en este ámbito, visibiliza la emergencia de una nueva manera de entender la educación en derechos humanos. Un naciente concepto de EDH no se centra ya en el conocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales y sus mecanismos de defensa, sino que pretende, a través de la reflexión sobre la propia práctica educativa y la vida en las escuelas, reconocer las problemáticas en el campo de los derechos humanos no sólo del contexto nacional, sino principalmente en la cotidianidad de la escuela.

Esto implica que los conocimientos adquiridos y la información trabajada no quedan olvidados en la memoria ni restringida a datos históricos, o estadísticas. Estos conocimientos construidos, se tornan como tales en la medida en que trascienden lo meramente conceptual y académico e impregnan la cotidianidad. Sólo allí se podrá constatar el grado de apropiación de lo trabajado y el éxito de ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, estos conocimientos superan lo teórico y abstracto, en la medida en que se constituyen de manera crítica y autocrítica, problematizando el mundo e iniciando acciones y prácticas de transformación. Esta tendencia permite, de otro lado, visualizar la concepción del acto educativo como una práctica íntimamente relacionada con el contexto desde donde emerge, en el que se construye y hacia el cual, como se ha venido mostrando, dirige su acción transformadora.

Al respecto, escuchemos al colectivo de maestros de la Institución Educativa Distrital Villas del Progreso, que bajo el acompañamiento de la Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia (en adelante EDHPC)² del CINEP desarrollan todo un proceso de reflexión y revisión bibliográfica en torno, fundamentalmente, a algunos planteamientos de las pedagogías críticas frente al currículo, en búsqueda de posibilidades hacia la construcción de una propuesta de integración curricular alrededor de los derechos humanos que permitiese el mejoramiento de la convivencia al interior de la institución.

Asumimos que la pedagogía crítica y la pedagogía en derechos humanos implican una acción pedagógica estratégica permanente que va más allá de los contenidos teóricos y que no podemos desligarla de la vivencia cotidiana de cada individuo, de sus cambios actitudinales y de su contexto. (López *et al.*, 2008, p. 38)

2. Este proyecto tiene por objeto aportar a la construcción de una cultura de la paz y derechos Humanos y de una sociedad más justa; al fortalecimiento de procesos, organizaciones y redes sociales a través de la formación, reflexión y acompañamiento a procesos de exigibilidad de los Derechos Humanos. Este proyecto se realizó durante dos años (2006-2007) con diez Instituciones Educativas Distritales pertenecientes a las localidades de Bosa y Tunjuelito de la ciudad de Bogotá, con el objetivo de contribuir a la potenciación y fortalecimiento de una cultura de la paz en las localidades mencionada.

Y unas líneas antes el equipo de maestros venía afirmando, en torno a la caracterización y aportes de las pedagogías críticas y la pedagogía en derechos humanos dentro de una propuesta de integración curricular en derechos humanos y la formación del “sujeto de derechos”:

La pedagogía crítica y la pedagogía en derechos humanos se interesan por analizar las estructuras de poder, dentro y fuera del sistema educativo. Es así como, mientras la pedagogía crítica está interesada en examinar cómo la estructura educativa y el currículo interactúan y dan forma al conocimiento, la educación en derechos humanos está interesada en las formas en las cuales la estructura educativa y el currículo tiene efecto en moldear al “sujeto de derechos”. (López *et al.*, 2008, p. 37)

De esta manera, dentro de este naciente campo de reflexión que podríamos denominar como *pedagogía en derechos humanos*, se pasa del estudio teórico de estos derechos a la búsqueda de correspondencia entre el análisis conceptual acerca de la realidad socio-política del país y el análisis de la cotidianidad de la escuela y su comunidad: “Se buscaba que los profesores observaran cómo reproducen las formas de poder y, por lo tanto, muchas veces desconocen las condiciones de vida de los alumnos, su cultura y su libertad de pensamiento y expresión” (Magendzo y Dueñas, 1994, p. 47).

Las preguntas y apuestas pedagógicas alrededor de la incorporación de la educación en derechos humanos en la escuela, teniendo en cuenta en su desarrollo el análisis y problematización tanto de la realidad socio-política del país (nivel macro) como la cotidianidad de la vida escolar (nivel micro), sería la estrategia para que los derechos humanos superasen su reducida conversión a simple información adicional para ser memorizada dentro de los contenidos curriculares. En consecuencia, dentro de una pedagogía en derechos humanos, estos derechos podrían convertirse en materia de aprehensión, interiorización y puesta en práctica desde la cotidianidad en los diferentes escenarios de la vida de los sujetos involucrados. Esta sería la alternativa para avanzar hacia una cultura de los derechos humanos en una educación pensada desde la óptica de estos.

Al aproximarse a la práctica educativa, el CEPECS parte del diagnóstico de que los profesores han tenido una formación tradicionalista y memorística que no analiza ni enseña a analizar, sino que más bien le enseña a memorizar y a copiar. Cuando en los talleres los profesores se dan cuenta de eso y logran mirar su práctica educativa de manera crítica y desde la óptica de los Derechos Humanos, comienzan entonces a cambiar, se inaugura en ellos una actitud diferente que implica una nueva forma de trabajo capaz de renovar la escuela. (Magendzo y Dueñas, 1994, p. 46)

En este sentido, la pedagogía en derechos humanos plantea nuevos retos, nuevos cuestionamientos, otras perspectivas y lugares desde donde pensar las prácticas educativas. El campo de la EDH afecta así a las prácticas educativas. Ofrece y consolida, a partir de la reflexión y el reconocimiento de la propia práctica pedagógica, formas otras de interacción entre los sujetos de la comunidad educativa, nuevas maneras de concebir la práctica educativa y de relacionarse con los contenidos desde la óptica de los derechos humanos. La EDH en la escuela actúa y transforma no sólo a los sujetos sino, de manera particular, a las mismas prácticas educativas y la vida en la escuela, basadas en el respeto, el diálogo, la comunicación, la libertad de pensamiento y expresión, las emociones y sentimientos, entre otras: “(...) el quehacer pedagógico no puede ser prediseñado para que pueda ser realizado a manera de experiencia alternativa. No puede ser concebido apriorísticamente desde fuera de la escuela” (Magendzo y Dueñas, 1994, p. 52). Se plantea así, a través de este naciente concepto de EDH, una nueva pedagogía que resista y evite las prácticas tradicionales de la estructura escolar, autoritaria, normativizada y antidemocrática.

2.1.2 Fines de la Educación en Derechos Humanos y formación de sujetos de derechos

La pedagogía en derechos humanos se interroga también por la finalidad de la EDH. Una regularidad hallada ante esta preocupación es precisamente la formación de sujetos de derechos que garanticen el ejercicio de la ciudadanía al interior de los sistemas democráticos regidos por los principios y valores de los derechos

humanos. En la experiencia de formación documentada por Maldonado et al. (2004) esta pregunta logra expresarse en los fines planteados para el proyecto de *Educación en derechos humanos desde las pedagogías críticas*. Estos fines que propone el proyecto plantean tres grandes ejes de acción de la EDH y del proyecto mismo: el fortalecimiento de la identidad de las personas, la formación para la participación y la consolidación de un concepto frente al ser humano. Tales fines, desde los diferentes ejes citados, pretenden arraigar en la sensibilidad y los imaginarios determinados valores, expresiones, prácticas y concepciones aceptadas y reconocidas culturalmente que a su vez son interiorizadas como referentes de auto-reconocimiento y de interacción y como criterios legitimadores de las acciones y formas de ser de los sujetos.

Un primer fin de la educación en derechos humanos es fortalecer la *identidad de las personas*, en la que cuenta adquirir la conciencia de la responsabilidad individual y colectiva mediante el estímulo a la iniciativa y al criterio de cada persona. Así, los sujetos aumentan su conciencia, su capacidad de discernimiento y su conocimiento de la vida a nivel local e internacional, de manera que sus actuaciones llegarán a ser libres y deliberadas.

Formar para *participar en las decisiones* es un segundo fin de la educación en derechos humanos, en tanto proporciona las bases para una sociedad justa y equitativa en la cual la participación de los sujetos en las decisiones es fundamental para incidir efectivamente en el futuro (...)

Un tercer fin es la concepción de *ser humano* como ser libre y solidario que busca trascender sus limitaciones con conciencia de la justicia y la reciprocidad. Esta educación busca que las personas crean en la vida y en que las cosas pueden ser distintas, en organizarse para la paz (entendida como justicia social) y también tiene como propósito que los sujetos generen normas que contribuyan a la convivencia y a ejercer el respeto a los derechos humanos como una forma de vida que evalúa ética y críticamente la realidad social.

En fin, la meta última de la educación en derechos humanos es la formación de sujetos comprometidos con la solución de los problemas de su sociedad, que reconozcan la dignidad humana y los derechos de las personas. (Maldonado et al., 2004, pp. 23-24)

Son tres propósitos claros que se reúnen en un cuarto, que parecería ser el objetivo general de una EDH así concebida. Los tres objetivos aproximan mutuamente el campo de las pedagogías críticas y el campo de la EDH.³ Si por una parte las pedagogías críticas aportan en cuanto a metodología, concepción pedagógica y fines del acto educativo a la formación en derechos humanos, por otra parte, la EDH ofrece a las pedagogías críticas un campo de acción en el cual puede concretar sus posturas y examinar las relaciones reales del acto educativo en un proceso de autoexamen y autoconstrucción.

Finalmente, el cuarto propósito planteado como fin último, parece dejar asomar dentro de las metas últimas de estas experiencias de formación, la problemática categoría de formación de sujetos de derechos. Categoría que presenta cierta recurrencia en los proyectos de formación en derechos humanos promovidos, encargados o financiados por el Estado o sus instituciones y/o impulsados dentro del marco de las políticas públicas. Sólo por dar un ejemplo miremos algunos apartados de la sistematización de la experiencia del Colegio Villa Rica, Institución Educativa Distrital, en torno al proyecto *El respeto de los derechos humanos en niños y niñas del Colegio Villa Rica* apoyado y acompañado por el IDEP y la Secretaría de Educación Distrital (Forero et al., 2007).

En la presentación de uno de sus talleres nos dice: “La búsqueda de la paz es un compromiso de todos. En la medida que se adquiere un compromiso individual para esa búsqueda, más personas comprenderían que ser agentes de paz permite reconocerse como sujetos de derechos y deberes y, lograr una sana conviven-

3. Esta es una de las apuestas que impulsaron el trabajo investigativo que recogí en la tesis presentada en la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2008, *Aportes de las pedagogías críticas inspiradas en la obra de Paulo Freire a la constitución de subjetividades en torno a una cultura de derechos humanos. Análisis de dos experiencias*. Tesis de Especialización en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Aportes que retomaré en diferentes apartados del presente capítulo dentro de este ejercicio de rastreo y análisis de experiencias, prácticas y miradas otras con relación a la EDH en Colombia.

cia” (Forero et al., 2007, p. 37). En otro apartado, y en sintonía con esta perspectiva, la cartilla que recoge la sistematización del proyecto invita al maestro a reconocerse como sujeto de derechos y a actuar dentro de este reconocimiento:

El o la docente tiene que asumir una posición frente a la sociedad como sujeto político y sujeto de derechos, que le permita trascender en la comunidad educativa para proponer acciones de cambio que obviamente deben iniciarse con la transformación del discurso pedagógico y las prácticas asertivas y democráticas dentro y fuera del aula. (Fore-ro et al., 2007, p. 18)

En síntesis, una de las mayores preocupaciones de la EDH y su incorporación dentro de los sistemas educativos gira en torno a la formación de ciudadanos en capacidad de reconocerse como sujetos de derechos y deberes al interior de los sistemas democráticos como ordenamientos sociales y políticos dados. Este autoreconocimiento como sujeto de derechos y deberes, forjado o reafirmado a partir de las prácticas educativas en general, y de manera particular en la esfera de los derechos humanos, es fundamental para la consolidación de una cultura de paz, la sana convivencia y el compromiso individual con un proyecto de sociedad que pretende ser común. En otras palabras, se trata de una formación de sujetos para el fortalecimiento y desarrollo de un modelo específico de sociedad con el tipo exacto de individuos que requiere para su perpetuación y sostenimiento. No en vano se habla de educación para la ciudadanía. Por esta razón, desde esos otros lugares se proponen y construyen alternativas que permitan superar el reduccionismo y normalización operada a través de los discursos circulantes y hegemónicos que coaptan la “formación ciudadanía” y el “sujeto de derechos”.

2.1.3. Propuestas alternativas de Educación en Derechos Humanos en la escuela frente a la formación de sujetos de derechos

Por su parte, el CINEP, organización que inicia este proceso masivo de capacitación de maestro en derechos humanos junto con el CEPECS y la ADE, encuentra una serie de dificultades en la rigidez institucional con la que se proyecta la capacitación

profesoral e inicia otros procesos cuya intención no es la masificación y certificación de docentes a través de los curso de derechos humanos, sino generar cambios cualitativos en las dinámicas escolares y la promoción de propuestas alternativas de EDH. Bajo los proyectos que acompaña, busca vincular maestros quienes libremente y por voluntad propia asumen el compromiso de participar de estos espacios para generar dichas propuestas alternativas.

Existe en el CINEP la convicción, según la entrevista realizada en 1992 a María Eugenia Ramírez, miembro de esta fundación, dentro del trabajo de Magendzo y Dueñas (1994), de que “la escuela cumple –o debe cumplir– una importante función en la formación de hombres y mujeres que no sólo conozcan, sino que sean capaces de respetar y defender los derechos necesarios para poder vivir en una sociedad más humana, más solidaria” (p. 55). Por esta razón la escuela tiene el compromiso de generar propuestas, organización y movilización comunitaria, así como ser creativa y promotora de la EDH.

De esta manera, al interior del CINEP y en apoyo de los procesos de la EDH en Colombia se va configurando un proceso de construcción de una metodología de formación en derechos humanos. Dentro de este proceso se consolida la Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia del CINEP.

Con un trabajo de formación en derechos humanos con grupos y comunidades que no están inmersos directamente en el conflicto armado, lo que supone de entrada un cambio en la metodología de trabajo y en el sentido mismo de las propuestas de formación. A partir de allí la pregunta por lo que significa fundamentar una cultura de los derechos humanos se convirtió en el eje del trabajo de la Escuela, se requería una metodología que resultara asequible a distintos grupos de personas (...).

Por lo tanto la Escuela formula una metodología centrada en dilemas morales, que obligan a reconsiderar respuestas estereotipadas que se tienen frente a diferentes situaciones problemáticas, sobre la base de los principios que fundamentan los derechos humanos, la dignidad, la libertad y la igualdad. (Huepa, 2008)⁴

A partir del año 2001, la Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia (EDHCP) del CINEP inicia un trabajo con instituciones escolares de diversas características y procedencias, intentando implementar la metodología de dilemas para fundamentar y comprender los derechos humanos. Las propuestas se separan de los talleres para dar cabida a nuevos acercamientos y problematizaciones en torno a los derechos humanos. En este contexto, la metodología de dilemas no requiere de amplios conocimientos teóricos o saberes especializados, sino que es suficiente partir de los prejuicios que se tienen en torno al tema de debate sin importar si se es estudiante, profesor, directivo o padre de familia. Esto implica, la modificación y desplazamiento de las relaciones de poder que han constituido a la escuela (Huepa, 2008).

De este trabajo con las instituciones educativas surge el proyecto *Promoción de los Derechos Humanos y la Resolución Pacífica de los Conflictos en las localidades de Bosa y Tunjuelito*, el cual se desarrolla entre el 2006 y el 2007 con diez instituciones educativas distritales de las localidades mencionadas con el objetivo de

Modificar los Manuales de Convivencia de la Instituciones Educativas; construir espacios de diálogo para la resolución de conflictos; formar un grupo de 50 estudiantes, docentes y padres de familia en derechos humanos; incidir en la construcción de currículos transversales en derechos humanos y resolución pacífica de conflictos; y presentar al MEN una propuesta educativa replicable de formación e intervención con enfoque de DDHH y resolución pacífica de conflictos. (Huepa, 2008)

Estas experiencias acompañadas por el CINEP se recogen en el libro *El despertar de la Palabra. Escrituras en torno a derechos humanos*,

4. La profesora e investigadora Johana Huepa hizo parte del Equipo de trabajo de la Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia del CINEP y desde su experiencia recoge algunos elementos de análisis en el artículo “Experiencia de participación política en instituciones educativas distritales de Bogotá” publicado en la Revista *Aportes Andinos*, número 22 del Programa Andino de Derechos Humanos. Versión digital disponible en http://www.uasb.edu.ec/padh_contenido.php?pagpath=1&swpath=infb&cd_centro=5&ug=ig&cd=1757

currículo y transformación social en abril de 2008. Allí se recopilan algunas reflexiones de colectivos de maestros y maestras de las diferentes instituciones educativas distritales que participaron en el proyecto acompañado por el CINEP preocupados por la relación entre el currículo de la escuela y la educación en derechos humanos.

En esa misma dirección se plantea entre el 2001 y el 2004 el Programa de Capacitación en Derechos Humanos a Personeros Municipales puesto en marcha desde la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) con el apoyo de la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación.⁵ Este proyecto se realizó con personeros de diferentes regiones del país quienes se agruparon según la región de origen. El primer paso en esta propuesta pedagógica es un acercamiento a lo biográfico con el fin de lograr un reconocimiento de la población y del grupo.⁶ Con este ejercicio se pretende identificar los obstáculos, prejuicios y dificultades que puedan perjudicar el programa, con la pretensión de resignificarlos y lograr problematizarlos. No se trata de negar estos obstáculos sino de convertirlos y emplearlos como material de trabajo real, palpable y cercano a los participantes.

Este acercamiento a lo biográfico sustenta y concreta la idea del reconocimiento del otro, pues parte de la experiencia del otro; un otro que no es silenciado por una propuesta prediseñada y rígida guiada por parámetros homogeneizantes. Este ejercicio responde a la idea según la cual la escuela parece convertirse en “un lugar preferencial en la vulneración de derechos que atentan contra la libertad de expresión y el libre desarrollo de la personalidad” (Restrepo, 2005, p. 24).

Es interesante considerar, a partir de estos trabajos, experiencias y documentos, la redefinición que también acontece sobre el rol

5. La reflexión, racionalización y fundamentación de la experiencia están recogidas en Restrepo Yusti, Manuel (ed.) (2005).

6. Cuáles son sus expectativas, proyectos, frustraciones, logros y alegrías, sus experiencias, sus temores, sus prejuicios, elementos estos que para esta propuesta de formación pueden convertirse en insumos valiosos para la enseñanza de los derechos humanos.

del maestro en el desarrollo de este emergente concepto de la formación en derechos humanos y de la pedagogía en derechos humanos. Esta es una formación que se vincula a una educación pensada desde la óptica de estos derechos y dentro de la cual el maestro asume otras interacciones con los sujetos, los saberes y las instituciones.

Al respecto, María Eugenia Ramírez continúa en la entrevista citada:

El maestro convencido de educar en Derechos Humanos deja de lado una serie de actitudes tradicionales, como por ejemplo, la de sentirse dueño del saber, propietario de la autoridad, preocupado por la disciplina, para convertirse en un promotor del saber, incentivador de responsabilidades, preocupado por orientar en la toma de decisiones, por escuchar más que por hablar, por trabajar en grupos más que individualmente. (Magendzo y Dueñas, 1994, p. 56)

En consecuencia, el maestro se involucra también en la responsabilidad de crear una nueva escuela desde sus prácticas pedagógicas y relaciones al interior de la vida escolar. Relaciones otras con los sujetos con los que comparte su práctica,⁷ relaciones otras con el saber, con la disciplina, con la institución y con el poder.

Magendzo y Dueñas (1994) manifiestan que según la percepción del equipo realizador del proyecto liderado por el CINEP, cuando un maestro interioriza el respeto a los derechos humanos interioriza también lo que es la democracia y continúa citando las palabras del equipo en los siguientes términos:

Es un maestro muy flexible y democrático, que se inventa cada día la vida en la escuela. No es un maestro que llega con la mano en el bolsillo. No. Es un maestro que parte de las necesidades de los estudiantes, de sus expectativas, de sus intereses. Pero ese es un maestro que está por hacerse. (p. 57)

7. “La propuesta del CINEP concibe las relaciones en la escuela bajo el concepto de horizontalidad: reconoce los conocimientos que el maestro trae consigo, pero también que la otra persona tiene así mismo sus propios conocimientos, saber y experiencia que aportar al proceso de aprendizaje” (Magendzo y Dueñas, 1994, p. 57).

Precisamente, en el proyecto acompañado por la EDHPC del CINEP durante el 2006 y 2007 este nuevo maestro que según Magendzo y Dueñas (1994) “está por hacerse” dentro de la EDH y que, en mi opinión, se “estaba haciendo” ya para entonces, se manifiesta a través del equipo pedagógico de la Institución Educativa Distrital Carlos Albán Holguín en los siguientes términos:

Cualquiera que no sienta nostalgia por las épocas pasadas estará de acuerdo con que la función de la escuela debería ser preparar a los y las estudiantes para tener una actitud libre y participativa en la vida social, no la de formar súbditos leales. De una u otra forma, si la argumentación escolar y la relación pedagógicas son jerárquicas y autoritarias, prepararán la integración de los estudiantes en estructuras económicas, sociales y políticas autoritarias; por el contrario, una organización escolar democrática y participativa, así como una relación pedagógica de carácter dialógico, prepara para la inserción en una sociedad libre, plural e incluyente. (Cardona *et al.*, 2008, p. 51)

Estas son las concepciones que orientan las propuestas del CINEP en la formación de docentes para la generación de proyectos alternativos de derechos humanos en la escuela. Es una formación de maestros que bajo el cuestionamiento de los derechos humanos y su integración en los currículos de la escuela inicia procesos de reconocimiento de su propia realidad política y social tanto en el entorno nacional como al interior de las dinámicas escolares. Una vez alcanzado este reconocimiento y la relación existente entre la realidad del país y las relaciones al interior de la escuela, el maestro está en condiciones de problematizar y tomar postura frente a sus prácticas pedagógicas y las de la institución escolar, de pensarse a sí mismo y a su práctica a partir de tal reconocimiento y de promover propuestas de trabajo para el aula, la escuela y la comunidad sustentado en el diagnóstico y priorización de las problemáticas visibilizadas.

2.2. Cultura de derechos humanos y constitución de subjetividades

Otra regularidad que podemos encontrar en los discursos de EDH es el de la constitución de una cultura universal de derechos humanos. La estrategia generalizada de EDH parece coinci-

dir desde sus diferentes enunciaciones en la formación de sujetos de derechos y en la consolidación de una cultura de derechos humanos; es decir, una cultura universal que cuente con una clase específica de ciudadanos regidos por los mismos principios y valores. Frente a estas tendencias universalizantes y homogeneizantes que traen consigo las pretensiones de expansión e implementación del sistema de derechos occidentales en todas las regiones del planeta bajo la estrategia de una EDH generalizada, emergen diversas posturas que tras el ejercicio de pensar la EDH, los derechos humanos en sí mismos y el compromiso de la escuela como acción cultural, apuestan por procesos de formación que logren impactar las subjetividades, deseos y visiones de mundo de los sujetos y que posibiliten la transformación de las relaciones interpersonales y de las mismas estructuras sociales, económicas y políticas hegemónicas.

Algunas de esas nuevas miradas y concepciones frente la EDH se han valido y se fortalecen a partir de los planteamientos de las pedagogías críticas, que como ya se mencionó en el apartado anterior, cumplen un papel trascendental en la configuración de la pedagogía en derechos humanos. Por esta razón, el siguiente apartado se dedica al análisis de esta recurrencia entre la EDH en Colombia y las experiencias de formación en derechos humanos pensadas desde los planteamientos de las pedagogías críticas.

Afirma el líder de la Fundación Corporación Escuela Simón Rodríguez, Codiepsir,⁸ en la entrevista realizada por Espinel (2008):

8. Esta fundación, abordada en Espinel (2008), trabaja desde el ámbito no formal en el fortalecimiento de procesos de formación de sujetos políticos y en el desarrollo de alternativas que buscan mejorar las opciones y condiciones de vida de comunidades marginadas. En esta experiencia visitada, tuvimos la fortuna de obtener dos entrevistas; una ofrecida por el representante legal y líder del programa y una segunda entrevista realizada a uno de sus alfabetizadores que a la vez realizaba labores de coordinador del proyecto de alfabetización de la Corporación financiado por la Secretaría de Educación y la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD).

(...) Desde el mismo colegio o escuela, a los muchachos les dan educación en derechos humanos; pero esa educación se la dan es para reproducir unos patrones. Dentro de esos patrones [se sigue] que lo derechos humanos son ‘tales’, que las herramientas para defenderlos son ‘tales’ y que se acude a ‘tales’ entidades o espacios para resolverlos. Y creo que lo importante de la formación en derechos humanos está basada un poco más en el ejercicio de acciones en derechos humanos desde lo cotidiano y desde la forma en que ellos se van relacionando con otros jóvenes, con la familia, con los amigos y en la forma en que se asuman esas prácticas. (Espinel, 2008, p. 139)

2.2.1. Formación en derechos humanos desde las pedagogías críticas

Es interesante constatar a partir del rastreo documental y de la identificación de categorías, elementos y prácticas, la proximidad que puede establecerse entre las pedagogías críticas y la educación en derechos humanos.⁹ Proximidad que fortalece una transversalidad de la educación en derechos humanos que trasciende la esfera de lo curricular en los proyectos educativos para instaurarse en el plano existencial impregnando las prácticas sociales, las subjetividades y formas de vida.

La Corporación Síntesis, dentro del marco de la asistencia técnica en *Instrumentos pedagógicos para la educación en derechos humanos*, ha diseñado un material que presenta una propuesta de fundamentación en derechos humanos y contenidos pedagógicos, así como la asesoría *in situ* a quince organizaciones en esta materia en búsqueda de alternativas frente a la transversalidad de la formación en derechos humanos (Maldonado *et al.*, 2004). Por tal motivo, este material está dirigido especialmente a educadores y facilitadores que orientan procesos formativos en las organizaciones sociales.

Maldonado *et al.* (2004) expone que “una propuesta pedagógica tendrá como fin la formación de sujetos autónomos y libres

9. El documento investigativo realizado por Espinel (2008) presenta algunas ideas que ilustran esta mutua cercanía entre las pedagogías críticas y la EDH.

que promuevan una cultura de derechos humanos mediante relaciones equitativas, incluyentes e igualitarias, y debe, además, contemplar el diseño de ambientes y relaciones educativas que permitan a los sujetos construir conocimiento y realizar acciones de transformación guiadas por sus intereses y expectativas particulares, desde su propia historia y sus proyectos” (p. 17). Esta es una educación concebida desde una pedagogía liberadora que tiene por objeto fundamental avanzar hacia la humanización de las relaciones sociales a partir de la concienciación, el empoderamiento y la constitución de sujetos comprometidos con la renovación de las estructuras y relaciones sociales. A continuación revisaremos algunos de esos rasgos fundamentales de esta pedagogía liberadora según Maldonado, en un ejercicio similar al realizado por Magendzo (2005), que nos permita identificar más proximidades que divergencias.

En primera instancia, la educación está llamada a transformar las relaciones injustas que se mantienen dentro de la sociedad potenciando una conciencia crítica en los estudiantes frente a las situaciones de exclusión, injusticia y desigualdad. Situaciones que frecuentemente son reproducidas y fortalecidas dentro de la vida escolar misma. Esta conciencia crítica frente a las relaciones de dominación y a la realidad injusta de las sociedades latinoamericanas, posibilitará la formación de sujetos con vocación de transformar las relaciones sociales. En consecuencia, la educación ya no será instrumento perpetuador del sistema dominante, sino un dispositivo de cambio.

De igual manera, según Maldonado *et al.* (2004), el propósito nuclear de la educación es el cambio social revolucionario. Las aulas como espacio empleado para la transmisión de saberes, se convierten desde esta mirada, en escenario para la discusión, la ruptura y la resistencia. La educación trasciende las aulas y se opone a ser reproductora y legitimadora de las prácticas injustas dentro de la sociedad.

En tercer lugar, la educación liberadora se vuelca sobre los sectores populares y marginados, pues considera que son ellos los verdaderos sujetos para la transformación social. De estos sectores de la sociedad vendrá la liberación, pues ellos, que padecen las

consecuencias del sistema injusto, concentran la fuerza que haría posible el cambio. Estos sectores que han permanecido bajo la dominación son llamados a la concienciación, a reconocerse como grupos autónomos y críticos. Son llamados a la liberación. Con ella, no sólo lograrán su reivindicación como seres humanos, sino que permitirán la liberación y humanización de aquellos sectores hegemónicos dentro de una sociedad más humana.

Por último, para Maldonado *et al.* (2004) la educación es un escenario en el que interactúan múltiples factores y fuerzas políticas, económicas y culturales. Desde esta visión de la educación es posible hacer una lectura crítica de la sociedad y sus relaciones, para comprender la necesidad del cambio social. En este orden, las relaciones dentro de la esfera educativa se alejan de las dinámicas hegemónicas, dominantes y excluyentes que dominan los espacios de la realidad social. El auténtico acto educativo es un ejercicio crítico sustentado en el diálogo de saberes, en el que el otro es respetado, escuchado y reconocido.

A partir de estos elementos, podemos plantear que esta pedagogía liberadora propone una metodología pedagógica activa y dialógica, en la que la argumentación y el diálogo son las principales herramientas de relación con el otro. El conocimiento es una construcción social que se funda en el intercambio de conocimientos, en la interacción con el otro. La confrontación de saberes permite reevaluar los saberes que acompañan a los sujetos, permite re-significarlos, cuestionarlos y re-estructurarlos.

En este mismo sentido, las pedagogías críticas se fundan en una *racionalidad comunicativa* que promueve la auto-reflexión de los sujetos, la producción de saberes apoyada en el diálogo intersubjetivo y la construcción de una sociedad más democrática. De esta manera, se deslegitiman las prácticas basadas en relaciones de poder, autoritarias, impositivas, excluyentes y que restringen la autonomía de los sujetos.

Esta *racionalidad comunicativa* que orienta las pedagogías críticas afecta la EDH pensada desde ellas. En primer lugar, se fortalece la argumentación como mecanismo para el diálogo en medio de una cultura democrática. De igual manera, se promueve el

respeto a la diferencia tanto en los ritmos de aprendizaje, como en cuanto a gustos, opiniones, habilidades, individualidades. Y en tercer lugar, se aborda el contexto desde una perspectiva problematizadora de las relaciones del sujeto con instituciones como la familia, la escuela, el barrio, la iglesia, entre otras. El sujeto se reconoce y es reconocido dentro en un proceso de constitución a través de esta red de relaciones que atraviesan su existencia pero que, en todo caso, no lo determinan, pues, a través del cuestionamiento y la reflexión crítica en torno a las relaciones de su contexto, el sujeto está en capacidad de concebir formas otras de relación y abordar situaciones de derechos humanos desde heterogéneas lógicas, miradas y posibilidades.

La desnaturalización del poder que agencia la producción de saber es otro aporte de las pedagogías críticas a la EDH. Las dinámicas transmisionistas caracterizan la educación tradicional. Allí se limitan las posibilidades reales de reflexión y acción social toda vez que se naturalizan las explicaciones de los fenómenos que circulan y la “lectura de mundo” que llevan implícita. El mundo de las posibilidades y las utopías, la posibilidad de un mundo diferente se construye en la medida en que las ideas, los saberes, las experiencias y la historia misma son objeto de saber, y no datos dados y terminados. La posibilidad de la utopía que moviliza hacia la transformación, es posible dentro del diálogo intersubjetivo que considera al ser humano como un sujeto creador, constructor, en oposición a las lógicas reproductivistas que lo consideran como un sujeto memorístico y repetidor.¹⁰ En este sentido, la EDH para la transformación social tal como se

10. Estas ideas son tomadas de “Posibles acercamientos entre la educación en derechos humanos y la propuesta freireana. Hacia un análisis del proceso de acompañamiento del CINEP en la constitución de subjetividades políticas” (Espinel, 2009). Esta ponencia, presentada en el I Congreso Nacional de Investigación y Pedagogía. Miradas e itinerarios para la transformación educativa (Octubre 7-9 de 2009) realizado por la UPTC–Tunja, en cuanto búsqueda y reflexión en torno a las experiencias de EDH en nuestro país, da origen a otro artículo publicado por la Revista *Nodos y Nudos* (2010): “Pedagogías críticas y educación en derechos humanos. Una mirada desde escenarios escolares y no escolares”.

enuncia en algunos documentos oficiales encuentra en esta mirada una importante posibilidad de realización aunque en ello esta misma estructura social sea cuestionada e incluso, la transformación apunte al cambio de esas mismas estructuras sociales, económicas y políticas.

Finalmente, una propuesta de EDH orientada por las pedagogías críticas, reconoce el conflicto como una importante fuente de saber y construcción del conocimiento, así como instrumento para el reconocimiento de intereses. En consecuencia, y en la medida de lo posible, emplea el disenso y las diferencias como herramienta de procedimiento hacia la construcción de mejores acuerdos, o hacia el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el reconocimiento del otro basados en la diferencia. El conflicto se constituye así en el laboratorio en el cual se pone en práctica de manera real, no simulada, las capacidades argumentativas de los sujetos, sus habilidades desiderativas y autoreflexivas. Es un verdadero ejercicio vivencial en el que se ponen a funcionar las competencias comunicativas de los sujetos y la acción del proyecto en las personas.

2.2.2. Educación en Derechos Humanos y constitución de subjetividades

El trabajo liderado por Restrepo (2005) en la formación de personeros municipales permite evidenciar que en los participantes no existe una visión holística de los derechos humanos. Esto pone de manifiesto la diferencia existente entre el conocimiento teórico acerca de los derechos y la apropiación de una concepción de los derechos como un todo en el que cada derecho está relacionado profundamente con el cuerpo total. Un conocimiento fragmentado de ellos conduce a un reclamo esporádico, a una lucha inmediatista y efímera. La lucha por el respeto de los derechos es una lucha constante, duradera, y ha de contar con la participación de toda la comunidad; pues el asunto de los derechos no es sólo de aquel a quien se le niegan, sino que es asunto de toda la comunidad.

Otra conclusión del acercamiento a lo biográfico dentro de la investigación de Restrepo (2005), es que en el sector urbano son mínimas las expresiones de una cultura de derechos, así como la casi nula presencia de proyectos de construcción de

ciudadanía y de sujetos de derechos humanos. La conciencia de derechos es casi nula. Estos, los derechos humanos, se aprecian desde una óptica negativa, desde su violación separada o aislada en casos particulares; pero no es clara la visión integrada de los derechos como un solo entramado que defiende la dignidad de las personas en sus diferentes expresiones. Esto explica la postura individualista frente al asunto de los derechos humanos, donde cada uno reclama en la medida en que se ve afectado. Esta situación plantea un reto a la pretendida construcción de ciudadanía, de sujeto de derechos y sobre todo, de una cultura de derechos humanos.

Generalmente, la defensa de los derechos humanos surge desde la negación de ellos, es decir de la constatación de su violación. Paradójicamente, donde más se evidencia y se habla de derechos humanos es en las zonas de conflicto siendo lugares donde continuamente se transgreden debido al enfrentamiento entre los actores del conflicto que involucran a la sociedad civil. Esta es una afirmación sustentada en el trabajo liderado por Restrepo (2005) en la formación de personeros municipales. Un proyecto de construcción de subjetividades y derechos humanos propende porque estos sean vividos de manera positiva en medio de una cultura de derechos humanos que se adelanta a su violación y la previene, crea conciencia, educa y genera un ambiente generalizado que promulga y promueve la protección y respeto de la dignidad de las personas como elemento esencial para la vida en comunidad.

En definitiva, el acercamiento desde lo biográfico a la situación de los derechos humanos realizado por Restrepo (2005), deja ver que “en lugar de un sujeto de derechos activo, señalan un sujeto contemplativo de situaciones violatorias, personal o ajena” (p. 25). La defensa de los derechos humanos se queda, en la mayoría de los casos, en el campo de la experiencia personal de quien padece su transgresión, e incluso, en la llamada opinión pública, no logra sobrepasar el frío dato estadístico. Esta defensa no consigue trascender estos casos particulares para poner la dignidad humana sobre otros valores superpuestos y su defensa como un compromiso de toda la comunidad (Restrepo, 2005, p. 27).

Esta extendida postura individualista frente a los derechos de las personas reclama, de acuerdo con Restrepo (2005), el emprendimiento de proyectos hacia una cultura de derechos humanos fundada y consolidada en la constitución subjetividades. Por esta razón el objetivo de esta propuesta pedagógica es estimular la construcción del sujeto, despertar el deseo de los participantes de convertirse en sujetos de su propia existencia, superando así el individualismo, el ensimismamiento y egoísmo que rigen las relaciones interpersonales en el mundo del capitalismo salvaje. Sujetos que se vinculen a movimientos que los lleven al encuentro del otro.

Compartimos con Freire el considerar el diálogo como la herramienta que permite reconocer los prejuicios, intereses, deseos y perspectivas de los sujetos participantes.¹¹ A través del diálogo es posible reconocer los prejuicios, intereses, deseos y perspectivas de los sujetos participantes. El diálogo es la herramienta que permite a los estudiantes hacer presencia efectiva en el proceso, haciendo escuchar sus voces y direccionando el proyecto hacia sus problemáticas y necesidades en el intento de recuperar sentidos y construir nuevos significados en la relación con el otro como un auténtico otro. De esta manera, se apuesta por la construcción de subjetividades, que por obvia coherencia conceptual incluye al sujeto.

La palabra, entonces, traduce representaciones que el sujeto va consolidando frente a sí mismo, frente al otro y frente al mundo. Por tal razón es de vital importancia dentro del proceso de la educación emancipadora o liberadora, la pedagogía dialógica, pues devuelve la palabra a los silenciados y estos pueden expresar su mundo, su realidad social, sus experiencias sociales y no las que

11. “Para Freire, el lenguaje proporciona autodefinición a las personas y los pueblos, una manera de vivir, relacionarse; entenderse, mirarse, comprenderse; es decir, que desempeña un papel activo en la construcción de la experiencia así como en la organización y la legitimación de las prácticas sociales a que tienen acceso los diversos grupos de la sociedad. El lenguaje para Freire es el ‘auténtico material’ del que está hecha la cultura y constituye tanto un terreno de dominación como un campo de posibilidades” (El Achkar, 2002, p. 6).

le han sido impuestas a su conciencia y a sus pensamientos. El diálogo, no solo crea conciencia para ver las cosas tal y como son en realidad, sino que empodera y permite expresar y reinventar el mundo cultural y social.

Estar en capacidad de nombrar la realidad es estar en capacidad de crear las condiciones para el cambio. Nombrar la realidad es develar los significados que se le atribuyen y que se muestran, generalmente, como normales y neutros. Nombrar la realidad, por ejemplo, es reconocer y expresar que las violaciones a los derechos fundamentales de las personas no es algo normal y que por lo tanto esta situación debería cambiar; es evidenciar que tras estas transgresiones a la dignidad humana se encuentran, generalmente, intereses políticos y económicos. Nombrar la realidad es estar en condiciones de descubrir y expresar los intereses que se encuentran ocultos bajo las determinaciones políticas, decisiones y medidas que se implementan y los discursos que las sostienen. Pronunciar la realidad es desmitificarla y develar las complejas y contradictorias relaciones y estructuras que la sostienen.

La educación en derechos humanos emancipadora debe permitir y acelerar este proceso de concienciación en el que el sujeto recupere su voz, realice su propia codificación del mundo y esté en capacidad de enfrentar, de-construir y re-construir los discursos que circulan, a fin de liberarse de la dominación y la deshumanización. Pero este es tema de la siguiente categoría, empoderamiento y transformación social, las cuales conjuntan otra serie de regularidades enunciativas.

2.2.3. Constitución de subjetividades versus alfabetización desde códigos culturales universales

De otro lado, Freire concibe la educación como una práctica emancipadora y de concienciación promovida por la alfabetización. La educación es entendida entonces como una acción cultural en la construcción de subjetividades, que aporta no sólo datos e información, sino que genera nuevas maneras de reflexionar, pensar, cuestionar e imaginar el mundo. En este proceso se van asumiendo nuevas codificaciones, actitudes y opciones frente a la realidad. A partir de estas directrices se enfoca el proyecto de Codiepsir

con el objetivo de evitar prácticas prescriptivas e impositivas. Ni dogmatismo ni adoctrinamiento, Cada uno desde su condición emprende su proceso sin ser compelido, coaccionado. Se reconoce su posición en el mundo, su individualidad, su singularidad en medio del proceso intersubjetivo a través del cual da sentido a las circunstancias y nuevas experiencias.

Los elementos básicamente son desde el quehacer cotidiano. Con ellos se trabaja desde lo cotidiano. Se está construyendo sujetos críticos. Se está construyendo pedagogía. Y el otro elemento es que ellos desarrollen la habilidad de gestionar los procesos de los ambientes en los que están inmersos. Entonces, que muestren que no siempre el maestro tiene la razón; que es necesario que ellos también sean escuchados; que no sea una persona la que recita determinado programa o pensum, sino que ellos tengan participación desde sus capacidades. Y el otro elemento es que desde sus acciones cotidianas están aportando en la transformación. La transformación de las mismas prácticas. (Espinel, 2008, p. 137).

No se trata de adoctrinar desde reguladores universales como pretende hacerse con los derechos humanos, sino incluso de problematizar los mismos discursos que se hacen circular al interior del aula para garantizar el ejercicio del pensamiento crítico, y además propiciar la obtención de procesos de aprendizaje más significativos e interiorizados por los sujetos en franca resistencia frente a las prácticas memorísticas. Es así que en entrevista realizada a uno de los miembros de la Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia (EDHPC) del CINEP, por Espinel (2008) se advierte que:

El principio de respetar al otro hay casi que justificarlo, porque pasa una cosa con los derechos humanos: es que es el derecho a la vida por el derecho a la vida, el derecho a la educación por el derecho a la educación; o no, es que hay que respetarnos. Mire la escuela siempre va a decir que tenemos que respetarnos, el problema es que no dice por qué hay que respetarnos. Es como un principio “hay que respetar al otro” y ya. Pero ¿por qué hay que respetarnos? Yo parto de eso, parto de lo individual. Si usted me dice que yo lo tengo que respetar, vamos a ver por qué tengo

que respetarlo a usted. La vaina es avanzar a que cada vez no nos tengamos que justificar que nos tenemos que respetar, porque ya hemos logrado un grado de co-relación que nos hace avanzar. Nos respetamos porque somos seres humanos. Entonces, este principio del 'respeto por el otro' se tiene que dar dentro de estas movidas. En la justificación y en la causalidad de lo que significa respetar al otro. Qué pierdo y qué gano cuando respeto al otro. Qué pierdo y qué gano cuando me irrespetan a mí, porque yo no puedo dejarme irrespetar. (p. 163)

Estos procesos de constitución de subjetividades se potencian dentro de una pedagogía emancipadora, lo cual no implica que dentro de la educación tradicional no se promuevan otras subjetividades a través de la formación de conciencias narcotizadas, 'oprimidas', sometidas con una cooptación y codificación bien definidas frente al mundo social dado.

Si bien Freire no es el único autor que permite un acercamiento hacia una educación en derechos humanos con la intención de fortalecer el proceso de construcción de subjetividades dentro de una cultura de derechos humanos, sí es un autor que en sus obras permite analizar varios elementos que enriquecen el proyecto y lo hacen viable.¹²

2.3. Procesos de empoderamiento y transformación social desde la Educación en Derechos Humanos

Toda práctica educativa es una práctica política, ya sea porque legitime las prácticas sociales, sensibilidades, imaginarios e idearios vigentes en la sociedad de donde emerge, o porque plantea y transforma la realidad social y sus estructuras con la constitución de esos nuevos sentidos, significados, posiciones, prácticas, valores y utopías que se instauran en renovación de aquellos que tenían la soberanía sobre la cultura, la política y la sociedad. Además, esta práctica educativa política involucra una ética, unos

12. Para rastrear a profundidad estos elementos hallados que permiten vincular la propuesta pedagógica de Freire y la EDH ver Espinel (2008 y 2010).

referentes frente a lo bueno y lo malo, a lo justo y lo injusto, a lo que nos hace humanos y lo que nos deshumaniza.¹³ Desde allí se plantean las utopías, los sueños, la transformación o la reproducción.

En las prácticas educativas examinadas en Espinel (2008)¹⁴ la formación se inicia con un reconocimiento de la realidad social y política a partir de las vivencias personales y barriales. Este es un trabajo de concienciación, que desde ya está ligado con la formación política de los sujetos. Esta formación política compromete al sujeto con la iniciación de procesos de transformación a través de la preocupación por las mismas problemáticas de su comunidad ante la constatación de que son reales y además injustas, indignas e inhumanas.

Es necesario romper con posturas conformistas despertando el sentido de pertenencia y compromiso que den lugar a la acción y al emprendimiento de procesos por las comunidades, y no limitarse a la denuncia, al criticar y al esperar que otros actúen. Así, en una de las entrevistas documentadas en Espinel (2008), se presenta el siguiente ejemplo:

[Entrevistado]: Un caso muy concreto es la ‘democracia’. Nosotros nos quejamos –Es que los políticos definen ‘x’ o ‘y’ cosa y ellos son los que tienen el poder para decidir los recursos para dónde se van. ¿Qué tipo de práctica hice yo para que ellos tomaran la voz en mi nombre? Infortunadamente la democracia funciona así. Por eso yo no soy muy amigo de la democracia. Y es que es representativa y la decisión en el país se toma un día cada cuatro años, cada tres años, según las elecciones. Y es, ir e insertar un papel en una urna. Entonces cuando uno llega a ese tema, uno

13. Educar es formar y formar moralmente, no sólo transmitir conocimientos. “Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es deprecia lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar” (Freire, 1997, p. 34).

14. La Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia del CINEP y la liderada por la Fundación Codiepsir en la localidad de Ciudad Bolívar.

dice: Hombre, yo entregué mi poder en un papel. Lo dejé ahí. Bueno sí, así funciona la democracia, pero ¿qué alternativas tenemos? Ir a exigirle a ese señor por el que usted entregó el papel, que más o menos cumpla con lo que se comprometió, porque por algo usted fue a botar el papel. Eso es lo que pasa acá en el país, y es que ese papel que se entrega tiene que ver con todo menos con una decisión política, sino con un clientelismo, con amenaza, con ignorancia, con muchas otras cosas. (p. 162)

La formación en derechos humanos desde esta perspectiva apunta a entender que los asuntos de la comunidad son asuntos de todos y no solo de las autoridades y de las personas que son víctimas y/o victimarios. En la medida en que afecta a mi vecino, a mi conciudadano, es un problema que también me afecta a mí como integrante de una comunidad, de una sociedad. Afirma el entrevistado hablando de la experiencia de formación promovida por el CINEP:

Y a medida que se va avanzando, a medida que se va metiendo en el cuento, que no es de derechos humanos sino que es en relación con lo público, es pensarnos en colectivo, se puede ir avanzando hacia ciertas cosas: a acciones populares, acciones de tutela, a declaraciones conjuntas de comunidades, a apoyo a movimientos, a exigibilidad social, a exigibilidad política, a exigibilidad jurídica. (Espinel, 2008, p. 161)

En cuanto a la idea de transformación social estas experiencias hacen énfasis en que la transformación requiere de un compromiso vital que va más allá de la constatación de las injusticias. La EDH permite en primer lugar que el sujeto reconozca sus derechos y valore la dignidad de ser humano. Este reconocimiento le permite concebir a los demás sujetos como auténticos seres humanos merecedores, por su dignidad, de condiciones de vida acordes con su naturaleza. El constatar que estas condiciones mínimas no se presentan por diversas razones e intereses, favorecen la conciencia crítica, sentimientos de rechazo, empoderamiento y alimentan deseos de cambio, de renovación, de transformación. Es entonces cuando la denuncia se convierte en dispositivo que propicia la memoria histórica y el compromiso por incidir en

las relaciones y estructuras sociales.¹⁵ De este modo, se inician procesos de empoderamiento para la transformación a partir del reconocimiento de los derechos fundamentales y de la participación política como espacio propicio para desde allí trabajar por sus comunidades y por ellos mismos.¹⁶

Otro elemento que permite visibilizar el trabajo investigativo de Espinel (2008) es la consolidación y formación, en los proyectos, de los sujetos como sujetos sociales. Sujetos que se reconocen, reconstruyen y realizan en sus relaciones con otros, en su trabajo en y para la comunidad. Sintiendo parte activa de la comunidad trabajan por ella, a la vez que mejoran esas mismas condiciones en su propia vida. El trabajo por los otros es un trabajo por sí mismo.

Pues creo que otro elemento importante es el construirse ellos mismos y el aportarles al desarrollo de la comunidad. Dentro de esos jóvenes, por ejemplo, varios participaron en un proceso de alfabetización, ejerciendo el papel de enseñarle a otro; y rompiendo también, una brecha generacional, como es que un joven de 15 años esté ejerciendo labores de aportarles elementos de lecto-aprendizaje a una persona de 50, 60 o 70 años es algo que a ellos también los marcó. Es darse cuenta que si ellos no estudian, muy po-

15. “Por eso vengo insistiendo, desde la Pedagogía del Oprimido, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, hombres y mujeres. La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente” (Freire, 2007, p. 87).

16. Un claro ejemplo de este empoderamiento al que apunta la educación popular es el evidenciado en Codiepsir y su preocupación por el compromiso con la comunidad como lo manifiesta su líder en la entrevista realizada por Espinel (2008): “Entonces ya hay muchachos que antes veían el problema de las juntas de acción comunal como algo lejano a ellos, donde llegaba un poco de viejos con unas prácticas mañosas, según ellos, politiqueras. Pero al irse involucrando en esos estamentos se dan cuenta que desde allí puede realizar acciones que beneficien a otros jóvenes” (p. 136).

siblemente también van a estar en una situación igual a la de esos adultos a los que ellos les estuvieron realizando ese proceso de lecto-escritura. Son procesos de soporte. (Espinel, 2008, p. 136)

Es aquí en donde emerge la categoría hallada en las experiencias consultadas. Es la categoría de la pedagogía de la vida. La formación en derechos humanos, al menos en estas experiencias, no se trabaja o no se piensa desde el discurso teórico y abstracto; sino que se persigue su resignificación y sentido desde la vida misma.

Trabajar por un proyecto que pretende afianzar esa constitución de sujetos ético-políticos haciendo conscientes a los participantes de su naturaleza política, tanto la de ellos como sujetos como la del proyecto como tal, es trabajar sobre la misma realidad, sobre las mismas vivencias y problemáticas de la comunidad, reconocen los entrevistados en el marco de la investigación realizada por Espinel (2008). No se trata de hablar desde los libros ni los informes, ni mucho menos refugiados en un aula en un aislamiento absurdo frente a la realidad. Se trata entonces de esta pedagogía de la vida. Una pedagogía donde la vida es el principal motor, el eje y el centro de la reflexión. No se trata de hablar de cosas hipotéticas, abstractas, ni siquiera desde el <deber ser>, sino desde la vida misma y por la vida misma.

Y a partir de esas prácticas muy vivenciales se empieza a relacionar con el discurso de los derechos humanos. Entonces, más que partir de un énfasis teórico de qué son los derechos humanos, que no se deja de lado, se parte de: pensémonos cómo nosotros convivimos diariamente y si algo de eso se parece a los derechos humanos, pues empecemos a relacionarlos. Y nos dábamos cuenta que muchas de las cosas que nosotros hacemos diariamente tienen que ver con los derechos humanos. Es más, hasta prácticas familiares, prácticas muy privadas, tienen que ver con derechos humanos. (Espinel, 2008, p. 153)

Es partir de la misma vida para darle validez a las teorías. Para dar sentido a los discursos teóricos, académicos y conceptuales. Los derechos humanos parten de esta pedagogía de la vida porque atraviesan la vida misma. Hacen parte de nuestras relaciones

con nosotros mismos y con los demás. Por eso es imprescindible partir de ese diálogo de saberes, donde estos discursos y estas prácticas se insertan, emergen y se reflejan en las acciones diarias, en las vivencias, experiencias.

Por esta razón, estos proyectos no se acercan a los sujetos con un discurso prescrito,¹⁷ sino que exploran en sus experiencias de vida para desde allí dar sentido al discurso de los derechos humanos. No se trata de imponer una moda, unas definiciones ni unos contenidos, sino que los participantes estén en capacidad de hacer su propia lectura crítica del mundo para pronunciarlo desde sus subjetividades y construcciones.¹⁸ Se permite entrar a la vida misma en las prácticas y reflexiones, no se deja de lado. La vida da sentido a estas discusiones.

O sea, no quedarnos en el aula de clases pensando el mundo y el mundo allá afuera; sino, vamos al mundo a ver lo que pasa allá (Espinel, 2008, p. 154).

Para finalizar, es necesario precisar otro hallazgo en la investigación realizada por Espinel (2008) que ya ha sido mencionado anteriormente pero que es interesante hacer énfasis en ello. No solo las pedagogías críticas enriquecen y viabilizan con sus aportes un proyecto de formación en derechos humanos que se proponga consolidar procesos de constitución de subjetivida-

17. Los derechos humanos no son tampoco un discurso definido, terminado, sino que alrededor de él también se construyen nuevas relaciones y nuevas comprensiones. Entra entonces en un diálogo constante con las nuevas evidencias, experiencias y saberes y se reconstruye, se re-significan. Los derechos humanos no son un discurso para ser impuesto, totalizante y absorbente (hegemónico) es también una construcción constante por parte de los actores, no un ejercicio prescriptor, que tiene en cuenta al otro, sus vivencias, saberes y opiniones, conceptualizaciones. Reconstrucción social del conocimiento.

18. “Existir humanamente, es “pronunciar” el mundo, es modificarlo” (Freire, 2000, p. 100). Y en la *Pedagogía de la Esperanza* “La lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como ‘camino’ para ‘re-escribirlo’, es decir, para transformarlo” (Freire, 2007, p. 41).

des en torno a una cultura de derechos humanos, sino que los derechos humanos también aportan a las pedagogías críticas. La educación en derechos humanos ofrece un nicho en el cual es posible hacer concretos los postulados de las pedagogías críticas. Estas experiencias en derechos permiten a las pedagogías críticas tener un campo de trabajo y de acción en el cual pueden pensarse, reformularse y realizarse como proyecto político y pedagógico. Los derechos humanos permiten espacios en los cuales las pedagogías críticas pueden avanzar en la consecución de estos proyectos.

CAPÍTULO 3

CONTROL BIOPOLÍTICO, NORMALIZACIÓN Y POLÍTICA PÚBLICA EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

El presente apartado intenta abordar el discurso relacionado con la integración de la educación de derechos humanos en la escuela. Este análisis tiene en cuenta tres grupos de documentos realizados por instituciones supranacionales como son la Organización de Naciones Unidas (ONU) y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Estos documentos son los relacionados con el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos primera parte (2005-2007) y los Informes anuales del IIDH en el campo de la Educación en Derechos Humanos.

La razón por la cual el presente estudio se circunscribe a las directrices, lineamientos, concepciones y recomendaciones de estos documentos se relaciona con el compromiso de los países en elaborar y ejecutar planes de acción en el campo de la planeación y de las políticas públicas para dar curso y cumplimiento a estos pactos y convenciones internacionales. De esta manera, estos planes de acción y formulaciones se presentan como un macro-nivel del discurso que circula en las instituciones educativas en relación con la educación en derechos humanos, pues su

filosofía, orientación, propósitos e intencionalidades se vinculan a estas exigencias de la comunidad internacional a la cual está sujeta la nación a través de mecanismos e instrumentos supranacionales. De hecho, en relación con estos documentos se lleva a cabo el proceso que conduce a la elaboración del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) en Colombia.

En este primer ejercicio se intenta, siguiendo a Foucault, abordar la labor relacionada con la formación del objeto de análisis como práctica discursiva, la EDH en Colombia. En coherencia con este propósito se aborda la EDH en la escuela promovida desde las instancias internacionales señaladas desde diferentes ejes de análisis. Estos ejes de análisis, en este primer ejercicio, responden fundamentalmente a preguntas como qué es, para qué, con quiénes, cómo y dónde.

Una segunda parte de este apartado, tiene que ver con el análisis de algunas categorías halladas como regularidades, discontinuidades, emergencias, que permitirán ahondar en la comprensión del objeto de estudio constituido en práctica discursiva en el sistema educativo colombiano. Estas categorías de análisis se presentan como ejes articuladores de la educación en derechos humanos en la escuela y permiten, además de su comprensión, visibilizar su relación con otras prácticas discursivas y la formación de subjetividades que se halla inmersa en estas prácticas. De igual manera, estas visibilizaciones y comprensiones permitirán la emergencia de alternativas otras y de nuevas construcciones.

3.1. La Educación en Derechos Humanos proyectada desde organismos supranacionales

Desde mediados de la década de 1990 los organismos internacionales han dirigido sus esfuerzos hacia los derechos humanos y especialmente hacia la educación en la esfera de los derechos humanos dentro de la educación formal. Ya en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos realizada en Viena en 1993 se declara la necesidad de iniciar un periodo de tiempo denominado Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Por su parte, los países integrantes

de la Asamblea General de Naciones Unidas se comprometieron a elaborar un plan de acción nacional para la educación en la esfera de los derechos humanos con el fin de unirse a la declaración de dicho decenio. En este proyecto mundial se mantiene el principio rector de que la EDH es un derecho de los ciudadanos.

El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Protocolo de San Salvador) y por lo menos otros nueve instrumentos internacionales e interamericanos ofrecen una amplia base jurídica a este derecho. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993) y uno de sus corolarios más importantes, la proclamación del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004), desarrollaron ampliamente este concepto y fueron oportunidad para reafirmar, expresamente, la obligación y el compromiso de los Estados. La movilización de la Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos y de la Relatoría del Derecho a la Educación de las Naciones Unidas ha mantenido activo el propósito y ha contribuido a crear condiciones para su cumplimiento en los países. (IIDH, 2005, pp. 5-6)

En esta conferencia de Viena (1993) se considera que la educación, la capacitación y la información en el campo de los derechos humanos son “indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz” (ONU, 1996, Introducción, 1). Los derechos humanos son esenciales en el mantenimiento del orden social establecido, la armonía y vida en comunidad. Por esta razón, estos organismos, encargados de mantener el orden mundial, centran su interés en el fortalecimiento de los derechos al interior de los países. Evidencia de ello la encontramos en la apreciación del PLANEDH (2007) respecto a los derechos a la educación en derechos humanos:

Desde la firma de la Declaración Universal de los derechos humanos se produce una respuesta educativa, de un lado porque el derecho a la educación forma parte del propio articulado de la Declaración y, de otro, porque la implantación universal de los derechos humanos queda vinculada a la acción educativa de los mismos. (p. 4)

A partir de la proclamación del Decenio para la educación en derechos humanos se establece un plan de acción al cual tendrían que suscribirse los países miembros de las Naciones Unidas a través de diversas convenciones y pactos internacionales celebrados periódicamente. En este plan de acción contemplado por la Asamblea General de Naciones Unidas se define la EDH como “el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes” (ONU, 1996, apéndice, 2). Y más adelante, en el plan de acción del Programa Mundial para la EDH (ONU, 2006) se amplía esta definición:

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 respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad.

Las actividades de educación en derechos humanos deben transmitir los principios fundamentales de los derechos humanos, como la igualdad y la no discriminación y, al mismo tiempo, consolidar su interdependencia, indivisibilidad y universalidad. (p. 1)

Del mismo modo, esas actividades deben ser de índole práctica y estar encaminadas a establecer una relación entre los derechos humanos y la experiencia de los educandos en la vida real, permitiendo a éstos inspirarse en los principios de derechos humanos existentes en su propio contexto cultural.

El objetivo principal es avanzar hacia una cultura universal de derechos humanos en la que el individuo asuma sus responsabilidades y derechos dentro del ordenamiento social establecido.¹ Es decir, promover un escenario universal en el cual cada individuo esté en condiciones de vivir en sociedad, respetando y asumiendo unos principios básicos y libertades fundamentales fijadas y brindadas para asegurar la paz, la armonía, el desarrollo y la tolerancia.

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-2009) se inicia como continuación del decenio por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas. En este Programa Mundial se pretende integrar enfáticamente la EDH al sistema formal de educación primaria y secundaria de las diferentes naciones. Aunque en estos planes de acción mencionados se hace énfasis en los sistemas formales de enseñanza, se tiene claridad en que la EDH debería integrarse a cualquier programa educativo como parte de la formación integral a que tienen derecho los ciudadanos independientemente de las condiciones nacionales y del interés presente en los organismos supranacionales, de impulsar esta educación hacia el fortalecimiento de una cultura universal de derechos humanos.

Otros de los documentos analizados en este apartado son los informes elaborados por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) a propósito del avance en materia de EDH en diecinueve países de la región que se estudiaron. La EDH es, para estos informes, uno de los campos claves para el análisis de los indicadores de progreso en materia de derechos humanos² en cada país. Estos indicadores revisados se proyectan desde tres perspectivas transversales: equidad de género, reconocimiento de la diversidad étnica e interacción entre la sociedad civil y el Estado. Es de anotar que, para el momento en que se realizaron los

1. “Las características del escenario actual de los derechos humanos y la democracia exigen dar un salto cualitativo desde la visión de los derechos humanos como un conocimiento de especialistas hacia otra que los comprenda como un conocimiento y una práctica de vida generalizada y cotidiana de toda la población. Los retos que enfrentamos ya no son únicamente las grandes violaciones de derechos fundamentales, típicas del autoritarismo. Ahora las cuestiones de la justicia y la equidad, el aseguramiento de lo básico para una vida digna, la inclusión, el respeto a la diversidad, la seguridad ciudadana, la participación política y el combate a la corrupción, la discriminación y otras múltiples formas de intolerancia, involucran a todos y todas. Y, muy especialmente, a quienes en unos pocos años se incorporarán activamente al ejercicio de la ciudadanía y de cuyas mentes y voluntades dependerá el rumbo de nuestras sociedades: los niños, niñas y adolescentes de hoy” (IIDH, 2004, p. 5).

2. Los otros dos campos contemplados dentro de los informes son: acceso a la justicia y participación política.

estudios, estos países compartían algunas características dentro de sus dinámicas internas e históricas: abandonan un periodo de dictaduras extendido en toda la región e inician la reinstauración de la democracia, así como la consolidación de las instituciones democráticas, la elaboración de reformas constitucionales, legales, administrativas y educativas y la organización y movilización de la sociedad civil para exigir el respeto por los derechos humanos y el Estado de Derecho. En este contexto surge el interés de integrar al sistema educativo la EDH:

Hay que hacer todos los esfuerzos posibles para prevenir la violencia y para acabar con cualquier forma de discriminación y de exclusión social. Hay que impulsar todas las acciones adecuadas para fomentar el ejercicio de la libertad y la democracia y para asegurar la inclusión. Y la educación en derechos humanos es la primera tarea del sistema interamericano y de las democracias de la región para conseguir estos propósitos. El IIDH fue creado precisamente con esta finalidad principal: educar en y para los derechos humanos y la democracia, operando como una palanca de apoyo de los mecanismos de promoción, control y administración del sistema (La Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos), y para asistir a la sociedad civil y a los gobiernos en esta tarea. (IIDH, 2002, p. 9)

La EDH es vista como parte fundamental del derecho a la educación. Pero no se entiende como un simple proceso de capacitación, sino que se considera como un eje transversal del derecho a la educación que debe estar presente en todos los ámbitos, tanto metodológicos como estructurales, convivenciales, etc. de la educación formal e informal. La EDH, considera el IIDH, es la tarea primordial de las democracias, tanto que se ha constituido como un derecho que el Estado debe garantizar a sus ciudadanos. Por tanto, impele al Estado a ajustar políticas que permitan organizar, estructurar, promover y materializar la práctica de la enseñanza y aprendizaje en el campo de los derechos humanos. “Como derecho, implica la obligación del Estado de asegurar una práctica de la enseñanza y del aprendizaje que incorpore los conocimientos, valores, actitudes y competencias necesarios para formar ciudadanía consciente de ser sujetos de derechos y de responsabilidades” (IIDH, 2003, p. 5). La EDH en estos términos

garantizaría o al menos promovería la formación de los individuos en la ciudadanía de derechos y responsabilidades.

En su tercer informe, el IIDH (2004) parece dar un viraje en cuanto al énfasis que da a la EDH. En los dos primeros informes centraba la atención en la formulación de la EDH como un derecho, haciendo eco a la formulación del artículo 13 del Protocolo de San Salvador (1988), y específicamente como elemento esencial y transversal del derecho a la educación.³ En su tercer informe, su interés parece estar enfocado hacia la consolidación y fortalecimiento de la democracia a partir de la EDH. El IIDH concibe que la formación de los niños y adolescentes como sujetos de derechos garantizará la estabilidad y el futuro de las democracias y los derechos humanos, toda vez que estos sujetos serán quienes ejerzan de manera activa la ciudadanía y en dicho ejercicio determinarán el curso de las sociedades.

Ahora bien, los principios y conceptos que integran los derechos humanos y su enseñanza se vinculan a la realidad concreta, lo cual sustenta la afirmación de que la formación en derechos humanos influye notablemente en el rumbo de las sociedades. Esta vinculación se evidencia en que los derechos humanos

3. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y muy señaladamente el Protocolo Adicional a la Convención Interamericana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador), han consagrado claramente este derecho como parte del derecho a la educación. En efecto, tal como señala el artículo 13 del Protocolo: “Toda persona tiene derecho a la educación; y la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad; dirigirse a fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz; capacitar a todas las personas para que participen efectivamente en una sociedad democrática y pluralista; favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos; y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz” (IIDH, 2002, p. 9).

(...) son herramientas de análisis, de evaluación y juicio de las situaciones sociales; son legitimadores de las acciones en defensa de los derechos humanos y, también, son inspiradores de los textos de derecho positivo (pactos, convenciones, leyes, etc.) que sirven a su vez para analizar, juzgar y decidir concretamente sobre realidades sociales particulares. Por eso los derechos humanos son un conocimiento conceptual que parte de la realidad para llegar a la acción. Como se expresó al presentar los fines de la EDH, los derechos humanos son un parámetro para hacer la crítica del orden existente, para orientar lo normativo y para crear formas de intervenir sobre el mundo social, reconstruyendo el valor de la convivencia y la acción con los otros. (IIDH, 2006, p. 16)

De esta manera, el IIDH ve en la inclusión de la EDH al sistema educativo nacional uno de los elementos esenciales para garantizar la estabilidad de la democracia en los países de la región. La formación de sujetos de derechos desde el sistema educativo formal en los niveles de primaria y secundaria permitirá educar en la ciudadanía y la participación política, lo cual asegurará de algún modo la paz, la convivencia, la inclusión, la tolerancia y el respeto a la norma. Los sistemas educativos formales son entonces, un importante instrumento para educar en y para los derechos humanos y la vida en democracia.

3.2. ¿A quiénes va dirigida la Educación en Derechos Humanos y para qué?

3.2.1. La Educación en Derechos Humanos vinculada a los sistemas educativos como la mejor inversión para la estabilidad de los sistemas democráticos

Desde la proclamación del decenio para la EDH (1995-2004), la ONU, como es de esperarse, extiende su plan de acción a toda la población, pero de manera particular

Prestará especial atención a la capacitación de oficiales de policía, oficiales penitenciarios, abogados, jueces, maestros y encargados de preparar planes de estudios, miembros de las fuerzas armadas, funcionarios internacionales y funcionarios

dedicados a actividades de desarrollo y de mantenimiento de la paz, representantes de organizaciones no gubernamentales, de los medios de difusión, funcionarios públicos, parlamentarios y otros grupos de personas que se encuentren en una situación especial que les permita influir sobre el ejercicio de los derechos humanos. (ONU, 1996, Apéndice, 24)

Por su parte, el Programa Mundial para la EDH (2005-2009) delimita un poco más su campo de acción y se centra en el sistema educativo de las naciones en el ámbito formal en los niveles de primaria y secundaria. Su propósito es educar a los ciudadanos desde sus primeras etapas para que a partir de esta formación se promuevan relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz.

El IIDH en sus informes centrados en los sistemas educativos nacionales tiene una especial preocupación por los sectores sociales en condiciones de vulnerabilidad. Recordemos que para realizar sus estudios, estos informes plantearon tres campos claves de los derechos humanos: acceso a la justicia, participación política y educación en derechos humanos. Y en sus estudios se acercan a estos tres campos claves desde tres perspectivas transversales: equidad de género, reconocimiento de la diversidad étnica e interacción entre la sociedad civil y el Estado. Por esta razón declara el primer informe del IIDH (2002) de acuerdo a la señalada tendencia de los tres primeros informes a hacer énfasis en la EDH como derecho:

Los instrumentos internacionales que se han mencionado en este informe configuran progresivamente –a lo largo de cuarenta años– el derecho de todas las personas y la obligación de los Estados a favor del establecimiento de la educación en derechos humanos entendida en un sentido cada vez más profundo, que toca a las libertades civiles, al ejercicio de la democracia y al logro de los derechos económicos, sociales y culturales.

Así mismo este desarrollo amplía y especializa progresivamente el derecho a la educación en derechos humanos en favor de sectores sociales que en razón de sus especificidades requieren de acciones afirmativas para promover, recuperar o proteger de modo más directo sus derechos

específicos, que son precondition del disfrute de los derechos y libertades fundamentales: tales son los casos de las mujeres, los niños, los pueblos indígenas, las personas que sufren algún tipo de discapacidad o se encuentran privadas de libertad. (p. 40)

Como lo afirma la cita, la EDH está íntimamente ligada al ejercicio de las libertades civiles, de la democracia y de los mismos derechos económicos, sociales y culturales. La EDH tiene por finalidad, como ya se ha mencionado la estabilidad de las democracias y en particular en nuestra región, entre otros objetivos, el fortalecimiento de las democracias reinstaladas después de la época de dictaduras. Su fin último es el establecimiento de una cultura universal de derechos humanos que haga viable el estado de derecho al que nos hemos acogido como ciudadanos y en el que esos mismos derechos reconocidos sean practicables.

En este sentido, el plan de acción del Programa Mundial plantea como finalidades suyas el fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; el desarrollo pleno de la personalidad humana desde su dignidad como ser humano; promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad; promover la participación efectiva en medio de una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de derecho; fomentar y mantener la paz; y promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social. (véase ONU, 2006, p. 14)

Resumiendo, según estos documentos analizados se evidencia que la EDH es entendida como la mejor inversión para el establecimiento y mantenimiento de los sistemas democráticos. Al respecto nos dice el IIDH (2004) en su tercer informe

Confiamos que este *III Informe* proporcione algunas respuestas y, en esa medida, ayude a avanzar hacia la meta de formar niños, niñas y adolescentes conscientes, respetuosos de los derechos humanos y los principios democráticos, y comprometidos con su defensa. La inversión de capital y de recursos pedagógicos en el magisterio de esa edad escolar será, a mediano plazo, la mejor defensa de la democracia en América Latina. (p. 6)

La formación en derechos humanos establece las condiciones para que el sistema democrático sea viable, confiando en que con ello se estará progresando hacia la paz, la convivencia, el desarrollo sostenible, la inclusión y la justicia social, entre otras promesas.

Unas líneas antes, este mismo informe nos permite entender las razones que explican por qué vincular la EDH a la escuela y cuál es su propósito en relación con la estabilidad del sistema:

El magisterio que trabaja con niños, niñas y adolescentes es el contingente humano que puede afirmar el rumbo de la democracia y cambiar la conciencia del alumnado que en pocos años estará votando, será miembro de partidos políticos, funcionario público, activista de organizaciones civiles, ciudadano activo y tomador de decisiones (...) Para formarlo integralmente debemos contar con maestros y maestras de buena calificación científica y técnica y del más alto compromiso humano. (p. 6)

Si lo que se desea es la estabilidad del sistema democrático se debe garantizar los mecanismos de participación dentro de este sistema. Entonces la principal tarea consiste en formar los futuros ciudadanos que ejercerán sus derechos, entre ellos su derecho al voto, y sobre todo, formar las conciencias que incidirán o padecerán el ordenamiento social establecido. En la escuela estos futuros ciudadanos no sólo están en proceso de formación de su personalidad, sino también de sus subjetividades, ideales, principios y valores. Por esta razón es vital, dentro de las políticas nacionales e internacionales, fijar allí los esfuerzos si lo que está en proyección es la estabilidad del ordenamiento social.

3.2.2. Sujetos de derechos y deberes

Aquello que se pone de manifiesto en el análisis de los propósitos de estos programas es la recurrencia en la preocupación por la formación de los sujetos de derechos a través de los discursos y prácticas de EDH. La finalidad fundamental que sostiene las pretensiones de los programas de EDH es que cada individuo se reconozca, precisamente, como sujeto de derechos. Y recono-

cerse como sujeto de derechos es estar en capacidad de ejercerlos y exigir respeto hacia ellos, pero también, reconocerlos en el otro y de igual manera, respetarlos y promoverlos. Reconocer derechos implica, simultáneamente, reconocer deberes. Sujeto de derechos y deberes.

Este ejercicio consecuente y cotidiano permite la construcción de una sociedad en la cual no se trasgreda la dignidad de las personas. Bajo esta lógica, la convivencia armónica, la paz y la tolerancia serían una realidad. Todo, obviamente, dentro del ejercicio de la ciudadanía en un ordenamiento social democrático.

Ahora bien, la ampliación progresiva del alcance del concepto de derechos humanos y de su integralidad e interdependencia, ha enriquecido esta finalidad definida a partir del sujeto, complejizando así el papel de la educación en derechos humanos en tanto que, además de operar como un instrumento de prevención de violaciones de los derechos fundamentales, debe constituirse en un motor de transformaciones individuales y sociales, de construcción de ciudadanía y de realización de la democracia. (IIDH, 2006, p. 12)

No se limita entonces a la prevención y eventual denuncia de la violación de derechos humanos, sino que avanza al ejercicio de iniciativas y condiciones transformadoras de las sociedades dentro del marco de la ciudadanía y la vida democrática. Estos son los límites para el ejercicio transformador a nivel individual y social.⁴

La acción del individuo dentro de la sociedad y todo su potencial transformador se entiende, desde la participación ciudadana, dentro del mismo sistema democrático. Por esta razón se habla

4. Este quinto informe enuncia los fines de la educación en derechos humanos desde la dimensión ética, crítica y política. “Éticos: Formar en los valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad y derechos de la persona. Críticos: Formar a los sujetos para el juicio crítico de sí mismos y de sus contextos de acción, desde los más cercanos e inmediatos hasta los más distantes y mediatos. Políticos: Formar para concebir los cambios sociales necesarios y para hacerlos realidad” (IIDH, 2006, p. 12). Es de anotar que estos fines (ejercicio ético, crítico y político), se piensan desde el marco de la ciudadanía y vida en democracia.

con mayor insistencia de desarrollo sostenible y progreso que de transformación, y mucho menos, por obvias razones, de revolución. Pero volviendo a los documentos, afirma el sexto informe del IIDH (2007):

Poner atención sobre el sistema educativo formal –sin dejar por ello de actuar en otros ámbitos formativos– respondió entonces a varias razones tomadas de la experiencia, entre las cuales destacan por una parte la convicción de que el conocimiento de los derechos y los deberes fundamentales, desde la más temprana edad, es en sí mismo una condición efectiva para su protección y, de otra, que los procesos de reinstalación de regímenes democráticos en la región ofrecían una oportunidad para llevar la promoción de los derechos humanos mucho más allá de las acciones reactivas ante las violaciones y proponerlas como un componente fundamental para la promoción de la vida en democracia. (p. 9)

La escuela es el espacio en el cual se concentran los esfuerzos de la EDH por las razones expuestas anteriormente, entre las cuales se destaca la formación de sujetos de derechos en condiciones para la vida en democracia, formación que apunta a la estabilidad de los sistemas democráticos.

3.2.3. Formación para una cultura basada en los principios y valores de los derechos humanos

Ahora bien, para responder a estas directrices asumidas por las naciones a través de pactos y convenciones internacionales, cada país se ha comprometido a elaborar y ejecutar planes de acción a través de los cuales promover la EDH. Dentro de estos planes de acción se han contemplado los sistemas de educación desde las políticas educativas (reformas institucionales y administrativas, leyes y decretos).⁵ De igual manera se ha proyectado

5. “Desde el punto de vista técnico, la elaboración de un PLANEDH representa un salto cualitativo en cualquier curso de desarrollo que viniera produciéndose en la materia, porque a partir de él las acciones educativas que se realizaban en forma aleatoria y dispersa se articulan; las responsabilidades de ejecución y financiación se distribuyen

incidir en los planes de estudio, contenidos, libros de texto, y en general, en los currículos de las instituciones educativas. Se tiene presente que en la integración efectiva de la EDH en los sistemas de educación primaria y secundaria inciden diferentes factores que han de abordarse. En el Programa Mundial (ONU, 2006) se contemplan cinco factores: políticas educativas, aplicación de políticas, entorno de aprendizaje, enseñanza y aprendizaje y, por último, formación y perfeccionamiento profesional del personal docente. Todos estos esfuerzos se plantean con la intención de integrar en la escuela la educación, capacitación e información en derechos humanos que posibiliten la cultura universal de 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 respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad.

Las actividades de educación en derechos humanos deben transmitir los principios fundamentales de los derechos humanos, como la igualdad y la no discriminación y, al

entre distintos actores nacionales (públicos y civiles) e internacionales, y el conjunto se asume como un objetivo nacional consensuado para el mediano y largo plazo. Un plan educativo de alcance nacional aporta coordinación, definición de prioridades según un análisis del contexto, atención a diversos frentes de acción, cobertura de múltiples destinatarios, sostenibilidad temporal y financiera, posibilidad de evaluar resultados contra metas predefinidas y oportunidad de rectificar rumbos a partir de las evaluaciones. Un plan aporta además condiciones de eficacia que contribuyen a lograr mejores resultados y mayor impacto en todo proceso de intervención educativa, al tiempo que evitan, o reducen considerablemente, riesgos tan comunes como la dispersión y duplicación de esfuerzos, las lagunas o espacios vacíos de acción, las ocurrencias o actuaciones originadas en impulsos intuitivos, las interrupciones bruscas –o su otra versión: la lenta agonía– de procesos en marcha debido a cambios de autoridades en la administración pública, y tantos otros peligros de sobra conocidos en los países de la región” (IIDH, 2005, pp. 11-12).

mismo tiempo, consolidar su interdependencia, indivisibilidad y universalidad.

Del mismo modo, esas actividades deben ser de índole práctica y estar encaminadas a establecer una relación entre los derechos humanos y la experiencia de los educandos en la vida real, permitiendo a éstos inspirarse en los principios de derechos humanos existentes en su propio contexto cultural. (IIDH, 2006, p. 1)

Todo lo que se enseña, así como la manera como se enseña, debe manifestar los valores y principios de los derechos humanos y propiciar la formación de sujetos de derechos comprometidos con la vigencia y ejercicio efectivo tanto de sus derechos como los de sus semejantes.

Para ello, es esencial asegurar que la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos tengan lugar en un entorno de aprendizaje basado en los derechos y que los objetivos de la educación, las prácticas y la organización de las escuelas sean compatibles con los valores y principios de los mismos. Asimismo, es importante que esos principios se arraiguen en la cultura de la escuela, en la comunidad escolar y en la comunidad más amplia que la rodea. (ONU, 2006, p. 50)

La EDH como parte constitutiva del derecho a la educación debe entenderse desde una perspectiva transversal que permite su vigencia tanto en la enseñanza formal como informal. Esta perspectiva transversal se presenta como un elemento inclusivo de una cultura de derechos humanos. La definición y los contenidos de la EDH han ido creciendo dentro de un proceso progresivo a partir de su incorporación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta configuración se ha visto apoyada y fortalecida por los diferentes instrumentos internacionales y por su implementación en las diversas Constituciones Políticas y legislaciones nacionales, así como por los planes de acción y programas de los países para dar cumplimiento a sus compromisos con la comunidad internacional.

Estas reformas e implementaciones en la política interna de los países a través de normatividades, reglamentaciones y lineamientos deben estar acompañadas por un esfuerzo adicional en relación a

las políticas de inclusión. El objetivo es incrementar el respeto y reconocimiento de la diversidad, perspectiva de género y la participación efectiva de todos los actores sociales específicamente en el escenario educativo.

Cabe mencionar, además, la recomendación del IIDH (2006) en su quinto informe con relación a que todas las adaptaciones y contextualizaciones adelantadas en los diferentes niveles (en nuestro caso, escuela y docentes) deben ajustarse a la normatividad y lineamientos fijados por las entidades superiores, pues esto garantiza el control y la supervisión de los procesos.

Los modelos más centralizados tienden a disminuir la complejidad de los procedimientos, al costo de reducir la participación de los actores y de sus opiniones; otros modelos ponen el énfasis en los extremos nacional y local colocando las competencias para lo normativo y técnico en el primero y la obligación de interactuar con la comunidad educativa en el segundo (la institución educativa local). (p. 39).

En otras palabras, al Estado le corresponde generar la políticas y lineamientos para desarrollar e integrar la EDH, y a las instituciones y educadores les compete ejecutarlas y velar por su cumplimiento. Es algo paradójico si recordamos que el propósito final es la generación y promoción de ambientes democráticos. La creatividad, innovación, idoneidad, adaptación, contextualización y creación propia de los sujetos se limita a la obediencia y cumplimiento y a los mecanismos de participación centralizados, cooptados, controlados y filtrados por los niveles superiores dentro de un sistema jerárquico.

3.3. La educación de y para la ciudadanía y el Estado Social de Derecho

3.3.1. La Educación en Derechos Humanos y la formación en competencias ciudadanas

En los últimos años hemos presenciado un auge creciente del discurso de la ciudadanía y formación para la ciudadanía en gran parte de los escenarios de la sociedad, pero principalmente en el campo de las ciencias sociales y de manera particular en la edu-

cación. Hay un incremento progresivo en el interés de los distintos sectores del Estado por consolidar unas competencias que garanticen la correcta formación de los ciudadanos que componen la sociedad. La recurrencia de este discurso responde a las características y acontecimientos de una época convulsionada que hereda algunas secuelas del pasado reciente. Ruiz y Chaux (2005) citan a Will Kymlicka (2001) al enumerar estas situaciones que han venido debilitando o evidencian un debilitamiento de las estructuras e instituciones del ordenamiento democrático, entre las cuales podemos mencionar

La creciente abstención electoral en las sociedades democráticas, el resurgimiento de movimientos nacionalistas en algunos países económicamente desarrollados, las tensiones sociales propias de una población recientemente multi-racial y multicultural, la crisis del Estado de Bienestar y el desfavorable balance que hasta ahora arrojan las políticas medioambientales, entre otros. (Ruiz y Chaux, 2005, p. 10)

Todos estos son acontecimientos políticos y sociales que marcan el escenario político contemporáneo y que se convierten en una gran preocupación para la armonía y perdurabilidad del sistema democrático, a los cuales debe sumarse el permanente ambiente de guerra presente en el mundo a lo largo de todo el siglo XX y que continúa, con vehemencia, hasta nuestros días.

En el escenario colombiano la situación no es diferente; por el contrario, parece intensificarse debido al conflicto interno que ha padecido nuestra sociedad de manera más aguda en la segunda mitad del siglo XX, aunque no podemos desconocer que estos conflictos tienen sus raíces y manifestaciones mucho más atrás en la historia de nuestro país. Este conflicto ha conducido a la sociedad colombiana, dicen Ruiz y Chaux (2005), a una crisis de humanidad y “dicha crisis también ha significado una crisis de ciudadanía, esto es, de la posibilidad de construir condiciones sociales justas y equitativas para todos articuladas por la vía política” (p. 10). Es, precisamente en este contexto en el cual surge el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) el cual es

Concebido a partir de las condiciones sociales, históricas, políticas e ideológicas de la realidad del país, con la finalidad de que la propuesta permita, en una perspectiva de

futuro, superar el ciclo de violencia, inequidad e injusticia que agobia al pueblo colombiano, y lanzarnos hacia la construcción de una sociedad basada en la cultura del respeto, la vigencia y ejercicio pleno de los derechos humanos. (PLANEDH, 2007, pp. 7-8).

Esta situación inevitablemente afecta el proyecto político democrático establecido en la nueva Constitución Política de 1991, en la que se presenta al Estado colombiano como un Estado Social de Derecho⁶ en el cual, además de proteger, promover y garantizar los derechos civiles y políticos, el Estado se compromete con el reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales.⁷ Esta Constitución “provee las orientaciones, mecanismos y procedimientos requeridos para la construcción no sólo de un sistema democrático, sino, lo que es más importante, de una cultura de la democracia” (Ruiz y Chaux, 2005, p. 11). Proyecto que se ve en peligro ante los acontecimientos enunciados, los cuales van deteriorando la estabilidad y consistencia de las estructuras democráticas del país y van incrementando la pérdida generalizada de confianza en sus instituciones y representantes.

El concepto de Estado Social de Derecho se desarrolla en tres principios orgánicos: legalidad, independencia y colaboración de las ramas del poder público para el cumplimiento de los fines esenciales del Estado y criterios de excelencia.

6. “Artículo 1º. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (Constitución Política de Colombia de 1991).

7. “Por mandato de la Constitución Política de 1991, Colombia fue declarada como un Estado Social de Derecho, haciendo derivar su legitimidad de la democracia participativa. Lo cual conduce a concluir que se rige por normas jurídicas que en el marco de la Constitución y de la ley, le conceden preeminencia a la realización formal y material de los derechos fundamentales. Como Estado Social su acción está dirigida a garantizar a los ciudadanos condiciones de vida dignas, así como a construir mecanismos que permitan contrarrestar las extremas desigualdades imperantes en el actual modelo económico y social” (PLANEDH, 2007, p. 26).

El respeto por los derechos humanos y el acatamiento de unos principios rectores de la actuación estatal constituyen las consecuencias prácticas de la filosofía del Estado Social de Derecho. De esta manera, un Estado Social de Derecho se consolida cuando tanto el ciudadano como el Estado comparten valores y actitudes de naturaleza universal. (PLANEDH, 2007, p. 61)

Kymlicka insiste en que la educación de la ciudadanía⁸ es una de las funciones esenciales de las instituciones educativas, y que de hecho este fue uno de los fines con los cuales fue creado todo un sistema educativo. “Uno de los cometidos básicos de la escuela consiste en preparar a las próximas generaciones para sus responsabilidades como ciudadanos” (Kymlicka, 2001, p. 251). Ciudadanos que estén en la capacidad, y sobre todo en la disposición, de conservar las estructuras sociales dentro de las cuales y para las cuales están y han sido preparados a lo largo de su vida, “lo que implica que además de las reglas y las prácticas establecidas para el ejercicio del gobierno, se requiere de una subjetividad y una cultura en las que la democracia se viva como conceptos, valores y hábitos” afirman Los *Lineamientos Curriculares para Formación en la Constitución Política y la Democracia*. (MEN, 1998a, p. 13). Por su parte, en la formación de competencias ciudadanas se asume que “aquello a lo que políticamente aspira una sociedad y que se encuentra plasmado en su Constitución no puede ser ex-

8. “La ciudadanía es la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce. Acatar la ciudadanía significa, al menos, tener conciencia de que se hace parte de un orden social e institucional que se encuentra regido por normas de convivencia que nos cobijan a todos, como individuos y como parte de los grupos sociales específicos con los que podemos o no identificarnos. (...) El acatamiento de la ciudadanía implica una comprensión básica de las costumbres, valores, tradiciones, formas de interacción e intercambio simbólico del lugar que habitamos. Ello a la vez constituye el fundamento de la civilidad. (...) Ser ciudadano activo, por otra parte, significa ejercer con sentido de responsabilidad un rol político, que en buena medida, se define en la participación de proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un orden social justo e incluyente” (Ruiz y Chau, 2005, pp. 15-16).

cluido de sus prácticas educativas, por ello resulta tan importante la formación ciudadana” (Ruiz y Chaux, 2005, p. 11).

En este aspecto es bastante significativo que haya sido precisamente la Constitución Política de 1991 la que haya establecido el carácter público de la educación en nuestro país.⁹ Sin embargo, esta educación para la ciudadanía va más allá de una educación cívica y el reconocimiento de leyes e instituciones:

La educación ciudadana no consiste únicamente en aprender los elementos básicos de las instituciones y los procedimientos de la vida política. También implica la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas con la práctica de la ciudadanía democrática. (Kymlicka, 2001, p. 251)

La educación para la ciudadanía no se reduce al cumplimiento obediente y pasivo de las normas, sino la consolidación de una voluntad individual y colectiva que esté dispuesta no sólo a aceptar dicho ordenamiento sino a comprometerse y procurar, en cada una de sus acciones, instaurar y conservar tal ordenamiento. Y en relación con ello, de manera especial, esta formación debe conducir al ciudadano a rechazar todas aquellas acciones y conductas que puedan atentar contra la sociedad, vigilando y controlando así los comportamientos de los demás conciudadanos. De acuerdo a Ruiz y Chaux,

El ejercicio de la ciudadanía en la escuela y desde la escuela hacia los demás ámbitos públicos requiere de una educa-

9. “Ello significa no sólo que los establecimientos educativos satisfacen una necesidad general (son un servicio público), sino que la educación es un interés de todos, que a todos concierne. Conviene aclarar que al decir que la educación es pública no significa que sea oficial (ni siquiera la estatal), lo que se concreta en el concepto de la autonomía de los docentes y de los establecimientos de educación. De otra manera: el carácter público de la educación no significa que esté al servicio de un gobierno o de la doctrina de un partido gobernante. Conviene que la educación para la ciudadanía refuerce la conciencia del carácter público de la educación, de manera que lo que acontezca dentro de los recintos educativos tenga una proyección social y pueda ser juzgado y evaluado por toda la sociedad sin que ello se considere indebida injerencia” (MEN, 1998, p. 14).

ción política que, en este caso, se entiende como el desarrollo de competencias ciudadanas. El compromiso que las instituciones educativas (directivos y maestros) están o no dispuestas a asumir al respecto es determinante no sólo para la vida de los estudiantes sino también para el futuro de nuestra sociedad. (2001, p. 18)

El ciudadano, además de reconocer y respetar desde sus acciones el ordenamiento social, se convierte, a partir de la educación para la ciudadanía, en garante y protector del sistema social y político.

3.3.2. El compromiso político del ciudadano

Aquí es importante anotar que Ruiz y Chaux (2001) presentan una distinción entre la ciudadanía o educación ciudadana y la civilidad o educación cívica, como dos niveles de un mismo proceso de formación política de los sujetos. La civilidad responde, principalmente, al conocimiento de las estructuras y funcionamiento de las instituciones y procedimientos de la vida política, así como al cumplimiento de pactos sociales a partir de su conocimiento. Mientras que la educación ciudadana se caracteriza principalmente por la reflexión sobre las finalidades y límites de la esfera política; lo cual implica la capacidad de autodeterminación y deliberación frente a las disposiciones y funcionamiento de la estructura u ordenamiento socio-político, y por supuesto implica, desde el ejercicio activo de la ciudadanía, la participación responsable en procesos y decisiones sociales y políticas.

En un sentido jurídico la ciudadanía implica que la persona es portadora de derechos, mientras que en un sentido político la ciudadanía se entiende como una práctica (Zapata, 1997: 70). De esta manera, se diferencia entre la ciudadanía en sentido nominal y la ciudadanía en sentido activo. La educación ciudadana propende por ambas, pero sobre todo, se orienta a la formación de la segunda si lo que la inspira es la idea de participar en la construcción de un sistema y una sociedad democrática. (Ruiz y Chaux, 2005, pp. 19-20)

No basta entonces con el conocimiento de las leyes, principios e instituciones, sino que dicho modelo de sociedad se instaura

como un proyecto de nación del cual cada ciudadano es partícipe y al mismo tiempo, de manera fundamental, está comprometido con su realización. Es así que, por un lado, la educación para la ciudadanía excede los muros de la escuela para entenderse desde otros escenarios; y por otro lado, procura formar a los ciudadanos en ciertas cualidades y actitudes propicias para dicho proyecto de nación. Esto evidencia, afirma Kymlicka (2001), que las solas estructuras democráticas por sí mismas son incapaces de garantizar y mantener el funcionamiento de las democracias; para ello es imprescindible una ciudadanía con cualidades y virtudes específicas y con voluntad para construir el proyecto de nación planteado desde las estructuras democráticas.

Estos hechos han puesto de manifiesto que la salud y estabilidad de las democracias modernas no sólo dependen de la justicia de su 'estructura básica', sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos. Por ejemplo, de su sentido de la identidad y de su percepción de otras formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa que potencialmente pueden competir con la suya, de su capacidad para tolerar y trabajar con otro tipo de personas, de su deseo de participar en el proceso político con el fin de promover el bien común y hacer que las autoridades políticas sigan siendo responsables, de su disposición a autocontrolarse y asumir su responsabilidad personal en las demandas económicas y en las decisiones personales que afectan la salud y el entorno. Sin ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias resultan difíciles de gobernar e incluso inestables. (Kymlicka, 2001, p. 253)

Esto explica, nos dice el autor, la reiterada insistencia de los gobiernos y organismo internacionales en fomentar y promover la educación para la ciudadanía. Si nos detenemos a revisar los planteamientos centrales de la formación por competencias ciudadanas en Colombia, encontraremos allí la preocupación por formar a los sujetos en estas mismas cualidades o virtudes, como las denomina Kymlicka. Incluso en el PLANEDH (2007), estas mismas virtudes se presentan como valores democráticos.¹⁰ En algunos de sus apartados afirma: "La educación en derechos humanos está basada en valores que sustentan los principios y la normatividad de los derechos humanos y de la democracia; de

igual manera promueve actitudes coherentes con estos valores” (PLANEDH, 2007, p. 67). En este sentido

Educar para los derechos humanos supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antiéticos, como lo son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la violencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo. (PLANEDH, 2001 p. 59)

Incluso este mismo documento plantea el desarrollo de las competencias en la educación en y para los derechos humanos desde tres dimensiones que están en claro diálogo con las cualidades y actitudes que Kymlicka expone. “La ciudadanía activa y el desarrollo de los sujetos de derechos se evidencia en tres dimensiones de dichas competencias que son identidad, pluralidad, y valoración de las diferencias; convivencia y paz y participación y responsabilidad democrática” (PLANEDH, p. 70).

El Estado para su correcto funcionamiento requiere de la cooperación y autocontrol de los ciudadanos, pues su sola acción coercitiva es insuficiente, e incluso perjudicial, para el mantenimiento y armonía del proyecto de nación. Por esta razón, la educación de los ciudadanos, que entre otras cosas parece estar en un estado deplorable a juzgar por las situaciones expuestas anteriormente, es una función esencial del sistema educativo para la reproducción y conservación de los valores culturales de un país que se define en su proyecto de nación. En este derrotero marcha la educación para la ciudadanía, la promoción de la participación, las políticas de inclusión y no discriminación y el autocontrol de

10. “Una política pública en el campo de la educación en derechos humanos responde al paradigma de los valores democráticos en el que los derechos humanos son concebidos de manera integral como fines y medios” (PLANEDH, 2007, p. 39). Por su parte, uno de los objetivos que presenta la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, para la educación básica expone: “Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua” (Ley 115, art. 20).

los sujetos como medidas que buscan favorecer el fortalecimiento de las estructuras e instituciones democráticas.¹¹

3.3.3. Cultura política para una democracia participativa y derechos humanos

Ruiz y Chaux, en su documento acerca de la formación en competencias ciudadanas (2001), argumentan que el estudio de la Constitución Política constituye el marco filosófico, político e histórico pues, según los autores, la educación de la ciudadanía en la escuela no se limita a conocer lo que está escrito en la Constitución, o qué significa o en qué consiste ser ciudadano, sino que avanza hacia el establecimiento de condiciones en las cuales el ejercicio de la ciudadanía sea posible y puedan tomar sentido y materialidad los principios y fines democráticos y de convivencia pacífica que propone la Constitución Política vigente haciéndose parte de la cotidianidad de los sujetos.

Los sistemas democráticos modernos surgen como mecanismo para regular y limitar las arbitrariedades y abusos del monarca en quien se concentraba de manera absoluta todo el poder. En este sentido, se toman dos medidas en la construcción de las constituciones políticas de los nacientes Estados en el siglo XVIII Y XIX. La primera consiste en la división del poder en diferentes ramas, las cuales además de hacerse contrapeso han de vigilarse y regularse mutuamente. La otra medida, más cercana a los intereses de nuestro trabajo, tiene que ver con la construcción de dichas constituciones sobre la base de unos principios fundamentales, llamados los derechos humanos;

11. Expone Kymlicka (2001) en su texto: “Pero existen otras virtudes que son específicas de la democracia liberal, ya que se refieren a los principios básicos de un régimen liberal y al papel político que los ciudadanos juegan en él. Es precisamente en estas virtudes en las que deseo centrarme, particularmente en cuatro de ellas: a) el espíritu público, que incluye la capacidad de evaluar el ejercicio de los responsables políticos y el deseo de participar en el discurso público; b) el sentido de justicia y la capacidad e reconocer y respetar los derechos de los demás, moderando así las propias reclamaciones; c) la civilidad y la tolerancia, d) un sentido compartido de solidaridad y de lealtad” (p. 255, para ampliar esta mirada ver Kymlicka, 2001).

construidos con la finalidad de proteger a los ciudadanos en cualquier situación y ante cualquier acto de barbarie o de abuso contra la dignidad humana. En este sentido, un país que no reconozca y no respete los derechos humanos no puede llamarse democrático. Por tanto, los derechos humanos se convirtieron en el parámetro que permite diferenciar entre un Estado tiránico y uno democrático.¹²

Posteriormente, nos recuerda el documento (MEN, 1998a), hacen su aparición los derechos económicos, sociales y culturales, y con ellos el concepto de Estado Social de Derecho ante la necesidad de propiciar condiciones de igualdad entre los “asociados”. Esto se debe a que, aunque se habían redactado toda una serie de principios y derechos que protegerían la libertad, en la práctica esto no se llevaba a cabo, pues lo que se evidencia a partir del auge de la revolución industrial es la intensificación de las relaciones de dominación, dependencia, explotación y abuso contra las condiciones mínimas de vida digna y la libertad.

En el país los fundamentos constitucionales del Estado Social de Derecho se resumen principalmente en la dignidad humana, el trabajo, la solidaridad y la preeminencia del interés general.

A la vez, estos lineamientos hacen alusión a que los derechos humanos son el mínimo exigible a todo Estado que pretenda gobernar a los asociados conforme a la dignidad humana, la democracia, la justicia, la libertad y la paz. En ellos se plasma la aspiración a una existencia realmente digna de la condición humana, lo que los hace universalmente exigibles y factor de la legitimidad del poder público, lo cual está integrado, por consiguiente, al bloque de constitucionalidad. (PLANEDH, 2007, p. 27)

Es así que este documento de los lineamientos curriculares para la formación política y la democracia (MEN, 1998a) organiza la “instrucción cívica” en tres dimensiones, a saber: la promoción de una subjetividad democrática, la contribución a consolidar

12. “La democracia es un sistema político en el que se gobierna bajo el control de la opinión pública, la cual no solo sirve para enjuiciar la conducta de políticos y gobernantes, sino que es una concreción del espacio público en el que se construyen el sentido común y la voluntad general” (MEN 1998a).

una cultura política acorde con la democracia y el conocimiento básico de las instituciones. Y con relación a estos tres niveles o dimensiones para la educación cívica propone los siguientes objetivos que cito en extenso por su significativa relación con lo que hasta aquí he venido exponiendo y con lo que Kymlicka (2001) plantea como valores y virtudes del ciudadano.

Objetivos de la formación en la constitución y la democracia

- Crear las condiciones para el desarrollo de una personalidad responsable y autónoma, consciente del valor de su dignidad, condición primera para el ejercicio de la ciudadanía.
- Desarrollar en los estudiantes el sentimiento de la solidaridad con la sociedad y en especial con los más débiles, de manera que se comprometan a aportar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, requisito para que la democracia se consolide como un orden social satisfactorio y para que el orgullo de ser colombiano sea viable para todos.
- Propiciar en el educando la afirmación de los conceptos del respeto por el otro y del disfrute de las diferencias, como condiciones para el desarrollo de una convivencia pacífica.
- Generar en los estudiantes el sentido y los hábitos de la asociación y del esfuerzo mancomunado, de manera que pueda contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil, mediante la participación en múltiples iniciativas de organización ciudadanas.
- Fomentar en el educando un sentido de identidad nacional, regional y étnica como base para su integración en dinámicas más universales.
- Llevar al conocimiento de las instituciones políticas que nos rigen, su dinámica y la posible utilización de estas para alcanzar los intereses con los cuales se comprometan los ciudadanos. (MEN, 1998a, p. 15)

En coherencia con estos objetivos, las tres dimensiones que proponen los lineamientos señalados (1998a) aportan a esta formación de la ciudadanía. El primer eje relacionado con la promoción de una subjetividad democrática busca la formación de sujetos autónomos, que conscientes de su dignidad estén en la capacidad de autodeterminación y de guiar sus acciones hacia

el bien común. Esta, según Ruiz y Chaux (2001), es una forma de aspirar a la consolidación de una sociedad progresista, moderna y democrática.

Dicho de otra manera, es toda la vida de la escuela y todo el currículo el que debe ponerse al servicio de construir la ciudadanía verdadera que requiere nuestro país. Condición indispensable para que la democracia deje de ser una promesa imposible o un cruel engaño. Por lo dicho que la educación cívica no puede ser sólo un proyecto instruccionalista para devenir empresa formativa de la subjetividad. (MEN, 1998a, p. 19)

El segundo eje, la consolidación de una cultura política para la democracia, concibe la educación para la ciudadanía y la cultura democrática como la vinculación de la cultura política concebida como “el conjunto de ideas que tiene la gente sobre la vida en sociedad, sobre el poder y la autoridad, sobre los fines de una y otros” (MEN, 1998a, p. 20) y la subjetividad moderna en sus rasgos definitorios: autoconciencia, autonomía y autorrealización. Es en este sentido que la educación debe formar y promover acciones que se dirijan a la transformación de las relaciones sociales y políticas de la realidad colombiana. Uno de los propósitos de este eje es combatir la creciente tendencia a la no participación en asuntos políticos e incluso, si es que se puede llamar así, al apoliticismo.

Es de esperar que la escuela colombiana se juegue a fondo en transformar el apoliticismo que caracteriza a buena parte de los colombianos. (...) El desinterés por la política, cuando no la aversión por ella, está en la base de la debilidad de la opinión pública, de los partidos y, en general, del Estado colombiano.

(...) De persistir la opinión generalizada de que la política es el dominio de la mentira, el incumplimiento y la corrupción, y las actitudes correlativas de apatía, delegación o abstención, la democracia colombiana mantendrá el rasgo que más la desfigura: la ausencia del pueblo en las decisiones fundamentales. (MEN, 1998a, p. 23)

Desde la perspectiva de estos Lineamientos, construir la democracia e “instruir en el civismo” requiere erradicar el “apoliticismo” de la conciencia y la voluntad de los colombianos. En ello la escuela y la respectiva formación para la ciudadanía desempeñan

un papel fundamental. Y por último, el tercer eje promueve el conocimiento de las instituciones y de la dinámica política, para que a partir de su conocimiento el ejercicio democrático sea una realidad desde la cotidianidad misma.

De igual manera, Ruiz y Chaux (2001) hacen referencia dentro del marco de construcción del documento para la formación de las competencias ciudadanas a los Lineamientos Curriculares del MEN para Ética y Valores y destacan en relación con lo que venimos exponiendo:

Nuestra Constitución Política y nuestra realidad hacen claras demandas a la escuela. Se requiere de instituciones capaces de formar a los ciudadanos modernos, autónomos, responsables y solidarios que se comprometan con la construcción del país que queremos los colombianos. Esas subjetividades no podrán ser fruto más que de instituciones libres y abiertas, deliberantes y plurales, críticas y comprometidas con la sociedad que las alberga. (MEN, 1998b, p. 38)

Y esto es precisamente lo que busca la propuesta hecha por los autores en torno a la formación de competencias ciudadanas, el que a partir de las instituciones educativas sea posible no sólo identificar lo que significa ser ciudadano, sino también promover conocimientos y habilidades a partir de las cuales la comunidad que interviene y participa del proceso formativo se involucre, comprometa y trabaje por la realización del proyecto de nación que se presenta en la Constitución.

Estas competencias deben estar acompañadas de ciertos conocimientos que permitan ponerlas en práctica. En el caso de las competencias ciudadanas son imprescindibles algunos conocimientos en torno a los procedimientos, estrategias y a la comprensión de determinada información que las personas requieren para el ejercicio de la ciudadanía. Es claro que conocer no implica necesariamente su puesta en práctica, pero sí es un elemento indispensable, pues el desconocimiento de los derechos humanos, de los mecanismos de participación, de las normas y principios de convivencia obstaculiza su aplicación en la cotidianidad. Dentro de estos contenidos para la formación ciudadana el conocimiento de los derechos humanos es un aspecto central, pues el co-

nocer los derechos de las personas, los mecanismos creados para su protección y la manera como se deben usar es, según Ruiz y Chaux (2001, p. 44), indispensable para el ejercicio de tales derechos por parte de los ciudadanos. De esta manera, los derechos humanos y la EDH son un eje central en esta formación ciudadana.

La actual situación del país reclama a todas las instituciones sociales la promoción y defensa de los derechos humanos. Al Estado le compete apoyar la escuela para que ésta adelante acciones a favor de la construcción de opinión sobre el asunto y para que desarrolle procesos educativos que propicien el ejercicio y vivencia de los derechos humanos, de tal modo que la formación académica y la socialización escolar fortalezcan el Estado Social de Derecho tal y como es concebido en la Constitución de 1991. (Ruiz y Chaux, 2001, pp. 50-51)

De este modo, los derechos humanos y la EDH no pueden ser un conocimiento aislado sino que deben atravesar toda la vida escolar. Deben ser, en palabras de Ruiz y Chaux (2001), el eje integrador de toda propuesta de formación ciudadana y no uno más de sus componentes. Las competencias ciudadanas se definen, desde esta perspectiva, como la capacidad de los ciudadanos de hacer realidad en sus decisiones y acciones cotidianas esos derechos entendidos, a su vez, como mínimos éticos para la convivencia y la dignidad humana. De otra parte, el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos no sólo evita situaciones de violencia y abusos frente a la dignidad humana sino que se convierten, en la medida en que impregnen la vida cotidiana, en horizonte y parámetro de las relaciones interpersonales, superando así la mirada normativa y de denuncia y previniendo posibles atropellos y escenarios que expongan o pongan en riesgo la dignidad de las personas.

3.4. La formación del “sujeto de derechos” desde la mirada político-discursiva

El campo de los derechos humanos es bastante amplio, razón por la cual en la búsqueda de la consolidación de la EDH ésta se ha encontrado y ha entrado en diálogo con otras propuestas emergentes que de una u otra manera convergen en la formación en

derechos humanos. Así la EDH entra en diálogo con otros campos que se relacionan con los derechos humanos pero que, en algunos casos, no pertenecen específicamente al ámbito de la EDH. LA EDH plantea sus propias fronteras y se diferencia de estas otras “proposiciones actuales”.

Por su parte, la amplitud de la temática de los derechos humanos obliga necesariamente a que se produzcan interlocuciones con otras voces que expresan convergencias o conexiones con la pedagogía en y para los derechos humanos. Tal como está concebido el PLANEDH, es evidente que la educación en derechos humanos dialoga y se interpela con otros lenguajes vinculantes pero no iguales. A medida que la educación en derechos humanos ha ido buscando caminos, han emergido nuevos planos educativos como 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, entre otras sugerentes proposiciones actuales. (PLANE-DH, 2007, p. 6)

La EDH se propone como algo diferente a acciones aisladas, inmediatistas, coyunturales, espontáneas, sin ningún impacto real, duradero y estructural en los proyectos educativos de las instituciones. No toda acción en el campo de los derechos humanos o con contenidos de derechos humanos puede ser asumida como EDH. Por otra parte, muchas de las experiencias de formación en derechos humanos privilegian o se centran en la transmisión de contenidos e información desde el paradigma tradicional de la educación, descuidando el ámbito de la práctica, de las problemáticas del contexto, de la vida cotidiana, de la transformación de las relaciones interpersonales, culturales y sociales. Razón por la cual se hace imperioso el avanzar en el desarrollo y consolidación de una pedagogía en derechos humanos para entender claramente lo que significa la EDH y la manera de avanzar en ella, plantear límites, contenidos, prácticas, didácticas propias de la EDH sin que ello sea una apuesta cerrada o excluyente. Todo esto con el fin de lograr articularse y afectar a las comunidades educativas de manera integral, sostenible y viable.

El PLANEDH es la respuesta a la necesidad de traducir las exigencias de los derechos humanos a políticas públicas para avanzar en su realización por parte del Estado. Los derechos humanos y la EDH, asunto de las relaciones sociales e interpersonales, requiere estar sustentado en esta serie de políticas públicas, normatividades y regulaciones jurídicas que le brinde sustento dentro del Estado para que sea realizable e incluso viable. La sola proclamación de los derechos y libertades y de la necesidad de una educación en derechos humanos para garantizar su ejercicio no es suficiente, sino que es necesaria la formulación y adopción del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos como formulación de política pública que favorezca y posibilite las acciones del Estado en este sentido.

Antes del PLANEDH no existía una política pública en relación a la EDH; de hecho, el Plan es un intento por convertir todos esos esfuerzos en materia de EDH y la necesidad misma de dicha formación en política pública para garantizar el compromiso del Estado al respecto y la articulación, sostenibilidad y realización de la misma con resultados mucho más viables, sólidos y de alto impacto.

Como política pública, el PLANEDH compromete al gobierno en la defensa, promoción y formación en derechos humanos. Igualmente, la política pública permite articular todas las acciones en el ámbito privado y público en torno a la formación en derechos humanos con el fin de lograr resultados coordinados, duraderos y sostenibles y no acciones aisladas de carácter inmedatista, coyuntural o esporádicas. El PLANEDH se propone como un proyecto con perspectiva de futuro comprometido con la consolidación de una sociedad más justa, equitativa, en donde impere la cultura del respeto por el otro y la plena vigencia de los derechos humanos. Para ello requiere de recursos económicos, sociales, políticos, administrativos y jurídicos que sustente tan gigantesca empresa.

Así, el PLANEDH inicia su Introducción con las siguientes palabras:
Sin duda la EDH 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, des-

tacar 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. (PLANEDH, 2007, p. 4)

Este es el primer párrafo de la Introducción del PLANEDH, en donde se presenta la EDH como instrumento para reconocer, promocionar y afianzar los valores de la sociedad (occidental) y regular las relaciones entre el Estado y la sociedad y viceversa. Se entienden así a los derechos humanos como el código que establece las normas de juego, que legitima las acciones y relaciones entre uno y otro, que pone límites y senderos al ejercicio de la libertad, a las aspiraciones y proyecciones personales, a la misma dignidad humana por cuanto ya está intrínsecamente definida por el sistema de principios y valores que la “enaltecen” y, obviamente, regula las exigencias personales frente al Estado y del Estado frente al sujeto. Un sujeto de derechos.

Las sociedades modernas, construidas sobre la base de los derechos humanos, como ya se ha enunciado, encuentran en ellos el fundamento para su legitimidad y legitimización de proyectos y prácticas. Dentro del sistema democrático los derechos humanos son asumidos como fines y medios, pues ellos son el fundamento de dicho ordenamiento. Este cuerpo de derechos sostiene su legitimidad; por esta razón, dentro del desarrollo de las democracias modernas, ha venido tomando cada vez más fuerza la formación en derechos humanos como instrumento para garantizar los pilares sobre los que se sostienen, conducir a su reconocimiento y respeto y asumirlos como elementos legitimadores de toda democracia y de toda acción de los Estados en defensa de la misma democracia. En este mismo orden de cosas, la EDH se hace imprescindible y un eje central para la educación ciudadana.

3.4.1. Una Educación en Derechos Humanos para la emancipación y la transformación social

Según el PLANEDH (2007), la formación en derechos humanos ha adquirido un carácter trascendentemente emancipador en las sociedades actuales. “la educación en derechos humanos que propone el PLANEDH apunta a la transformación social, a la liberación de hombres y mujeres, al empoderamiento de la sociedad para la realización de sus derechos y libertades (p. 5). Es por esto que la divulgación y la promoción acerca de los contenidos de los derechos, la existencia y mecanismos de protección y la defensa de los mismos, buscan que los seres humanos puedan hacer efectivos esos derechos y eviten así su vulneración. La EDH también se propone que los procesos de aprendizaje consoliden disposiciones, actitudes y acciones que permitan el reconocimiento de los propios derechos y los de los demás.

La EDH se entiende así como emancipadora en el marco del reconocimiento de esos derechos propios y ajenos, es decir como un marco de regulación de los comportamientos y relaciones entre los sujetos. Nuevamente se pone de relieve la categoría de sujeto de derechos que implica tanto derechos como deberes.¹³ Y se asume que de esta manera los derechos humanos harán posible la emancipación, la dignidad humana, las condiciones de vida digna y la armonía entre los miembros de la sociedad bajo un mismo proyecto de país inspirado por unos valores, principios y estos mismos derechos.

Estos derechos son la base para la consolidación de la pretendida libertad, justicia y solidaridad dentro de los modernos Estados autodefinidos como democráticos. Libertad, justicia, solidaridad y democracia entendidas y promulgadas desde el marco del sistema capitalista imperante. Libertad restringida y cooptada, justicia desde intereses específicos, solidaridad centrada en la individualidad y democracia legitimadora de prácticas que frecuentemente se asemejan a sistemas autoritarios.

13. Generalmente, en la práctica, más deberes que derechos, pues muchos de esos derechos no logran su total realización en los contextos propios de la realidad colombiana

Lo que estoy queriendo poner en evidencia es una suerte de círculo vicioso en el cual las políticas públicas y la acción misma del Estado en manos de sus dirigentes, se rigen por una serie de principios, valores y derechos que él mismo establece y regula. Es decir, establece la misma normatividad y regulación para su actuar. El mismo sistema establece los principios que lo controlan y legitiman. La EDH, desde esta perspectiva, se limita al reconocimiento del articulado y de los mecanismos para su protección, articulado fijado y reglamentado desde el mismo seno de los Estados modernos dentro del sistema capitalista.

El papel de la educación debe suponer un proyecto pedagógico integral que incite a vivir y a disfrutar los derechos humanos, como también a fomentar un proceso de opinión y de respuesta que lleve a discernir que cualquier violación de los mismos no puede ser ajena a la sociedad ni al Estado. En esta perspectiva, la educación en derechos humanos juega una tarea inescindible al lado de la acción reivindicativa, política y jurídica. (PLANEDH, 2007, p. 4)

En conclusión, podemos afirmar que uno de los propósitos fundamentales de la EDH es la constitución y autoreconocimiento del ciudadano como sujeto de derechos. En esa medida, una de las principales tareas es la reivindicativa en relación a ese cuerpo de derechos ya constituido, y junto a ésta, la tarea política como ejercicio dentro de un sistema u ordenamiento social y la acción desde los marcos jurídicos establecidos. Es así que la EDH que propone el PLANEDH no apunta tanto a la transformación social, a la liberación de hombres y mujeres, al empoderamiento de la sociedad para la realización de sus derechos y libertades, sino más bien a la reivindicación de un modelo ya fijado a partir de la autorregulación propia de la reafirmación de los sujetos de derechos.

Una educación en y para derechos humanos debe tener una intencionalidad explícita de formar sujetos de derechos capaces de reconocerse a sí mismos y a los demás, de autorregularse, de construir conocimiento, de resistir y enfrentar los abusos del poder y de interpretar y transformar el entorno (...).

(...) Entonces, se concibe al sujeto de derechos como un ser autónomo, con capacidad de autodeterminación, cons-

ciente de su dignidad y orientado hacia el bien común. Un sujeto de derechos aprende a hacer uso de sus límites y libertades, actúa solidariamente y asume los derechos como una forma de vida. (PLANEDH, 2007, p. 60).

3.4.2. Formación de sujetos y subjetividades a partir del discurso de política pública

Ser sujeto, expone Restrepo (2005) retomando a Touraine (1990), es la voluntad de individuación de cada individuo en su intento por distanciarse de los demás individuos para encontrarse y definirse a sí mismo sin olvidar que él mismo hace parte de una red de relaciones denominada sociedad. Esta individuación le permite reconocerse a sí mismo y en esa medida reconocer a los demás sujetos en la medida en que ellos se encuentran también en un similar intento de individualización. El ser sujeto es un encuentro consigo mismo y con el otro. Un auténtico Otro como lo enunciara Levinas.

Volviendo a Restrepo (2005), el autor plantea que este autoreconocimiento de sí mismo y del otro no implica la constitución de un sujeto personal de carácter hermético y aislado, sino que precisamente es un autoreconocimiento del sujeto como ser con otros y por tanto no entra en contradicción con los movimientos sociales ni con los proyectos democráticos. Por el contrario, este reconocimiento movido por la reflexión en torno a sí mismo y a su entorno transita hacia el deseo y de allí hacia la acción. Afirma el autor citando nuevamente a Touraine (1990): el sujeto es el deseo de ser actor y sólo se es actor en escenarios sociales fuera de ellos tendríamos a un actor-sujeto vacío. Por tanto, esta acción es una acción social en sintonía, desde la formación expuesta en la política pública del Plan, con el modelo democrático cimentado en los derechos humanos.

En últimas, se trata de un proceso destinado a la formación de actores políticos y sólo se es un actor político en el ámbito de lo social. De esta manera, el concepto de sujeto trasciende la individualidad para constituirse en un actor colectivo. (PLANEDH, 2007, p. 60).

Ahora bien, si el ser sujeto parte de este autoreconocimiento para llegar a la acción social movido por el deseo de actuar, de

participar, de asumir el proyecto social como propio, entonces, el sujeto de derechos es un sujeto que se reconoce como sujeto y reconoce a los otros desde un sistema de derechos preestablecidos y consensuados socialmente desde determinadas estructuras y relaciones de poder. Es el reconocimiento de sí mismo y de los demás como sujetos dentro de un marco de derechos que orientan la acción y el ordenamiento vigente toda vez que sobre este cuerpo de derechos se construye dicho orden, se legitiman y plantean los proyectos posibles de sociedad. La acción y las relaciones interpersonales, incluso el reconocimiento de sí mismo y de los demás está mediado por la categoría de derechos que hace referencia al cuerpo de derechos compilado por, desde y para la cultura occidental. Recordemos, que el sujeto es la conciencia de sí mismo, de su deseo y la encarnación de su deseo a través de la acción.

3.4.3. El sujeto maestro o agente educativo y la escuela en los procesos de formación de subjetividades

Revisemos ahora el lugar de la escuela y el docente dentro de los procesos de formación en derechos humanos proyectado por el PLANEDH en busca de mayores elementos de análisis. Dentro de la propuesta del PLANEDH la escuela es concebida como un proyecto cultural. Lugar en el que se afianzan, se transmiten y se reconocen los valores de una sociedad, la carga cultural, la identidad de una nación. Este espacio, el de la escuela, también es el espacio, en estos términos, para realizar un trabajo de formación en derechos humanos, toda vez que ellos son el referente, los fines y medios del sistema democrático en el cual se inscribe (auto-inscribe) la sociedad colombiana. Sin embargo, aunque esta perspectiva ya se insinúa en la Constitución Política de 1991 y conlleva la construcción de la Ley General de Educación en 1994 en cumplimiento del artículo 67, ello no garantiza la consecución de proyectos o acciones concretas en el tema de la formación en y para los derechos humanos.

De igual manera se podría decir que la Ley 115 representa un marco normativo general para regular el servicio público de la educación, mas no el derecho a la educación. (PLANEDH, 2007, p. 41)

La Ley 115 reglamenta la educación en cuanto servicio público, pero aporta muy poco en relación a la educación como derecho, categoría fundamental para hablar de EDH, pues dentro de este derecho a la educación se encuentra el derecho a la EDH como mecanismo promotor y garante de la consecución de condiciones de vida digna en medio de ambientes de justicia, paz, democráticos y pluralistas.

El docente, en tanto agente educativo, tiene también su reconocimiento particular dentro de la propuesta del PLANEDH. De este modo,

Se entiende que son personas que se reconocen como sujetos de derechos con formación y sentido de su acción educadora, es decir, con una intencionalidad política definida, que hacen acopio de un saber en derechos humanos, con competencia pedagógica y metodológica para generar la movilización de pensamiento y/o la acción en DH. (PLANEDH, 2007, p. 48)

El docente es, en primer lugar, un ciudadano que se reconoce como sujeto de derechos. Además de ello, con una formación y sentido de su acción educadora, lo cual lo hace un sujeto con una intencionalidad política definida en la medida en que desde su acción realiza una apuesta consciente por los derechos humanos. Lo que queda por definir o examinar es el tipo de apuesta que realiza, o desde dónde entiende los derechos humanos, qué tipo de intencionalidad política ejecuta desde su práctica. Por la categoría expuesta de autoreconocimiento como sujeto de derechos, pareciera que su práctica tiende hacia el reconocimiento del cuerpo de derechos preestablecidos por los Estados democráticos dentro del sistema económico y social vigente y el respeto por ellos en su propia persona y en quienes le rodean.

Además de ello, se considera que el agente educativo posee competencia en relación al saber pedagógico y metodológico, además del saber en derechos humanos, para su transmisión y para generar movilización del pensamiento, y con ello cambios en los comportamientos en términos de acciones en el ámbito de los derechos humanos.

3.5. Superar la categoría de sujeto de derechos. De la norma a la transformación de las estructuras y relaciones sociales

Ahora bien, el conocimiento de la norma es insuficiente para la construcción de una cultura de derechos humanos.

Desde la perspectiva de la cultura de derechos humanos, el cuerpo legal y normativo por sí mismo no es garantía para la vigencia de derechos ni para la transformación de una realidad social; el conocimiento de la norma resulta insuficiente para tales fines si no se teje una íntima relación entre su contenido, su sentido y su aplicación real. (PLANEDH, 2007, p. 54)

La sola norma no asegura su traducción en las prácticas concretas. Por tal razón se afirma que esas normas deben superar las instituciones y pasar por la vida cotidiana de los agentes sociales para ser asumida, apropiada y difundida como saber y como práctica.

El paso por la cotidianidad, la reflexión desde las experiencias y realidades concretas, su apropiación y difusión permiten avanzar en dicha construcción de ciudadanía basada en el reconocimiento y respeto de los derechos humanos. Sin embargo, parece que esta construcción de cultura desde el Plan restringe la formación a la categoría de ciudadanía como sujeto de derechos dentro del marco de un sistema democrático, relegando la tarea de avanzar en la consolidación de prácticas emancipadoras y radicales que permitan la superación de la injusticia desde la transformación de las estructuras mismas del sistema económico y social actual, el capitalismo.

Los derechos humanos deben emerger como reglas de juego en la vida cotidiana, cuerpo legal, discurso y práctica social, se constituyen en principios rectores para la configuración y funcionamiento de los diferentes grupos sociales y como reguladores de las relaciones entre estos. Se configuran así como una carta de navegación que define lo que socialmente se debe construir y como un sistema de sentidos y significados que orientan cómo se puede construir. (PLANEDH, 2007, p. 54)

Los derechos humanos como carta de navegación, reguladores y controladores de las prácticas sociales y de las relaciones entre

los agentes sociales, instituciones y organizaciones, legitiman y ofrecen el marco de referencia para decidir o dentro del cual se instituye lo legal o ilegal, lo correcto e incorrecto, lo viable e inviable. En coherencia, la transformación citada está regulada por el marco de los derechos humanos. Cualquier acción que se salga de dichos parámetros aceptados socialmente puede ser sancionada y repudiada. El cuerpo de los derechos es el sendero por donde es posible transitar; es el terreno, los límites, establece los puntos cardinales, el norte para la acción social, determina y orienta.

De esta manera, la transformación en el marco de los derechos humanos es en últimas el mantenimiento, o si se quiere, el mejoramiento, del orden establecido por el sistema económico y social actual, que paradójicamente es fuente de la desigualdad social, de la marginación, de la pauperización de la población, de la injusticia e inequidad social, de la violencia. Es en últimas la reacomodación del sistema para mantener el mismo estado de cosas bajo las promesas de justicia, libertad y paz que el mismo sistema anula en su fortalecimiento y expansión.

Es así que, uno de los propósitos de la EDH, afirma el PLANEDH retomando palabras de Maldonado *et al.* (2004), es que

(...) las personas crean en la vida y en que las cosas pueden 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. (p. 24)

Así se impulsa la EDH cimentada en estas esperanzas y creencias en un mundo mejor, justo y en paz. Pero esto, desde la institucionalidad y las democracias modernas capitalistas, se queda en falsas promesas y por tanto falsas esperanzas; a pesar de ello, surten su efecto en el fortalecimiento de las instituciones y valores del ordenamiento vigente.

El mismo PLANEDH propone la EDH en los siguientes términos:

En la educación en y para derechos humanos, el desarrollo de competencias busca la toma de una conciencia crítica de la realidad, donde el estudio y la reflexión de las complejas relaciones entre Escuela-Estado-Sociedad permita problematizar el papel que han desempeñado en el orden social las distintas prácticas sociales y políticas, los modelos de crecimiento económico y la opciones de desarrollo. (PLANEDH, 2007, p. 69)

Sin embargo, estos enunciados no serán más que palabras vacías o falsas promesas hasta que la formación en cuestión no supere la categoría de sujetos de derechos en tanto sistema rígido y universalista de derechos que se presenta como fundamento y discurso legitimador de ese mismo ordenamiento socio-político regido por el sistema económico que oprime, subyuga, violenta y margina en la medida que acumula y concentra las riquezas y privilegios en unos pocos. Privilegios entre los que se cuentan los mismos derechos. Derecho a la libertad, educación, salud, la vida, el trabajo, libre desarrollo de la personalidad, dignidad humana, etc.

CAPÍTULO 4

DESARROLLISMO, MODERNIZACIÓN Y CULTURA UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

El lugar de enunciación de las disciplinas es, precisamente, un lugar geopolíticamente marcado. Grecia no sólo está lejos geográficamente de América Latina. Lo está geopolíticamente. Entre Grecia y América Latina se interponen quinientos años de diferencia colonial.

Walter Mignolo,
Capitalismo y geopolítica del conocimiento.

La educación en derechos humanos ha venido emergiendo en los últimos tiempos con cierta recurrencia a través de la expansión del discurso de los derechos humanos. Discurso que se comporta, dentro de los modelos democráticos occidentales, como la base de sus estructuras y garante de la cohesión social necesaria para dicho funcionamiento. De manera que analizar los acontecimientos discursivos en torno a la EDH en Colombia en la configuración de un campo de discursos y prácticas, implica, o mejor, nos conduce, nos invita, a revisar los enunciados que conforman el discurso de los derechos humanos y su funcionamiento en los diversos contextos, principalmente en los contextos actuales. Discurso que además se hace circular, se revalida, se revitaliza, se reestructura, se reapropia y reconfigura

a través de los discursos, prácticas discursivas y no discursivas impulsadas desde el campo de la EDH.¹

En este sentido, antes de continuar, quisiera detenerme en la dispersión y análisis de algunos elementos del discurso de los derechos humanos en relación con su procedencia,² con su emergencia³ y con su uso funcional dentro del ordenamiento social vigente dominado por las lógicas economicistas del mercado. No es la búsqueda de un origen único y determinista de las prácticas y discursos de los derechos humanos y la EDH, sino el análisis de los acontecimientos, emergencias, apariciones y desplazamientos en su singularidad como sucesos. Se toma con ello distancia de lecturas lineales, metafí-

1. Ya se ha puesto de manifiesto en un capítulo anterior la apuesta metodológica desde la noción de Campo apropiada por Mario Díaz y la perspectiva foucaultiana de formación discursiva.

2. “La procedencia permite también encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, o contra los que) se han formado. La genealogía no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad por encima de la dispersión del olvido. Su objetivo no es mostrar que el pasado está todavía ahí bien vivo en el presente, animándolo aún en secreto después de haber impuesto en todas las etapas del recorrido una forma dibujada desde el comienzo. Nada que se asemeje a la evolución de una especie, al destino de un pueblo. Seguir la filial compleja de la procedencia es, al contrario, mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas –o al contrario los retornos completos, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente” (Foucault, 1979, p. 13).

3. “*Entstehung* designa más bien la emergencia, el punto de surgimiento. Es el principio y la ley singular de una aparición. Del mismo modo que muy frecuentemente uno se inclina a buscar la procedencia en una continuidad sin interrupción, sería un error dar cuenta de la emergencia por el término final (...) La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas. El análisis de la *Entstehung* debe mostrar el juego, la manera como luchan unas contra otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas, o aún más, la tentativa que hacen –dividiéndose entre ellas mismas– para escapar a la degeneración y re- vigorizarse a partir de su propio debilitamiento” (Foucault, 1979, p. 15).

sicas, totalizantes y teleológicas. “La búsqueda de la procedencia no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (Foucault, 1979, p. 13). Estos elementos nos permitirán aproximarnos desde otros lugares y desde la dispersión de conjuntos de enunciados en torno al discurso de los derechos humanos con el fin de impulsar desnaturalizaciones de algunas formas discursivas que le dan sustento y funcionalidad y que se encuentran presentes en la configuración del campo de la EDH en Colombia. Este ejercicio, además, podrá acercarnos a otras miradas y prácticas que posibiliten la resignificación del potencial emancipador que pudiesen proyectar como instrumentos de empoderamiento y reconstrucción de los vínculos sociales.

Para tal fin, iniciamos estableciendo algunos puntos de análisis en relación con el discurso eurocéntrico de la modernidad/colonialidad impuesto en América desde el momento de la conquista; discurso que a su vez se entiende, dentro de la argumentación de este escrito, como seno del discurso *universal* de los derechos humanos. “La educación en derechos humanos puede definirse como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos” (ONU, 2006, p. 1).

Esta exploración se realiza a partir del cuestionamiento que se ha emprendido desde el grupo de investigación modernidad/colonialidad en Latinoamérica⁴ entendiendo e indagando la modernidad desde la perspectiva de la colonialidad. En un segundo momento, el apartado pretende problematizar y deconstruir esta dualidad –modernidad/colonialidad–, con relación al discurso de modernidad/modernización, instaurado y apropiado en Latinoamérica a partir de los proyectos de desarrollo, industrialización y progreso para la región. Se parte de la premisa que la circulación e instauración de estos proyectos tienen como baluarte el progreso de la civilización y la democracia en nuestras sociedades.

4. Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2007) en el prólogo al libro: *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, del cual son editores, presentan un breve recorrido por los sujetos, la historia y actividad del Grupo de Investigación Proyecto Latino/Latinoamericano Modernidad/colonialidad.

Así, en el Plan Nacional de Desarrollo para el gobierno colombiano de 2006-2010 se expresan los objetivos macro de sus políticas:

El Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006, así como la Visión 2019, privilegiaron cuatro objetivos fundamentales: la Seguridad Democrática –“brindar seguridad democrática” en el Plan y una “sociedad de ciudadanos libres y responsables” en la Visión–; la equidad social –“construir equidad social” en el Plan y “una sociedad más igualitaria y solidaria” en la Visión–; un crecimiento económico [sic] y ambientalmente sostenible –“impulsar el crecimiento económico sostenible y la generación de empleo” en el Plan y “una economía que garantice mayor nivel de bienestar” en la Visión–; y el mejoramiento del Estado –“incrementar la transparencia y eficiencia del Estado” en el Plan y “un Estado eficiente al servicio de los ciudadanos” en la Visión–. Esos cuatro objetivos siguen siendo centrales en el Plan 2006-2010. (DPN, 2007, p. 21)

A través de este breve abordaje se intenta visibilizar la funcionalización del discurso de los derechos humanos como eje central de estas tendencias geopolíticas democratizadoras en su interés por generar un ambiente de estabilidad y confiabilidad para la inversión de grandes capitales transnacionales y algunos pocos nacionales, para la industrialización y la sólida expansión del capital y el mercado.⁵ Derechos centrados en el individuo y en

5. Es este mismo espíritu el que se manifiesta en la política de seguridad democrática dentro su presentación por parte del gobierno en el Plan Nacional de Desarrollo 2006–2010. *Estado Comunitario: desarrollo para todos*: “Es también una herramienta para generar confianza, inversión y crecimiento. Hay un vínculo entre la seguridad y la cohesión social. La seguridad provee condiciones para la inversión, y ésta permite que se alcancen objetivos sociales. La seguridad democrática es, por lo tanto, un medio para la erradicación de la pobreza. La seguridad y las libertades se requieren para que el inversionista tenga confianza. El crecimiento sólo se da cuando hay un respeto firme a los derechos más básicos: la vida, la libertad, la propiedad individual en un ambiente de conveniencia social. Es en este contexto que se da el crecimiento económico necesario para que crezca el empleo, para que crezcan los ingresos laborales y para que crezcan los recursos para la política social. Esto, junto con una política social efectiva, sella la unión entre todos los colombianos, y legitima la seguridad y las libertades públicas” (DNP, 2007, p. 20).

sintonía con los procesos de fragmentación de los vínculos sociales e individualización promovidos por las lógicas economicistas del mercado. Discursos y prácticas que se hacen extensivos en los proyectos de EDH tras la identificación de la educación como uno de los ejes centrales en los procesos de reingeniería de las estructuras sociales, económicas, culturales y políticas de las sociedades contemporáneas. La EDH comporta así uno de los principales intereses, focos, mecanismos, para la difusión, posicionamiento y circulación de los valores democráticos definidos en el marco de los derechos fundamentales. Se entiende que estos valores democráticos se emplean como la principal justificación para la reacomodación de las sociedades a las nuevas necesidades del sistema global. Por su parte el campo de la EDH frente a esta tendencia instrumentalista, lejos de permanecer pasiva, como se entendería desde una perspectiva determinista del discurso sobre la práctica, apropia y/o resiste, desde experiencias locales, estos discursos desarrollistas y de modernización, configurando nuevas emergencias, apariciones, relaciones, hechos de discurso, enunciados y prácticas, sujetos y subjetividades.

Desde la expansión del discurso occidental de los derechos humanos, asistimos a la configuración de una colonialidad global que tiene sus raíces en la conquista de los pueblos del denominado “Tercer Mundo”, y particularmente los Latinoamericanos, donde se impuso la modernidad y la colonialidad como dos caras de la misma moneda (el colonialismo moderno). Esta tendencia permite identificar en el discurso de los derechos humanos algunos elementos que hacen visible en ellos cierto ejercicio de esta “(...) colonialidad del ser que se oculta detrás de buenas intenciones democráticas y éticas” (Mignolo, 2001, p. 34). Esta es una mirada desde la perspectiva de la colonialidad en América Latina y no desde la perspectiva de la modernidad eurocéntrica.

4.1. Una mirada (de) colonial a la modernidad

Modernidad y colonialidad, al menos en el caso latinoamericano son mutuamente constituyentes. La modernidad en América Latina ha sido un proceso de colonización y pareciera que los procesos de colonización en Latinoamérica estuviesen íntimamente relacionados con los procesos de modernización extendidos en la región.

Pone así en cuestión el diseño colonial e imperial de la geopolítica dominante del conocimiento y la subalternización epistemológica, ontológica y humana que esta geopolítica ha venido promoviendo. Nosotros entendemos las geopolíticas del conocimiento como una estrategia medular del proyecto de la modernidad (...). El hecho de que esta universalización y subalternización forman parte del proyecto de la modernidad, cuyas raíces se encuentran en el horizonte largo de la colonialidad (...). Implícita en este pensar está la idea de que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, es decir que la modernidad en general, pero particularmente con relación a América Latina, no puede ser entendida sin tomar en cuenta sus nexos con los legados coloniales y las diferencias étnico-raciales que el poder moderno/colonial han producido en esta parte del mundo. (Walsh, 2005, p. 18)

Esta es una colonialidad instaurada y proyectada desde la colonialidad del poder, del saber y del ser como lo denomina Aníbal Quijano (2001). Colonialidad apoyada en el discurso de la modernidad extendida hacia todas las direcciones del globo terráqueo y que tiene como eje central a la misma Europa. Esta empresa expansionista en perspectiva planetaria ha logrado subordinar las epistemes que se encuentran fuera de ese centro representado por Europa, dentro de un proceso de universalización de una única racionalidad, una única cultura, una única historia, un único proyecto histórico y universal. Las diversas expresiones de la humanidad a lo largo y ancho del planeta han sido reducidas y resignificadas a la luz de la cultura e historia europea. En esto consiste la visión eurocéntrica abiertamente validada, seguida y padecida por nuestras sociedades y culturas.

Sin embargo Walsh (2005), retomando a Arturo Escobar (2003), hace énfasis en la diferencia existente entre conceptualizar la modernidad desde una perspectiva eurocéntrica y conceptualizar la modernidad en perspectiva de la colonialidad. Desde la perspectiva eurocéntrica no queda ningún afuera del centro europeo, pues todo se articula y adquiere sentido en relación a ese centro; todas las culturas e historias de la modernidad se entienden como manifestación de la historia y la cultura europea y, como ha de suponerse, desde esta mirada eurocéntrica, se juzga que

el proyecto europeo de la modernidad y de la razón moderna se ha instaurado en todos los rincones del planeta y se constituye inevitablemente como un hecho social universal. Desde la perspectiva de la colonialidad entran en juego otros elementos que permiten, de acuerdo con Escobar, derrumbar el “mito de la modernidad” y enfrentar la tendencia eurocentrista que subordina las demás *epistemes* y expresiones humanas. A propósito de nuestro contexto latinoamericano escuchemos a Arturo Escobar (2003) citado por Walsh:

Un número de nociones alternativas emerge de esta serie de posiciones: a) un descentramiento de la modernidad de sus alegados orígenes europeos (...) b) una nueva concepción espacial y temporal de la modernidad en términos del papel fundacional de España y Portugal (...) c) un énfasis en la periferialización de todas las otras regiones del mundo (...) con Latinoamérica como el inicial “otro lado” de la modernidad –el dominado y encubierto– y d) una relectura del “mito de la modernidad”, no en términos de cuestionar el potencial emancipatorio de la razón moderna, sino de la imputación de la superioridad de la civilización europea articulada con el supuesto de que el desarrollo europeo debe ser unilateralmente seguido por toda otra cultura (...). (Walsh, 2005, pp. 18-19)

Estas líneas nos permiten entender, continúa Walsh, que la modernidad no es un proceso exclusivamente europeo sino que es un “fenómeno global” que involucra e implica diversas regiones, racionalidades, temporalidades y culturas del globo y de la historia de la humanidad. La colonialidad y la modernidad, en regiones como América Latina, están aparejadas como componentes constituyentes de un mismo fenómeno; es decir, la colonialidad, “la cara oculta de la modernidad” (Mignolo, 2001), brinda las condiciones de posibilidad a nivel planetario de un proyecto como la modernidad que en nuestros días se expresa en su manera más “radical”, homogeneizante y universal como lo es la globalización promovida desde el seno del capitalismo mundial.

Y a su vez, la colonialidad como esa “otra cara” de la modernidad, no puede ser entendida si no se pone en relación con estos

procesos (dentro de los cuales estarían los planes globales de EDH), emprendidos desde la modernidad como proyecto geopolítico dentro de una perspectiva eurocéntrica. Tendencia eurocéntrica que sigue aún vigente subordinando regiones y culturas a sus modos de vida, a su historia, a sus modelos y valores democráticos y, sobre todo, a los intereses y proyectos expansionistas del modelo capitalista como sistema económico mundial. Colonialidad –del ser, del saber y del poder– que no se queda en el pasado sino que se expresa de diversas maneras desde la colonialidad del presente como manifestación y postergación de esa modernidad instaurada en estas regiones desde la conquista hasta nuestro días.

Nosotros partimos, en cambio, del supuesto que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no las estructuras de las relaciones centro-periferia a escala mundial. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 13)

Las geopolíticas de dominación propias del mundo moderno colonial se mantienen en sus estructuras fundamentales en las relaciones centro-periferia.⁶ Siguen teniendo vigencia aquellas

6. “Estamos ahora en posición de sumar los elementos del mito de la modernidad. (1) La civilización moderna (europea) se comprende a sí misma como la más desarrollada, la civilización superior. (2) Este sentido de superioridad la obliga, en la forma de un imperativo categórico, como si fuera, a “desarrollar” (civilizar, educar) a las más primitivas, bárbaras civilizaciones subdesarrolladas. (3) El modelo de tal desarrollo debe ser el seguido por Europa en su propio desarrollo (...). (4) Allí donde los bárbaros o los primitivos se oponen al proceso civilizatorio, la praxis de la modernidad debe, en última instancia, recurrir a la violencia necesaria para remover los obstáculos para la modernización. (5) Esta violencia que produce víctimas en muchos modos diferentes, lleva un carácter ritual: el héroe civilizador inviste a la víctima (...) con el carácter de partícipes de un proceso de sacrificio

prácticas y relaciones de dominación y subordinación ahora desde un aún más marcado sistema capitalista mundial con una serie de fases dentro del proceso de colonización global que se difunde encubiertamente bajo cláusulas tan complejas y naturalizadas como progreso, modernización, desarrollo, civilización y democracia.

4.2. El nuevo campo de lo “social” y la nueva reorganización del mundo

El discurso del desarrollo encierra en sí los proyectos de modernización y reestructuración del nuevo ordenamiento para la consolidación definitiva del capitalismo.

El desarrollo fue una respuesta a la problematización de la pobreza que tuvo lugar en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, y no un proceso natural de descubrimiento y tratamiento gradual de los problemas por parte de las ciencias e instituciones modernas. Como tal, debe tomarse como una construcción histórica que crea un espacio en el cual los países pobres son conocidos, definidos e intervenidos. (Escobar, 1996, p. 95)

Después de la Segunda Guerra Mundial empieza a problematizarse un fenómeno que cambiaría los destinos del planeta y determinaría directa o indirectamente, las preocupaciones, proyectos y programas en el orden mundial y al interior de las fronteras de las naciones. Este fenómeno es un problema creciente que debe ser tratado con urgencia tras el riesgo que implica para la nueva organización del sistema-mundo. Este fenómeno dantesco y temerario es la pobreza masiva.

redentor. (6) Desde el punto de vista de la modernidad, el bárbaro o el primitivo está en un estado de culpabilidad (...) esto permite a la modernidad presentarse a sí misma no sólo como inocente sino también como una fuerza que emancipará o redimirá a las víctimas de su culpa. (7) Dado el carácter “civilizado” y redentor de la modernidad, los sufrimientos y sacrificios (los costos) de la modernización (...) son inevitables y necesarios. (Dussel, 2001, p. 69).

Uno de los muchos cambios que ocurrió a comienzos de la segunda posguerra fue el “descubrimiento” de la pobreza masiva en Asia, África y América Latina. Relativamente insignificante y en apariencia lógica, el hallazgo habría de proporcionar el ancla para una importante reestructuración de la cultura y la economía política globales. El discurso bélico se desplazó al campo social y hacia un nuevo territorio geográfico: el Tercer Mundo. Atrás quedó la lucha contra el fascismo. En la rápida globalización de la dominación mundial por Estados Unidos, la “guerra a la pobreza” en el Tercer Mundo comenzó a ocupar un lugar destacado. (Escobar, 1996, p. 52).

De acuerdo con Escobar, aquello que se descubre, o mejor, que se visibiliza en la posguerra, no es la pobreza, pues ésta ha existido desde mucho antes. Lo que se visibiliza, y de manera particular por los políticos, economistas y expertos del “Primer Mundo”⁷ es la pobreza masiva intensificada en el planeta y en ciertas regiones de manera crónica e incontenible, por la consolidación del capitalismo. En una economía de mercado con pretensiones y alcances globales estos problemas como la pobreza masiva, dejan de ser un problema social doméstico propio de un país o región, para constituirse en un problema de dimensiones universales por las implicaciones nefastas que puede ocasionar dentro de la estabilidad de todo el sistema.⁸ Es la “globalización de la pobreza”. Po-

7. “La fábula de los tres mundos fue, y sigue siendo, a pesar de la defunción del segundo, una manera de crear un orden político que “funciona mediante la negociación de fronteras lograda a través del ordenamiento de las diferencias” (Haraway, 1989a: 10). Fue (y es) una narrativa donde cultura, raza, género, nación y clase están inextricablemente ligadas. El orden político y económico codificado por la fábula de los tres mundos y el desarrollo descansa sobre el tráfico de significados que describen nuevos campos del ser y del entender, los mismos campos que son cada vez más cuestionados y desestabilizados por las gentes del Tercer Mundo hoy en día” (Escobar, 1996, p. 56).

8. “A comienzos de los años cincuenta, la noción de tres mundos –naciones industrializadas libres, naciones comunistas industrializadas y naciones pobres no industrializadas que constituían el Primer, Segundo y tercer Mundo respectivamente– estaba implantada con firmeza” (Escobar, 1996, p. 70). Es importante señalar, que estas nociones, así como la de “subdesarrollo” fueron conceptos de trabajo acuñados en

breza masiva que deja ver tras su huella algunas otras realidades como la injusticia social, la inequidad, las abismales diferencias en la concentración de la riqueza y por tanto en la distribución de la pobreza, sistemas políticos endémicos, condiciones infra-humanas de salubridad, vivienda, educación, alimentación, en general, vulneración permanente de derechos fundamentales de las personas y los pueblos. Desde este funesto panorama, se configura como un potencial agente desestabilizador dentro de los proyectos globalizadores del sistema capitalista moderno. Frente a ello se reestructuran políticas, planes y estrategias centradas en el desarrollo y el progreso de las sociedades, las cuales se presentan como respuesta a estas problemáticas sociales dentro de las cuales la pobreza masiva ocupa un lugar preponderante.

El Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 (2007), por ejemplo, afirma en relación al desarrollo en nuestro país:

Una política de desarrollo exitosa permite que millones de personas puedan levantarse por encima de la mera supervivencia, salgan de la pobreza y tengan espacio para que puedan orientar sus vidas a fines personalmente más elevados. Si, por el contrario, las políticas de desarrollo fracasan, se estará coartando la posibilidad de que muchos de nuestros compatriotas desarrollen todo su potencial. (DPN, 2007, p. 17)

Por otro lado, Escobar (1996) deja ver que además de las implicaciones negativas y desestabilizadoras que puede generar la pobreza masiva dentro del sistema, la pobreza también puede ser empleada para impulsar y fortalecer el capitalismo toda vez que los pobres se constituirían en objeto de conocimiento,

el seno de las negociaciones en las cuales los países más poderosos de Occidente se redefinieron a sí mismos y al resto del mundo en la segunda posguerra. En el seno de estas primeras negociaciones se dio origen a la ONU en 1945 y uno de los temas centrales, además de la Declaración Universal de los Derechos Humanos cuya proclamación de realizó en 1948, estaba relacionado con el futuro de los países no industrializados en la esfera global como fuente de materias primas baratas y en perspectiva de estrategia geopolítica.

administración y políticas dentro de los proyectos de transformación de las sociedades en economías más adaptadas y funcionales a esas lógicas y exigencias de la globalización de la economía de mercado.⁹ Pero además de ello, en los pobres se encuentra un potencial caudal de nuevos consumidores que permitirían ese nuevo impulso a la economía de mercado presentándose como regiones o sectores por conquistar.

El tratamiento de la pobreza permitió a la sociedad conquistar nuevos territorios. Tal vez más que del poder industrial y tecnológico, el naciente orden del capitalismo y la modernidad dependían de una política de la pobreza cuya intención era no solo crear consumidores sino transformar la sociedad, convirtiendo a los pobres en objetos de conocimiento y administración. En la operación se hallaba implícito “un instrumento técnico-discursivo que posibilitó la conquista de la pobreza y la invención de una política de la pobreza” (Procacci, 1991, p. 157). La pobreza, explica Procacci, se asociaba, correcta o incorrectamente, con rasgos como movilidad, vagancia, independencia, frugalidad, promiscuidad, ignorancia, y la negativa a aceptar los deberes sociales, a trabajar y a someterse a la lógica de la expansión de las “necesidades”. Por consiguiente, la administración de la pobreza exigía la intervención en educación, salud, higiene, moralidad, empleo, la enseñanza de buenos hábitos de asociación, ahorro, crianza de los hijos, y así sucesivamente. El resultado fue una multiplicidad de

9. “La *Visión 2019* fue un ejercicio de planeación de largo plazo, iniciado desde el Gobierno durante el periodo 2002-2006. Buscaba definir cuál es la Colombia que queremos tener en el segundo centenario de nuestra vida republicana. La *Agenda Interna* es un trabajo de reflexión, con amplia participación regional y sectorial, sobre las necesidades de adecuación de la estructura productiva ante la perspectiva de internacionalización de la economía colombiana. La *MERPD* [la *Misión para el Diseño de una Estrategia para la Reducción de la Pobreza y la Desigualdad*] fue un estudio técnico, convocado por el Gobierno pero independiente en su composición, que propuso un conjunto de recomendaciones para superar la pobreza y la desigualdad. El *MGMP* [*Marco de Gasto de Mediano Plazo*] es un ejercicio de formulación de un presupuesto de mediano plazo, realizado por primera vez en el país, el cual es compatible con las metas de estabilidad macroeconómica, precondition ésta para el desarrollo económico” (DNP, 2007, p. 20).

intervenciones que significaron la creación de un campo que algunos investigadores han denominado “lo social”. (Escobar, 1996, p. 54)

De esta manera, la historia del orden discursivo del desarrollo es la aplicación en nuevos terrenos de este naciente campo de conocimiento e intervención de la realidad, denominado “lo social”. Allí, dentro del naciente campo de lo social es que el asunto de los derechos humanos toma vigencia, fuerza y vital posicionamiento. A propósito, es esclarecedora la siguiente cita tomada de la Introducción del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004),

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, junio de 1993) señaló en la Declaración y Programa de Acción de Viena que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos eran indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz. La Conferencia recomendó que los Estados trataran de eliminar el analfabetismo y orientaran la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. (ONU, 1996, párrafo 1)

La pretensión, tras la reinención del nuevo campo de lo “social”, es ajustar las formas y condiciones de vida de las diferentes poblaciones al modelo de vida de las sociedades capitalistas modernas, científica y tecnológicamente avanzadas. En otras palabras, remediar aquellas carencias de las sociedades menos avanzadas, “sub-desarrolladas”, con relación a las sociedades europeas desarrolladas y siguiendo el modelo por ellas establecido.

Es esta instauración del discurso del desarrollo traducido en necesidad la que va a impulsar, a partir de la segunda mitad del siglo XX,

Una nueva era en la comprensión y el manejo de los asuntos mundiales, en particular de aquellos que se referían a los países económicamente menos avanzados. El propósito era bastante ambicioso: crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de

industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos. (Escobar, 1996, p. 19)

A este macro-proyecto de escala mundial se le conoce con el nombre de desarrollo.

El desarrollo, entonces, se concibió e interiorizó como una necesidad imperativa e inaplazable de las naciones y del orden mundial en general, principalmente de aquellas consideradas menos avanzadas y por ello mismo “sub-desarrolladas”. El propósito es alcanzar los índices de desarrollo fijados por los países que se autoafirman en tal condición, exportando e implantando en otros países lo que se considera fueron medidas, programas, condiciones que a lo largo de su historia reciente fueron demarcando el camino hacia su situación actual como países desarrollados y pertenecientes al selecto grupo de los países del “primer mundo”. Medidas, condiciones y organización interna que no se han dado en la historia reciente ni en el proceso de configuración de esas otras naciones consideradas como “sub-desarrolladas”, razón por la cual se encontrarían ancladas y marginadas en la situación de los países caracterizados como “tercer-mundistas”.

Este es el propósito tras la idea de modernización y desarrollismo que afina sus proyectos en la idea expresada por Truman en que el camino hacia el progreso de las sociedades es la masificación de la producción lo cual traería consigo mayores dividendos con los cuales combatir la pobreza imperante en el globo. Dice Truman en su discurso de posesión como presidente de Estados Unidos citado por Escobar (1996): “Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos del trato justo y democrático... producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno” (p. 19). Sólo a través de la ciencia, el capital y la tecnología sería posible alcanzar y extender el “sueño americano” cifrado en la abundancia que traería consigo la paz a todos los rincones del globo.

En el Plan Nacional de Desarrollo de Colombia aún se escucha el eco de este proyecto, pero no, como es de esperarse, en el lugar de país productor y con tecnologías de vanguardia, sino como proveedor de materias primas y servicios.

Hay que construir condiciones para fomentar confianza inversionista, para el crecimiento sostenido y vigoroso de la economía y, al mismo tiempo, para superar la pobreza y mejorar las condiciones de equidad. Para ello se deben hacer grandes esfuerzos en seguridad; en incremento del capital humano, físico y social, y el uso sostenible de su capital natural; en comercio internacional; en manejo macroeconómico; en tributación; en administración pública; en legitimación de las instituciones; y en una conciencia colectiva en la cual cada uno se sienta comprometido con la comunidad, en una actitud profundamente solidaria. (DPN, 2007, p. 25)

Un sentimiento de pertenencia y compromiso solidario con los planes desarrollistas implementados por el Estado con el fin de superar los problemas sociales producto del atraso cultural, tecnológico, económico y político al que se considera han estado sometidas estas sociedades. Lo que no expresó Truman, y que lo constataría la historia, es que aunque se logre intensificar la producción y los márgenes de ganancia se multipliquen, ello no haría que se conciliaran el crecimiento de las industrias y la riqueza de sus propietarios con las necesidades y condiciones de vida de la mayoría de la población, varios de ellos incluso trabajadores en sus propias empresas. Esto por una sencilla razón, y es que el sistema económico está basado sobre la lógica de la ganancia, y ello implica reducir costos para optimizar los dividendos. Allí no contempla la redistribución de la ganancia sino todo lo contrario, la concentración de la misma

(...) porque en vez del reino de abundancia prometido por teóricos y políticos de los años cincuenta, el discurso y la estrategia del desarrollo produjeron lo contrario: miseria y subdesarrollo masivos, explotación y opresión sin nombre. La crisis de la deuda, la hambruna (saheliana), la creciente pobreza, la desnutrición y violencia son apenas los síntomas más patéticos del fracaso de cincuenta años de desarrollo. (Escobar, 1996, p. 19).

El enunciado de desarrollo se fue multiplicando y relacionando con diversos conceptos y prácticas invadiendo progresivamente todas las regiones del lenguaje y la cotidianidad de las sociedades modernas, tanto de las que se consideran como tal como las que añoran dicha modernización.¹⁰ Pero siempre con la misma connotación de abundancia material y progreso económico tan esencial para una economía global de mercados. El desarrollo, más que una necesidad, se ha venido convirtiendo desde la década de 1950 en una certeza del imaginario social de la cual parecía imposible escaparse:

La realidad, en resumen, había sido colonizada por el discurso del desarrollo, y quienes estaban insatisfechos por este estado de cosas tenían que luchar dentro del mismo espacio discursivo por porciones de libertad, con la esperanza de que en el camino pudiera construirse una realidad diferente. (Escobar, 1996, p. 22)

La realidad, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, es representada desde el desarrollo. Es la nueva forma de imaginarse la realidad y de relacionarse con ella. Nadie duda de la veracidad y necesidad del desarrollo, aunque en la cotidianidad se constata que las condiciones de la mayoría de la población no mejoran y por el contrario parecen empeorar.

10. Aunque algunas prácticas y concepciones propias de Occidente y del discurso del desarrollo aún sean extrañas para algunos de estos países no europeos, lo paradójico y llamativo es que incluso desde allí se reconozcan y expresen su cultura. “Vistas desde muchos espacios del Tercer Mundo, hasta las prácticas sociales y culturales más razonables de Occidente pueden parecer bastante peculiares, incluso extrañas. Ello no obsta para que todavía hoy en día, la mayoría de la gente de Occidente (y de muchos lugares del Tercer Mundo) tenga grandes dificultades para pensar en la gente y las situaciones del Tercer Mundo en términos diferentes a los que proporciona el discurso del desarrollo. Términos como la sobrepoblación, la amenaza permanente de hambruna, la pobreza, el analfabetismo y similares operan como significante más comunes, ya de por sí estereotipados y cargados con significados del desarrollo” (Escobar, 1996, pp. 34-35).

Pensar en el desarrollo es tanto un gran reto intelectual como un inmenso compromiso nacional. Si las políticas de desarrollo tienen éxito, millones de compatriotas tendrán la posibilidad de ampliar su espacio de escogencias y de incrementar su bienestar: tendrán más libertad de elegir, ya que el desarrollo es libertad. (DPN, 2007, p. 17)

El desarrollo es la perspectiva desde la cual se observa y se piensa la realidad, lo que legitima todas las prácticas y circunstancias que se relacionen o se expongan como etapas, sacrificios o decisiones necesarias para el pretendido desarrollo y progreso de las sociedades.

Más recientemente, sin embargo, el desarrollo de nuevos instrumentos analíticos, en gestación desde los años setenta pero cuyo empleo se generalizó durante los ochenta, ha permitido el análisis de este tipo de ‘colonización de la realidad’ en forma tal que pone de manifiesto este mismo hecho: cómo ciertas representaciones se vuelven dominantes y dan forma indeleble a los modos de imaginar la realidad e interactuar con ella. El trabajo de Michael Foucault sobre la dinámica del discurso y del poder en la representación de la realidad social, en particular, ha contribuido a mostrar los mecanismos mediante los cuales un determinado orden del discurso produce unos modos permisibles de ser y pensar, al tiempo que descalifica e incluso imposibilita otros. (Escobar, 1996, p. 23)

El desarrollo, así, es un discurso producido históricamente y desde sectores particulares, y además con propósitos concretos: mantener y fortalecer el orden mundial vigente dentro del proceso de reconstrucción posterior a la Segunda Guerra Mundial. La búsqueda del camino para “desarrollarse” se convirtió en un problema y asunto prioritario dentro de las políticas nacionales. Bajo esta concepción, estas sociedades se someten a las disposiciones e intervenciones de la clase que sea y sin medir las consecuencias al interior de sus fronteras.

Estas circunstancias –eventuales por demás, afirmarán los expertos, pero trascendentales por su impacto y conmoción dentro de la vida de los diferentes sectores de la población– serán asumidas

como sacrificios necesarios de la nación para alcanzar el progreso y el desarrollo que se le ha impuesto como meta y umbral para la abundancia y la paz. Se cree y se asume con medidas radicales, que la salida del estado de “subdesarrollo” desde el cual han sido caracterizadas, estas sociedades lograrán la prosperidad y quizás la riqueza de los países “primer-mundistas”. El eje de las políticas públicas y de la acción de los nacientes organismos internacionales, será el desarrollismo planteado, en un ejercicio de modelado y de disposición del orden mundial, desde la imagen de mundo construida e impuesta por el sujeto moderno europeo y desde las características de la sociedad capitalista avanzada.

4.3. El fortalecimiento de las democracias dentro del discurso de desarrollo

Es así como el problema de la globalización, la pobreza y el discurso del desarrollo configuran una determinada representación de la realidad, y a su vez generan nuevos discursos y prácticas desde las cuales la imagen de la realidad que representan es modelada y consolidada. Discursos y categorías como progreso, democracia, transformación de las sociedades, derechos humanos, ciudadanía, estado de derecho, sujeto de derechos, privatización, crecimiento económico basado en la libre competencia, desregulación y descentralización, fortalecimiento del Estado, despolitización de los problemas, etc. Discursos, categorías y prácticas que esconden tras de sí, y tras las reformas y ajustes estructurales que propone en todos los órdenes (sociales, económicos, políticos, educativos, culturales, etc.), propósitos claros de dominación y sometimiento político y económico de las naciones del mundo a las condiciones del sistema globalizado del capitalismo.

Al respecto, nos dice Escobar a propósito del informe presentado por la Comisión enviada por el Banco Mundial a Colombia en 1949 con el fin de formular un proyecto integral de desarrollo para el país que a su vez sirviese de ejemplo para la región:

Pese a estar expresada en términos de metas humanitarias y de la preservación de la libertad, la nueva estrategia buscaba un nuevo control de los países y de sus recursos. Se promovía un tipo de desarrollo acorde con las ideas y

las expectativas del Occidente poderoso, con aquello que los países occidentales juzgaban como curso normal de evolución y progreso. Como veremos, al conceptualizar el progreso en dichos términos, la estrategia de desarrollo se convirtió en instrumento poderoso para normatizar el mundo. (Escobar, 1996, p. 59)

Evidencia explícita de la nueva estrategia de colonización global como colonialidad del presente. Circunstancia que responde a un momento histórico coyuntural: el desvanecimiento de las antiguas colonias en el escenario mundial y la emergencia del desarrollo como nueva forma de colonización. Escenario dentro del cual reaparece el discurso de los derechos humanos, y de manera novedosa la educación en derechos humanos promovida desde los organismos internacionales, los Estados y sus instituciones. Así, paradójicamente, el discurso de desarrollo busca establecer, a través de políticas intervencionistas, las condiciones necesarias para reemplazar y restituir las relaciones coloniales de dominación entre las colonias y las metrópolis, entre centro y periferia, entre los países “sub-desarrollados” y aquellos “desarrollados”.

Estas políticas intervencionistas se caracterizan por un fuerte interés en la instauración de regímenes democráticos en la región. “La democracia no es sostenible cuando se sustenta en un andamiaje socioeconómico excluyente; tampoco es sostenible cuando la dinámica de las ideas cursa por el camino de la lucha de clases. Lo que se busca es una Nación solidaria” (DNP, 2007, p. 25). En consecuencia, la democracia es una meta fundamental en estos procesos de modernización y desarrollo de las “atrasadas” sociedades latinoamericanas. Democratización que pasará por procesos de industrialización y programas para promover la vigencia plena de los derechos humanos como piedra angular de los Estados de derecho en medio del marco de la guerra fría, la expansión de las ideas comunistas y el creciente nacionalismo que procuraba el crecimiento, consolidación y autonomía de sus economías a través del fomento estatal de la industrialización.

Desde la gran depresión, algunos países latinoamericanos comenzaron a tratar de construir sus economías con mayor autonomía que antes mediante el fomento estatal a la industrialización. La participación de sectores medios en

la vida social y política hacía su aparición, el sindicalismo entraba a la vida política, y hasta la izquierda comunista había alcanzado logros importantes. En términos generales, la democracia emergía como componente fundamental de la vida nacional en el sentido de la necesidad de mayor participación de las clases populares, junto con el sentido creciente de la importancia de la justicia social y el fortalecimiento de las economías domésticas. De hecho, durante el período 1945-1947 muchas democracias parecían estar en proceso de consolidación y los regímenes dictatoriales hacían una transición a la democracia. (Escobar, 1996, p. 71)

Ante esta situación, Estados Unidos, apoyado en su discurso beligerante y gran poderío económico y militar, emprendió un intenso programa de desarrollo y modernización dentro de la región según modelos, intereses y criterios provenientes de la Casa Blanca y el Pentágono. Así, los discursos, prácticas y políticas de desarrollismos, modernización y democratización son intentos de respuesta para frenar el posible auge de las ideas comunistas en la región. Se hizo necesario controlar la difusión, circulación y formación del discurso y prácticas de los derechos humanos desde una perspectiva occidental con el fin de mantener el orden mundial y evitar cualquier circunstancia que eventualmente pudiese llegar a desestabilizarlo. Allí hace su aparición la EDH como espacio de formación en/para y difusión de los valores y principios democráticos y de los derechos fundamentales.

La guerra fría se había desplazado hacia el “Tercer Mundo”, terreno en el cual se intensificaron las acciones para fortalecer su influencia como potencia occidental capitalista. Esta rivalidad entre la Unión Soviética y Estados Unidos, potenciada por el discurso del desarrollo, legitimó progresivamente las estrategias de modernización, democratización e industrialización para la región. Las sociedades “tercermundistas” fueron compelidas a privilegiar el capital privado, a crear un ambiente propicio para el desarrollo del capitalismo y a controlar el nacionalismo, los brotes comunistas y las agremiaciones izquierdistas de trabajadores y campesinos. El nuevo orden mundial ha inventado el “Tercer Mundo” y lo ha puesto como el campo más importante de disputa por la hegemonía mundial y de demostración de fuerzas y poderío por el control geopolítico.

4.4. Expansión del discurso occidental de los derechos humanos y la democracia. Presupuesto para la reorganización mundial

Boaventura de Sousa (1998) inicia su texto señalando su preocupación con relación a que los derechos humanos han venido siendo empleados dentro del discurso moderno capitalista –científicamente neoliberal– como discurso de progreso y desarrollo. Progreso y desarrollo que, como ya hemos señalado, son conceptos y proyectos occidentales con la misión de extender, consolidar y fortalecer los tentáculos del modelo economicista del capitalismo y del mercado. Estos derechos se han convertido en las consignas que justifican grandes campañas de expansión del modelo político y económico y de exterminación de todo aquello que sea considerado como obstáculo de dicho progreso. Es así que en nombre de los derechos humanos y de la protección de la democracia se han iniciado avanzadas violentas de represión, control e incluso aniquilamiento contra pueblos enteros y de manera selectiva y estratégica, contra aquellos que se consideran peligrosos para la realización de la consigna de ‘orden y progreso’ en los Estados-nación.

Esto implica una doble lectura y aplicación del lenguaje de los derechos humanos. Una a favor del sistema que se intenta consolidar y de sus ‘guardianes’, sistema que se afirma como democracia, y otra la empleada para proteger y extender estos sistemas democráticos en contra de aquellos –individuos y pueblos– que se oponen a dicho ordenamiento social, político y económico. En otras palabras, habrá situaciones en las que los derechos humanos tendrán plena vigencia y otras en las que deberán ser sacrificados en pos del aseguramiento del nombrado desarrollo. Esta situación conduce a preguntarnos con justificada sospecha: ¿Quién decide cuándo opera en plenitud el cuerpo de los derechos y cuándo pierde su vigencia? ¿Quién decide qué derechos y en qué condiciones son exigibles y realizables? ¿Los señores de la historia y promotores de la modernidad/colonialidad y de la modernización/colonización o los sometidos por esta misma modernidad/colonialidad instaurada y aún vigente? ¿Quiénes detentan el poder a los cuales se les encomienda conservar el

proyecto moderno occidental de desarrollo y progreso, o los subordinados bajo dicho proyecto?. Estas preguntas, lejos de indagar por un origen o autor fundante o plantear una dicotomía maniquea frente de los derechos humanos, buscan hacer énfasis en la comprensión de los derechos en su funcionamiento y configuración a partir de la lucha de poderes y no como cláusulas absolutas, universales e inmaculadas, como intenta presentarse y validarse desde la universalización de la cultura occidental.

De conformidad con esas disposiciones, y para los fines del Decenio, la educación en la esfera de los derechos humanos se definirá como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es:

- a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- c) 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;
- d) Facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre;
- e) Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz. (ONU, 1996, párrafo 2)

De esta manera la historia se escribe desde una única mirada concentrada en lograr el desarrollo, el progreso y la paz en las regiones y sectores de la población intervenidos. Situaciones como estas llevan a sospechar de los derechos humanos como herramientas de emancipación dentro de un proceso de globalización en el cual ocupan un lugar fundamental y de referencia. Discursos de los derechos humanos nacidos dentro de un contexto moderno occidental y que hoy en día, de acuerdo a estas evidencias, se convierte en el lenguaje de políticas desarrollistas y progresistas bajo las mismas dinámicas de dominación de la modernidad/colonialidad. Este discurso, empleado como lenguaje, fundamento y justificación de la expansión de los sistemas democráticos y del sistema económico global se constituye como un discurso

instrumentalizado al servicio de las nuevas formas de colonización del presente y de dominación hegemónica.

Es por esta razón que los derechos humanos se presentan dogmáticamente como principios y patrimonio común de la humanidad que han de conservarse para lograr la armonía entre los pueblos, la paz y el desarrollo. Desarrollo que como se ha expuesto en algunas páginas anteriores, se identifica falazmente como el modelo de desarrollo europeo, el cual se autoafirma como el modelo a seguir unilateralmente por todos los pueblos del planeta. De igual manera, los derechos humanos, considerados como el fundamento y soporte de los Estados-nación europeos desde su surgimiento, y particularmente desde la revolución francesa, se intentan exportar e imponer unilateralmente como principios para la construcción de los Estados y sistemas democráticos de las demás regiones del mismo *mapa-mundi* que tiene como centro y fin a Europa. Principios impostados en las demás regiones sin reparar en los sujetos, historias, culturas y visiones de futuro de esas regiones. Principios absolutistas y universales.¹¹

Estas aproximaciones ponen en relación a la modernización y a la democracia en cuanto consignas que se constituyen como propósitos y a la vez recurso y motivación del ordenamiento social vigente. La modernización, nos aclara Barcellona (1996), sumida en su pretensión instrumentalista frente al mundo ha desdibujado la antigua diferencia entre la naturaleza y lo artificial. La realidad ya no se presenta como el conjunto de cosas, objetos o fenómenos trascendentes e independientes de la esencia humana; ahora, bajo las ideas de progreso y desarrollo se presenta como un conjunto de relaciones controladas y calculadas por la dinámica instrumentalista de la tendencia modernizante. La naturaleza, si bien está expuesta a la acción transformadora del hombre, excede sus límites, excede su voluntad, escapa al dominio total del hombre. No obstante, esta concepción de la

11. Boaventura de Sousa (1998) nos muestra que esta concepción de los derechos humanos como tendencia universalista y homogeneizante, paradójicamente, niega, anula, silencia e invisibiliza a esas otras culturas no-europeas, esos otros no blancos, no-‘civilizados’. “La política de los derechos humanos es básicamente una política cultural” (p.12).

naturaleza muta en la modernización y la realidad, entendida como *artificio*, queda encerrada en la concepción mecanicista frente al mundo en donde nada escapa al dominio humano (Barcellona, 1996). El ser humano se convierte así en el creador y artífice de las cosas que le rodean y que denomina realidad. Su realidad. Todo es entendido como producto de su hacer y de su proyección en el mundo de la naturaleza; la ciencia se convierte en técnica y emerge una nueva manera de relacionarse con los objetos en tanto son sus creaciones artificiales. Un nuevo conocimiento sobre sus aparatos y artificios para quienes establece desde su manufactura su origen, propósitos y usos. Nada escapa a las dinámicas funcionalistas de acuerdo a las cuales la realidad es reordenada, resignificada y proyectada desde y para un sujeto claramente europeo que se autoafirma y reconoce como sujeto de la historia universal y del conocimiento científico.

El sujeto moderno propio del pensamiento occidental y occidentalizante encontraba su ser en medio de la tensión entre su libertad y un mundo objetivo que se le imponía en forma de racionalidad, estructura e ideologías; ese sujeto que había surgido dentro de la racionalidad eurocéntrica para gobernar el devenir y ordenar la sucesión de acontecimientos se ha convertido en “horizonte de todo lo que deviene”. Este mundo del devenir es ordenado desde la perspectiva de la representación científica reduciendo el mundo de la naturaleza al mundo artificial producto de la técnica (Barcellona, 1996). Y, entre otras implicaciones, ya intuimos que no todos los seres humanos participan, o por lo menos no de la misma manera ni desde los mismo intereses y oportunidades, en la consolidación de este mundo artificial. En otras palabras, asistimos a un mundo artificial, hecho a la medida de las necesidades e intereses de quienes están en condiciones de participar de dicho proyecto. En este sentido, se va disolviendo este particular y extendido proyecto de sujeto moderno en cuanto a hombres libres y soberanos sobre el mundo de la naturaleza y dentro de la sociedad.

Habitamos exclusivamente el mundo del artificio, el mundo que es producto de la técnica. La modernización se presenta así como el acabamiento de la modernidad.

Estoy convencido de que en semejante conclusión se ‘fuerza’ el paradigma de la modernidad. No creo, realmente,

que entre modernidad y modernización haya una relación lineal, de continuidad pura, sino que la existente es de discontinuidad y de ruptura. (Barcellona, 1996, p. 16)

En este punto, creo conveniente aclarar, dentro del desarrollo de este ejercicio, que el abordaje planteado se aleja de una lectura o posicionamiento posmoderno, ya que hablar de postmodernidad en la clave modernidad/colonialidad que venimos intentando implica necesariamente pensar de manera inmediata en postcolonialidad. Si entendemos que la postmodernidad es la superación de la modernidad como algo caduco y viejo para convertirla en otra cosa aunque manteniendo la misma estructura, entonces tendríamos que validar la postcolonialidad como una nueva forma de colonialidad. A propósito Mignolo comenta lo siguiente en relación a la propuesta de Hardt y Negri: “(...) si el ‘imperio’ es posmoderno en el sentido en que la modernidad se transforma, deberá también ir acompañado de fenómenos postcoloniales, es decir de nuevas formas de colonialidad” y más adelante continúa:

Su argumento sugiere que para ellos postcolonialidad significaría el fin de la colonialidad o su superación (lo cual es una interpretación bien moderna). No piensan ni sugieren que la postcolonialidad es la cara oculta de la postmodernidad (así como la colonialidad lo es de la modernidad) y en este sentido lo que la postcolonialidad indica no es el fin de la colonialidad sino, precisamente su re-organización. (Mignolo, 2001, p. 16)

La dispersión de estos conjuntos de hechos enunciativos, la visibilización de sus singularidades, pretende, de la mano del grupo de investigación Latinoamérica Modernidad/colonialidad y en estricta relación con los discursos y prácticas de la EDH en Colombia, poner en escena otros puntos de referencia, otras construcciones epistemológicas y otros proyectos histórico, éticos y políticos en los que se consolidaría lo que Mignolo (2001) entiende como “ensanchamiento del espacio”¹² refiriéndose a la

12. “No se trata de superación, (...) sino de ‘ensanchamiento del espacio’, de emergencia de *lugares de enunciación* que compiten con los anteriores afirmando su propio derecho y necesidad a la existencia” (Mignolo, 2001, p. 31)

labor de Dussel en cuanto a la emergencia de otros *lugares de enunciación*, o como “provincializar a Europa”¹³ retomando un concepto de Chakrabarty (2001) elaborado con el propósito de visibilizar esas otras construcciones y otras referencias que han sido silenciadas y anuladas “mientras sólo existía el autoreconocimiento y el reconocimiento asumido en las áreas colonizadas, de que Europa era la fuente del pasado y el modelo de futuro” (Mignolo, 2001, p. 44). Construcciones y referencias que no sólo son posibles y viables sino que en realidad existen, invisibilizadas pero existentes.

De otra parte, las relaciones de producción cada vez más despersonalizadas e indiferenciadas que se extienden a toda clase de relación entre individuos, conducen a formas funcionales de acercarse al otro y de concebirlo. Los sistemas democráticos de las sociedades neoliberales responden a este fenómeno. Estos son sistemas democráticos en los cuales se fortalece progresivamente el sentido de identidad frente a mandatarios que recurren a la “política-espectáculo” dentro de un proyecto moderno de Estado nación y bajo la falaz idea de que los derechos individuales y la ‘igualdad’ abstracta son universales. Esto con el propósito de congregar la mayor cantidad de voluntades disueltas en las grandes masas e identificar y señalar al enemigo, al terrorista, al delincuente, al peligroso dentro del ordenamiento social. Indivi-

13. Escuchemos a Chakrabarty (2001) “Permítaseme llamar a esto el proyecto de provincializar a “Europa”, la “Europa” que el imperialismo moderno y el nacionalismo (del tercer mundo) han hecho universal por su violencia y su aventura colaboradora” (p. 165) y termina su artículo con las siguientes palabras: “Intentar provincializar esta ‘Europa’ es mirar lo moderno como inevitablemente cuestionable, es escribir, por encima de las privilegiadas narrativas de ciudadanía, otras narrativas sobre las conexiones humanas que obtienen sustento de los pasados y de los futuros imaginados en los que las colectividades no sean definidas ni por los rituales de ciudadanía ni por la pesadilla de la ‘tradicición’ que la ‘modernidad’ crea. No existe, por supuesto, ningún sitio (infra) estructural donde estos sueños pudieran alojarse. Estos se repetirán durante mucho tiempo aún mientras los temas de la ciudadanía y del Estado nacional [de origen moderno-europeo] dominan nuestra narrativas de tradición histórica, ya que esos sueños son lo que lo moderno reprime para poder ser lo que es” (p. 170).

duos estos que una vez identificados deben ser rechazados junto con sus prácticas por la masa de ciudadanos y seguidores de la figura presidencial de turno:

El presidencialismo y la democracia plebiscitaria son en realidad una forma posible de la modernización ‘impuesta’ por la revolución tecnológica (...) La espectacularización de la política y el decisionismo son la forma de desestructuración de toda idea de ‘comunidad’, de toda capacidad de autorepresentación social, de todo intento de determinación de los contenidos y de las identidades que definen vinculaciones sociales y opciones alternativas y valiosas sobre los problemas de la vida colectiva. (Barcellona, 1996, p. 25)

De hecho, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (PNDE) se insiste reiteradamente en la necesidad de formar para la democracia representativa y la participación ciudadana teniendo como referentes principios y valores universales sobre los cuales ha sido pensada y construida la Constitución Política colombiana. En este sentido, para dar un ejemplo, uno de los objetivos enunciados en uno de sus ejes sobre *Educación en valores, participación y convivencia democrática*, plantea “Fortalecer los valores ciudadanos, los principios éticos y de la democracia participativa y representativa, desde el accionar de cada uno de los componentes del Estado en niños, niñas, jóvenes y adultos para que a la vez éstos los fomenten en sus distintos entornos” (PNDE, 2006-2016, p. 28).

Este tipo de democracia que se propone fomentar y difundir distancia al ciudadano de los procesos de organización social en cuanto mina su poder de decisión e injerencia en los asuntos públicos y la restringe a un ejercicio de ‘delegación en blanco’ como la describe Barcellona. “Precisamente, esta delegación en blanco define los rasgos de neoautoritarismo y neocentralismo que puede adoptar la ‘modernización’ de una ‘sociedad’ ya no representable en el plano de los contenidos y de los conflictos sociales determinados por actores visibles”, y finaliza advirtiendo: “el tercer capitalismo corre el peligro de convertirse en ‘régimen’ y de hacer cada vez menos compatible la lógica capitalista de la expansión del beneficio y de la mercantilización con el desarrollo de la democracia” (Barcellona, 1996, p. 25).

La “democracia plebiscitaria” restringe al individuo a una masa indiferenciada y homogeneizada sin posibilidad de generar vínculos, comunidades. Y por otro lado, parece constituirse en instrumento de la expansión capitalista basada en la idea de modernización para la instauración de un nuevo sistema de colonización de las memorias, de los espacios, de los tiempos y de las colectividades.¹⁴

Es en este contexto en el que los derechos humanos funcionan como justificación y referente legal de las prácticas y ordenamientos de los sistemas democráticos modernos, garantizando así la cohesión social y de paso su aparente soberanía y legitimidad.¹⁵ Es así que en el mismo eje sobre *Educación en valores, participación y convivencia democrática* el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 propone como un objetivo complementario al fomento de la democracia participativa y representativa el “Educar para una participación democrática, crítica, constructiva y solidaria acorde con los derechos humanos, civiles, sociales, económicos, culturales, ambientales, el derecho internacional humanitario y la práctica de los valores, manejo y resolución de conflictos, no-violencia y ejercicio de la ciudadanía” (PNDE, 2006-2016, p. 28).

14. “Este [el capital], una vez se posiciona en la sustancia principal de las políticas públicas, impone nuevas reglas por encima del modelo liberal anterior, que reconocía espacios de autonomía en la relación Estado-mercado. El capital, liberado de las ataduras de la política, construye encima de las ruinas del modelo anterior, calca y se apropia de lo que había en beneficio propio. Luego modifica la sustancia social, tratando de borrar toda historia de lucha. El capital tiende a suspender la memoria, evitar las raíces, privatizar lo común” (Restrepo, 2006, p. 20).

15. Sistemas democráticos que por su cercanía al totalitarismo se acercan cada vez más a una tiranía. “Una fracción de los ciudadanos (poco importa si son mayoría o minoría) impone a los demás sus propias ideas y acciones, ideas y acciones que están guiadas por una autoridad que esta fracción reconoce espontáneamente, pero que no ha logrado que los demás reconozcan como tal; esta fracción impone a los otros dicha autoridad sin ‘ponerse de acuerdo’ con ellos, sin tratar de lograr un ‘compromiso’ con ellos, y sin tomar en cuenta sus ideas y deseos (determinados por otra autoridad, que esos otros reconocen espontáneamente)” (Bauman, 2008, p. 52).

Encontramos así las condiciones de legitimidad que definen, sostienen y postergan la tiranía de una endémicamente democracia representativa. Restrepo (2006) afirma: “El Estado, que era la estrategia formulada para fomentar, promover, sostener la convivencia, ha sido convertido en mecanismo de desequilibrio, de mutismo, de silencio cómplice ante el daño” (p. 93). El Estado que era el encargado de garantizar las condiciones necesarias para la convivencia y la realización humana se convierte en uno de sus principales obstáculos respondiendo y actuando de acuerdo a las necesidades e intereses privados en detrimento de lo público: “Al entrar en acción a través de los derechos humanos, se puede descubrir que el poder del Estado, que recibió sus sistemas bajo su cuidado por entrega voluntaria de la sociedad, es el mismo que interfiere para impedir las garantías para su ejercicio” (Restrepo, 2006, p. 93).

El PNDE 2010-2016 se propone como una de sus metas que “En el 2016 se habrán implementado diversas experiencias de aprendizaje articuladas con el PEI que permiten el conocimiento y reconocimiento cotidiano como sujeto de derechos y deberes basados en valores” (p. 35). Desde esta perspectiva, los derechos humanos, concebidos desde la bina derechos y deberes, permiten salvaguardar los derechos y libertades del individuo dentro de una tendencia generalizada de individualización y fragmentación de los vínculos sociales. En este sentido tales derechos humanos como soporte *universal* de todo ordenamiento social y fundamento de los sistemas político-jurídicos, son esenciales como reguladores del comportamiento *individual* y respeto hacia los demás individuos, así como de las funciones, responsabilidades y campos de acción del Estado dentro del marco de las ideas de progreso y desarrollo de corte capitalista.

Las únicas dos funciones de utilidad que uno puede esperar y desear que cumpla ‘el poder público’ son la observancia de los ‘derechos humanos’, o sea, que cada uno pueda seguir su propio camino, y la posibilidad de que todos lo hagan en paz –protegiendo la seguridad de las personas físicas y sus propiedades, encerrando a criminales reales y potenciales en prisiones y manteniendo libres las calles de arrebatadores, pervertidos, vagabundos y toda otra clase de extraños detestables y malintencionados. (Bauman, 2008, p. 41)

Una mirada decolonial frente a los derechos humanos nos brinda la posibilidad de descubrir el funcionamiento del discurso tras las ideas de progreso y desarrollo que se sustentan, en parte, en el lenguaje de esos derechos. Nueva mirada que nos permite develar la instrumentalización que se hace de ellos y su operacionalidad dentro de las prácticas de dominación colonial oculta en los procesos de modernización impulsados en América Latina. Esta misma perspectiva decolonial frente a los derechos humanos, además de aproximarnos a una lectura crítica de estos, nos permite potencializar sus posibilidades en la construcción de futuro, de horizontes de posibilidad para los pueblos latinoamericanos emancipados de los relatos y proyectos impuestos dentro de las lógicas economicistas del capitalismo global en donde estas regiones ocupan un lugar de subordinación y servicio hacia los grandes arquitectos del sistema mundial. Esta posibilidad que podrían desplegar los derechos humanos en su posible resignificación o recodificación no persigue esencialismo alguno en su discurso, pues responde a la pregunta por el cómo funcionan, más que una pregunta por el qué son. Desde esta perspectiva, ha de esperarse que los derechos humanos desde algún particular funcionamiento y bajo determinadas condiciones pueda contribuir a generar condiciones que hagan posible el re-pensar nuestra historia, re-escribirla con nuestras propias experiencias, sujetos y perspectivas para estar en condiciones de re-construirla a la luz de nuestro propio reconocimiento y no desde lo que nos han dicho que somos y que debemos ser.

De esta manera, los derechos humanos desde ciertas lecturas parecen mimetizarse, como lenguaje de las ideas de progreso, desarrollo, civilización y modernización, en discursos de control, regulación y preservación de un ordenamiento pensado no por/para los diversos pueblos y culturas, sino por/para otros sujetos auto-definidos y auto-reconocidos como los sujetos únicos de la historia. Razón por la cual, dentro de su totalitarismo eurocéntrico se atribuyen la responsabilidad de velar, a través de sus diferentes mecanismos, instituciones y estrategias, por el establecimiento de las condiciones necesarias para el desarrollo del sistema económico, social y político en el contexto global y ser guardianes de la paz y la democracia en el mundo.

Dentro de la dispersión propuestas, el presente apartado ha presentado algunos de los elementos propios del escenario en el que emerge, se consolida, se reapropia, circula, se desplaza y se instrumentaliza el discurso funcional de los derechos humanos dentro de las sociedades democráticas modernas orientadas por el proyecto de modernización y desarrollo. Este acercamiento al campo de la EDH en Colombia permite establecer la procedencia de los enunciados promovidos y difundidos desde los discursos oficiales y no oficiales en torno a las nuevas perspectivas, propósitos, prácticas y contenidos de la EDH en nuestras sociedades. Estos discursos de desarrollismo y modernización marcarán la ruta y la acción de los organismos internacionales y sus políticas, proyectos y lineamientos en el ámbito mundial a los cuales se articularán las políticas educativas de cada nación entre las cuales se encuentra el Estado colombiano. Y a su vez, estas políticas, enunciados y prácticas fortalecerán y contribuirán a la reconfiguración, reacomodación y redireccionamiento de dichos procesos en busca del desarrollo y modernización de las sociedades del mundo global.

CAPÍTULO 5

DIMENSIÓN POLÍTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS. POSIBILIDADES DE EMPODERAMIENTO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL.

Derechos humanos tienen de esta manera su fundamento en la lucha social que se despliega en formaciones sociales determinadas, pero su efectividad se deriva de una judicialización (poder ser reclamados en los tribunales) que es culturalmente reconocida y aceptada.

Helio Gallardo,
Derechos humanos como movimiento social.

El campo de la EDH plantea una nueva mirada a los derechos humanos como procesos de reconfiguración, actualización y reappropriación acompañados de prácticas y discursos. La EDH entendida dentro de los procesos de formación para la ciudadanía, educación para la paz, educación para la democracia se proyecta como el vehículo de circulación y enraizamiento en las prácticas cotidianas de los valores democráticos en los ciudadanos que hacen parte y participan de dicho sistema.

Sin embargo, tanto los sujetos como los enunciados sobre derechos humanos, componentes imprescindibles de la EDH presentan

singulares características de acuerdo al contexto en el cual y desde el cual hacen su emergencia. Así el *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* plantea:

En reconocimiento de la interdependencia y del carácter de apoyo mutuo de la democracia, el desarrollo y los derechos humanos, al impartir educación en la esfera de los derechos humanos durante el Decenio se procurará promover una participación democrática eficaz en las esferas política, social y cultural, y se utilizará la educación como medio de promover el progreso económico y social y el desarrollo sostenible centrado en el ser humano. (ONU, 1996, párrafo 7)

Los discursos en torno a los derechos humanos y la EDH se configuran a partir de luchas, tensiones y encuentros de diversas posturas, miradas, intereses, sujetos e instituciones a la vez que estas posturas, miradas, intereses y sujetos son atravesados por dichos discursos y prácticas. Así, los derechos humanos objeto de problematización de la EDH se desarrollan y contribuyen a la consolidación de un contexto político, económico, cultural y social particular desde el cual se pronuncia.

5.1. Derechos humanos o humanos con derechos. Doctrina jurídica y fundamentación teórica de los derechos humanos: base para las políticas públicas en Educación en Derechos Humanos

Dentro de la fundamentación teórica de los derechos humanos, Galvis (2008) afirma que existen al menos tres concepciones desde donde se los definen, en otras palabras, esta concepción tripartita presenta los derechos humanos desde tres perspectivas que son complementarias en su comprensión:

- a. *Perspectiva Filosófica*: Concibe los derechos como atributos inherentes del ser humano, lo cual significa que negar uno de ellos es negar la esencia humana. Negarlos es negarse a sí mismo. Por esta razón son irreductibles, irrenunciables e intransferibles. Son derechos subjetivos.

b. *Perspectiva política*: En su calidad de ser atributos inherentes son a su vez, principios rectores de la democracia y guían la acción del Estado. Legitiman y dan sentido a las democracias dentro de un Estado Social de Derecho, en consecuencia deben orientar las políticas públicas y los planes de desarrollo de los países. Podríamos afirmar que los derechos humanos son inherentes a la democracia contemporánea.

c. *Perspectiva Jurídica*: Los derechos humanos forman parte de los derechos positivos y se constituyen en normas. En primer lugar por su carácter de prerrogativa inherente y en su calidad de facultades cuya titularidad es irrenunciable; son derechos frente a los cuales se debe exigir respeto, garantizar su ejercicio y sancionar a quienes incurran en su vulneración. En segundo lugar, ellos conforman un catálogo de normas codificadas en los sistemas nacionales, regionales e internacionales y constituyen una parte fundamental del derecho internacional expresada en los pactos y convenios internacionales de donde derivan obligaciones para los Estados. A nivel nacional se establecen en la constitución y en las leyes. Estos derechos se expresan en normas sustantivas¹ que contienen los derechos y libertades inherentes al ser humano y que son los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. De igual manera, se encuentran regulados los procedimientos, instituciones y mecanismos para la defensa, promoción y reivindicación de estos derechos.

Estas tres perspectivas delimitan el marco filosófico, político y jurídico desde el cual se conciben los derechos humanos y que definirán los lineamientos para una política pública de educación en derechos humanos. Esta formación en y para los derechos

1. Las normas jurídicas se clasifican según sus características en *normas sustantivas o materiales*: que son las que tienen una finalidad propia y subsistente por sí, fijando la regla de conducta y las facultades y deberes de cada cual; y *normas adjetivas o formales*: son las que poseen una existencia dependiente y subordinada, pues sólo tienden a facilitar los medios para que se cumpla la regla establecida, garantizando el respeto a las facultades y deberes atribuidos por las normas sustantivas.

humanos y la vida en democracia, promovida desde el Estado e imprescindible para la misma sostenibilidad del ordenamiento democrático, deberá regirse por estos fundamentos establecidos y de ellos se desprenderán las concepciones y políticas en la materia, con el fin de formar a los ciudadanos que integran e integrarán dicha sociedad y que participarán de manera activa, al menos eso se espera, dentro de sus estructuras e instituciones.

En tal sentido, el Estado colombiano sostiene que la educación en derechos humanos tiene un papel fundamental en la construcción de una cultura de derechos humanos, la cual se refleja entre otros aspectos, en una ciudadanía que se ejerce como una práctica respecto de lo público dando lugar a una nueva forma de relación entre las instituciones y los ciudadanos. (PLANEDH, 2007, p. 54)

Sigamos con esta rápida mirada a la doctrina de los derechos humanos señalando algunas características que ayudan a definirlos dentro de su fundamentación teórica y dentro del marco jurídico. Esto nos permitirá identificar algunos elementos que serán abordados y problematizados dentro de esta apuesta por una mirada otra sobre los derechos humanos.

En primer lugar se plantea desde la doctrina que existen derechos individuales y derechos colectivos. Dentro de esta diferenciación los derechos individuales son aquellos que se refieren a la persona de manera inherente e indisoluble; su ejercicio es realizado por el individuo en su fuero interno y sus consecuencias son atribuibles al sujeto que lo ha realizado. Por ejemplo, derecho a la vida, a la integralidad física, psíquica y moral, el derecho al sufragio, a la salud, a la vivienda, etcétera.

Por su parte, Los derechos colectivos, en este marco, son los que se predicen de los grupos o de la sociedad en general y se configuran a partir de la noción de sujeto colectivo. Son derechos que protegen el interés general. Estos derechos colectivos no excluyen la titularidad individual de los mismos ni la posibilidad de las personas de reivindicarlos. La característica de estos derechos es que al ser exigido por una persona o grupo, se beneficia necesariamente la comunidad.

Hay derechos individuales que se ejercen colectivamente, como las libertades de asociación, los derechos sindicales. Estos derechos comúnmente son considerados como colectivos aunque por su naturaleza son derechos propios de la persona que sólo pueden ejercerse en grupo. Los derechos humanos colectivos no son de aceptación universal. En la concepción emanada de las corrientes filosóficas individualistas y en la visión eurocéntrica, se dice que sólo los derechos predicables como inherentes a la persona son derechos humanos. Esta postura excluye los derechos económicos, sociales y culturales y a los derechos colectivos. Pero la situación actual en cuanto a las dimensiones de los problemas sociales, la pobreza absoluta, las guerras, los fenómenos migratorios y la depredación ambiental están poniendo en discusión estas posturas individualistas frente a los derechos humanos. Por ejemplo, los derechos económicos, sociales y culturales tienen un carácter vinculante al igual que los derechos colectivos y se han venido construyendo, al menos en Colombia, mecanismos para garantizar estos derechos cuando se encuentren comprometidos los derechos básicos protegidos directamente por el sistema jurídico. Es decir, serían exigibles en cuanto comprometan los derechos civiles y políticos y no porque en sí mismos sean considerados derechos intransferibles e irrenunciables.

En segundo lugar, se considera que los derechos humanos son principios supuestamente predicables para todos los seres humanos, pues forman parte de su naturaleza como miembro de la especie humana. Por consiguiente se aplicaría *indistintamente* a todas las personas, grupos y pueblos sin distinción alguna bajo una pretensión o concepción universalista y homogeneizadora.

La universalidad de los derechos humanos se presenta como la negación a toda clase de discriminación y de cualquiera de sus manifestaciones. Sin embargo, Boaventura de Sousa se encarga de mostrarnos que esta concepción de los derechos humanos como tendencia universalista y homogeneizante, paradójicamente niega, anula, silencia e invisibiliza a esas otras culturas no-europeas, esos otros no blancos, no-‘civilizados’. Para Boaventura de Sousa (1998) “La política de los derechos humanos es básicamente una política cultural” (p. 12) y

unos párrafos más adelante después de definir cuatro diferentes formas de la globalización en la que se integrarían los derechos humanos como geopolítica cultural homogeneizante en su pretensión de universalidad como *patrimonio común de la humanidad* y de todos los pueblos, afirma:

Mi tesis es que, mientras se conciban como universales, los derechos humanos tenderán a operar como localismo globalizado, una forma de globalización de arriba hacia abajo (...) Todas la culturas tienden a considerar su valores máximos como los de mayor alcance, pero sólo la cultura occidental tiende a formularlos como universales. (pp. 18-19)

Este es un claro ejercicio de sometimiento y subordinación de los pueblos del mundo a una cultura particular transgrediendo, contradictoriamente, aquello que protege: la *dignidad* del otro, su reconocimiento y la *dignidad* de los pueblos.

En tercer lugar, se afirma en el contexto de la doctrina, que los derechos humanos son interdependientes porque todos ellos son predicables de la persona, fundamentales para el respeto de la dignidad del ser humano y además se constituyen como conjunto de condiciones mínimas para garantizar su existencia. La teoría jurídica, en contradicción con ella misma, afirma que no existe jerarquía en el reconocimiento de los derechos humanos, ni derechos dignos de mejor tratamiento que otros. Negar uno de los derechos es poner en riesgo todo el cuerpo de tales derechos. Todos son necesarios para mantener la calidad de vida de todos los seres humanos. Esto obliga a los Estados a dar un tratamiento integral a los derechos humanos y a crear las condiciones necesarias para la vigencia de todos los derechos haciendo énfasis en su interdependencia.

Todos los derechos humanos son de obligatorio cumplimiento aun cuando, en contradicción con estas sentencias, los derechos civiles y políticos sean de obligatorio cumplimiento y de aplicación inmediata y los derechos económicos, sociales y culturales de aplicación progresiva. Apenas se están estableciendo mecanismo que los hagan exigibles.

En cuarto lugar, por lo dicho hasta aquí, todos los derechos humanos están interrelacionados. La lucha por su vigencia está justificada por su relación con el respeto a la vida y la mejora de las condiciones de calidad de vida de las personas. Por esta razón, proteger el derecho a la vida implica garantizar las condiciones económicas, sociales, culturales y ambientales con el fin de garantizar condiciones mínimas de calidad de vida.

En quinto lugar se predica su exigibilidad. Nuevamente encontramos la contradicción en estos derechos humanos universales y abstractos centrados en la categoría de individuo, el mismo individuo moderno-burgués denominado ciudadano. No todos los derechos humanos tienen el mismo grado de exigibilidad. Son exigibles en grado sumo e inmediato los derechos civiles y políticos. Por su parte los derechos económicos, sociales y culturales lo son en relación con los primeros, pues todavía no se cuenta con mecanismos ni normas, ni menos aún voluntad política que permita su aplicación y exigibilidad inmediata y con independencia de otras normas o derechos. Por su parte, los derechos colectivos y ambientales, por ser más recientes, hasta ahora inician su proceso de consolidación como derechos positivos. A través de convenciones, pactos y acuerdos internacionales se ha intentado crear compromisos, sugerencias, procedimientos e incluso obligaciones de los Estados en torno a estos derechos.

Los derechos civiles y políticos –centrados en el individuo– por considerarse propios de la persona son de estricta e inmediata exigibilidad y las obligaciones contraídas por los Estados son de imperativo cumplimiento. Dentro del sistema de exigibilidad se establecen las instancias, recursos y procedimientos para su cumplimiento. Mientras que los derechos económicos, sociales y culturales son de progresivo cumplimiento en relación a diferentes factores de orden nacional, principalmente en relación a los recursos disponibles y valoración de las necesidades de la nación en los proyectos políticos planteados dentro de los planes de desarrollo; es decir, están sujetos a la voluntad política, los recursos disponibles y juicio del ente ejecutivo de turno. Sin embargo, los Estados dentro de los múltiples pactos suscritos deben presentar informes sobre el avance gradual en el campo de estos derechos. Esta es su obligación frente a los estamentos supranacionales:

avanzar; pero el Estado elige a qué velocidad y en que campos se da prelación a estos compromisos.²

5.2. Derechos Humanos y tendencia individualizante presente en las sociedades modernas

Ser hijo de sí mismo parece ser el slogan oculto que subyace a toda práctica y perspectiva dentro del mundo de lo moderno. Ser artífice de todo lo que le rodea incluso de sí mismo. De acuerdo con Barcellona, podemos afirmar que dentro de estas lógicas de pensamiento se ha ido fortaleciendo la tendencia a la individualización rompiendo todo vínculo social y toda dependencia en relación con el otro. Toda relación se rompe en aras de lograr el proyecto de ser hijo de sí mismo, de no depender de nadie. Mas, este deseo lleva al individuo a aferrarse a las lógicas del sistema quien le informa y orienta sobre la manera como debe lograr esa progresiva individualización: moda, tribus urbanas, música, tecnología, identidades, hábitos, creencias, espacios, formas de encuentro con los otros, etc. Dicha individualización se encuentra limitada y controlada pues existen terrenos que no le es posible pisar. Cualquier forma de pensamiento o expresión que vaya en contravía de ciertas prácticas seguidas masivamente es condenada, señalada, marginada, ridiculizada. La individualización, paradójicamente, responde a tendencias estandarizadas y estereotipadas.

La existencia es responsabilidad individual. El individuo, que se pretende libre, es el soporte del ordenamiento. La comunidad es temida por sus implicaciones dentro del campo de la libertad individual que se piensa absoluta. La comunidad se teme como un obstáculo para los intereses del individuo. Pensar en comunidad dentro del pensamiento moderno es evocar y confrontar la exigencia de libertad individual absoluta; es replantear el vínculo social como restricción de la individualidad bajo la concepción de

2. El comité de la ONU ha formulado, desde 1996, el proyecto de Protocolo al Pacto de los derechos económicos, sociales y culturales con el doble propósito de hacerlos justificables o exigibles y de crear un mecanismo para exigir y asegurar su realización. Este proyecto ha sido enviado a los Estados para su análisis con el fin de estudiar la viabilidad e implicaciones en cada nación. Los Estados han presentado sus reservas y el estudio sigue en proceso.

la tensión social “las tensiones sociales que nos hacen necesario al otro y que al mismo tiempo nos empujan a distanciarnos de él” (Barcellona, 1996, p. 20). El otro es ignorado. Se desconoce así que el individuo es el resultado de la continua tensión entre el yo y el otro. Un yo que está habitado por ese otro y que depende de ese otro. Un yo que es constituido, incluso en sus diferencias, en medio de las posibilidades de los vínculos sociales.

El mundo actual promueve y valida la preeminencia del individuo y de la libertad absoluta aún sacrificando lo social; esa vinculación social que sujeta al individuo al otro, a lo comunitario. Empero, este proyecto conduce al hombre irremediamente a otro autoritarismo (Barcellona, 1996, p. 30), el del ordenamiento social que lo empuja a la atomización, al consumismo como única relación con su entorno y a la concepción de su relación con el otro bajo el principio de la *ganancia*. Una nueva manifestación del colonialismo denunciado en algunos párrafos de este texto como colonialismo del ser, del saber y del poder; Colonialismo ontológico, epistemológico y ético-político. Quizás no sea el mismo colonialismo de la modernidad, pero lo que sí podemos afirmar es que las estructuras hegemónicas de dominación que la caracterizan aún siguen vigentes y operando en su pretensión expansionista y universalista.

Sin embargo, esta preocupación por la individualización que lleva al desconocimiento del otro trae consigo otras consecuencias. No reconocer ‘el ser-otro del otro’, significa no reconocer sus diferencias. Este desinterés por el otro impide al sujeto reconocerse en el diferente, en el otro,³ y conduce inevitablemente a procesos de homogeneización y neutralización de lo diferente, indiferencia donde cada individuo es eso, individuo, ni diferente ni igual a otros; sencillamente no importa, solo importa en tanto individuo, no como sujeto con construcciones de vida particulares y singulares. Esta misma tendencia hegemónica rodea el discurso de los derechos humanos y lleva a imponerlos en su universalización desde una perspectiva dogmática.

3. “El reconocimiento del diferente, del otro, no es ni lujo ni una obra de caridad, sino la consciencia adquirida de que yo no puedo dar forma a mi identidad sin afirmar la diferencia del otro y custodiarla como una necesidad vital” (Barcellona, 1996, p. 114).

Aunque se ha enfocado toda dinámica social hacia la individualización, este proyecto responde a ciertas exigencias sociales. Lo que se delega al individuo es la responsabilidad de su existencia, mientras las condiciones de existencia son establecidas por el ordenamiento social vigente y las lógicas capitalistas. Bauman (2008) hace referencia a esta situación sentenciando que “los riesgos y las contradicciones siguen siendo producidos socialmente, sólo se está cargando al individuo con la responsabilidad de y la necesidad de enfrentarlos” (p. 40).

La comunidad, el vínculo social, ese espacio en el que el sujeto era acogido, arraigado, ha perdido todo su potencial influyente en la consolidación de definiciones e identidades y dentro de la nueva cultura de esta modernidad líquida, ha sido instrumentalizada por la tendencia individualizante sirviendo como “artefactos efímeros del continuo juego de la individualidad” (Bauman, 2008, p. 28). Esto quiere decir que

Si bien la idea de progreso (o de otra modernización futura del *statu quo*) a través del accionar legislativo de la sociedad en su conjunto no ha sido abandonada completamente, el énfasis (junto con la carga de responsabilidad) ha sido volcado sobre la autoafirmación del individuo. Esta fatídica retirada se ha visto reflejada en el corrimiento que hizo el discurso ético/político desde el marco de la ‘sociedad justa’ hacia el de los ‘derechos humanos’. (Bauman, 2008, p. 35).

Se trata entonces de unos derechos humanos vistos desde una perspectiva individualizante centrada en la libertad del individuo, en sus derechos y deberes.

Dejemos por el momento esta exposición de esta tendencia individualizante presente en la sociedad moderna y en el mismo discurso de los derechos fundamentales, columna vertebral de dichas sociedades, para pasar ahora, en busca de mayor dispersión de elementos a examinar en el discurso de los derechos humanos desde una rápida revisión a la teoría en la materia.

5.3. Derechos Humanos, ¿para qué? Reconocimiento y empoderamiento

Los derechos por lo dicho hasta aquí y siguiendo a Barcellona (1996), parecen surgir como necesidades percibidas como no satisfechas en el ambiente social y con relación a las condiciones materiales del contexto social de los individuos. Necesidades no satisfechas consideradas como fundamentales, irrenunciables e intransferibles para el desarrollo de una vida digna en calidad de seres humanos. Así, los derechos considerados como individuales y que en la teoría de los derechos humanos podrían entenderse dentro del cuerpo de los derechos civiles y políticos, responden desde su inicio a los clamores y necesidades de una determinada clase social, de un segmento de la sociedad. Me refiero específicamente, dentro de su historia reciente desde la perspectiva eurocéntrica, a su primera declaración durante el desarrollo de la Revolución Francesa en el año 1789.⁴ En esta declaración, los “ciudadanos” franceses de la época reclaman ante el rey libertad, igualdad y fraternidad. Reclamos y exigencias que irán tomando forma paulatinamente y lograrán progresivamente su reconocimiento efectivo en las relaciones sociales hasta llegar a su proclamación universal dentro de las sesiones de la ONU en la *Declaración universal de los derechos humanos* en 1948. Aquí, como en 1789, acuden representantes de la sociedad, pero quienes hacen uso de la palabra para velar por sus intereses en nombre de toda la sociedad son unos pocos; en ese entonces, los burgueses y ciudadanos de Francia, es decir, para abreviar, quienes eran propietarios, y en 1948 los grandes vencedores de la segunda guerra mundial que se perfilaban como potencias en el mundo.

4. “Los derechos humanos tienen una historia reciente y un pasado remoto. Su desarrollo acompaña el recorrido de la humanidad como parte del patrimonio filosófico, ideológico, ético y político consolidado por el ser humano en el proceso de encuentro consigo mismo. La historia propia se inicia con la proclamación de la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* y la abolición de los privilegios feudales en 1789. El pasado remoto es el bagaje conceptual y político que se remonta a la cultura greco-romana, pasa por el humanismo renacentista y llega a la modernidad para consolidar la visión del mundo fundada en el ser humano titular de derechos y responsabilidades” (Galvis, 2008, p. 17)

Que el fundamento de derechos humanos, y con ello su principal carácter, sea socio-histórico, quiere decir que en ellos se siguen de determinadas correlaciones de fuerzas (asociadas, enfrentadas, yuxtapuestas, locales, internacionales, etc.) que poseen mayor o menor capacidad social para judicializar algunas demandas ligadas a sus intereses sectoriales estratégicos y que, en el mismo proceso, logran con su lucha (económica, ideológica, social, político-militar, etc.) irradiar legitimidad para los valores que sostienen sus reclamos de modo de internalizarlos como factores o expresiones culturales. (Gallardo, 2009, p. 8)

De esta manera se estructura un sistema de derechos que aboga por la libertad individual. Libertad individual fundamental para el sistema capitalista y las lógicas del mercado. Libertad de empresa, libertad de iniciativa económica, libertad de contratación, libertad de circulación, el libre mercado y la libertad de elección, derechos relacionados con la propiedad privada y con la igualdad ante la ley (en términos estrictamente formales), etc. El contrato y los acuerdos entre individuos regulan las relaciones sociales y el Estado queda limitado a actuar en tanto estos compromisos pactados se incumplan, mas no en la calidad, condiciones o materia de los mismos. Es una relación abierta entre individuos que presumiría idealmente una igualdad de condiciones para los sujetos participantes del contrato desde su inicio y durante su desarrollo, con el fin de negociar y pactar en las mismas condiciones de favorabilidad, beneficios y/o necesidad. Sin embargo, en las relaciones sociales concretas y reales esta pretendida igualdad no es más que una engañosa ilusión que deja en mejor posición a quienes están en mejores condiciones de negociar.

Este olvido intencionado en cuanto a la desigualdad de poderes mencionada genera una clase singular de relaciones sociales en la que los abusos, la injusticia, la desigualdad y la pobreza son cada vez más crecientes y siguen poniendo en mejores condiciones para pactar a quienes tradicionalmente lo han estado; es decir, el sistema y sus estructuras consolidan el sistema político, económico y social y fortalecen la productividad del mercado como regulador de las relaciones sociales, en detrimento de las mayorías, otrora no propietarios y por tanto no ciudadanos; hoy marginados y por tanto excluidos, olvidados, ultrajados y explotados.

Estas falencias, producto de la no consideración de la desigualdad de poderes, de la multiplicación de las abismales diferencias sociales y de la marginalidad de la mayoría de la población, se han configurado como realidades inocultables cada vez más escandalosas. Ante esta constatación se percibe la necesidad de proteger una serie de condiciones fundamentales para la vida digna que han sido olvidadas y por tanto descuidadas. Son necesidades que no presuponen un contrato o no están reguladas por el mercado. Condiciones que exceden esos derechos individuales vitales para el ordenamiento social orientado por el modelo capitalista. Ante esta desprotección surge una serie de derechos que requieren la intervención del Estado, pues a causa de este abandono del individuo a su suerte y responsabilidad, éste se hizo presa fácil de los grandes depredadores del capitalismo salvaje. Ahora se hace necesaria la protección del Estado para aliviar estas desproporciones patológicas, estas anomalías.⁵

Pero, nuevamente es necesario insistir en que estos derechos se quedan en formulaciones legalistas y reconocimientos convertidos en expectativas engañosas si no se crean las posibilidades para afectar las mismas condiciones sociales de desigualdad que generaron la necesidad de exigir estos reconocimientos. No es suficiente con reconocer una necesidad, pues con el solo reconocimiento las relaciones y estado de cosas no cambian como se requiere. Es necesario generar procesos y tomar medidas en las que se consoliden las condiciones de posibilidad de dichos derechos o la satisfacción de esas necesidades visibilizadas y exigidas, “Pues no basta transformar las expectativas en derechos si no se modifican las condiciones práctico-materiales que determinan

5. “Esa tarea solía ser la defensa de la autonomía privada respecto del avance de las tropas de la ‘esfera pública’, autonomía que se debatía bajo las opresivas reglas de un Estado impersonal y omnipresente y de muchos tentáculos burocráticos o de sus versiones a menor escala. Hoy, la tarea consiste en defender la evanescente esfera de lo público (...) Ya no es cierto que lo ‘público’ se haya propuesto colonizar lo ‘privado’. Es más bien todo lo contrario: lo privado coloniza el espacio público, dejando salir y alejando todo aquello que no puede ser completamente expresado sin dejar residuos en la jerga de las preocupaciones, las inquietudes y los objetivos privados” (Bauman, 2008, p. 45).

las necesidades y al mismo tiempo definen los ámbitos y los tipos de acción” (Barcellona, 1996, p. 106).

La realidad nos ha demostrado que es una falacia que el simple reconocimiento de un individuo como ciudadano de un Estado lo hace acreedor a ciertos recursos y condiciones de vida. Estas condiciones de vida no se desprenden del reconocimiento de ciertos derechos. El asunto es más profundo, pues para hacerse efectivos dichos derechos se debe afectar las estructuras prácticas-materiales, las formas de vida y las relaciones sociales.

No es suficiente con el reconocimiento de ciertos derechos en el marco jurisdiccional y legislativo para asegurar el desarrollo de una vida digna y libre de los sujetos de una sociedad como pareciera entenderlo la política pública en materia de educación en derechos humanos bajo la categoría de formación de sujeto de derechos.

Se entiende que el desarrollo pedagógico es un proceso de articulación intencionada y permanente de los fundamentos, principios y conocimientos de derechos humanos, con los contextos donde opera la educación, a través de propuestas y modelos pedagógicos, opciones curriculares, sistemas de evaluación, planes de convivencia y democracia escolar, prácticas educativas, didácticas, procesos comunicativos y formas de organización institucional. Estos aspectos en su interacción potencian la formación de sujetos de derechos en ambientes democráticos. (PLANEDH, 2007, p. 43)

El desarrollo de una vida digna tiene que ver con las condiciones de la sociedad en la que se desarrolla. Las condiciones particulares de las sociedades actuales niegan este derecho desde sus mismas estructuras, sistemas y exigencias a los individuos. La competencia, la pobreza que genera y que las sostiene, la relación productogranancia, la mercantilización de las relaciones humanas, nuevas formas de colonialismo a través del mercado y de las lógicas globalizadoras del capitalismo, el monopolio no sólo del poder y de la economía, sino de la información, la creciente homogeneización en la que se configuran y potencian los consumidores.

Además la estrategia de los derechos individuales puede ser distorsionante en dos sentidos: porque da por descontado

que el anciano, el niño y el parado están en la marginación por causas “naturales” y no por el modo de funcionar nuestro mecanismo de producción y reproducción; y porque particulariza un problema que, por el contrario, es social por su propia estructura y afecta a la relación entre el individuo y la comunidad. (Barcellona, 1996, p. 108)

El problema de los derechos no es un asunto de individuos, es un asunto de comunidad; pues, como se ha mencionado, no es suficiente con el reconocimiento de los derechos individuales, se requiere la transformación de las estructuras sociales y de las relaciones en la vida en comunidad. Y esto obviamente excede la fragmentación en individuos, tan provechosa para las lógicas del mercado en donde el individuo es sinónimo de consumidor.

Los derechos individuales encapsulan al sujeto en su dimensión como individuo y lo libra de toda responsabilidad y necesidad de la vida en comunidad. Esto explica por qué los derechos importan al individuo en tanto lo afecten directamente, si el afectado es su vecino: “ese es su problema, no el mío” suele ser la justificación. Esta lógica atenta contra el vínculo comunitario y fortalece la tendencia y exigencia de individualización promovida por el mercado y el sistema económico dominante. Individualización que, al igual que el miedo, paraliza y domestica.

La estrategia de los derechos es un débil sustitutivo de la disolución de la tradicional solidaridad de clase y de las relaciones sociales basadas en la familia; y, en definitiva, neutraliza la necesidad de solidaridades nuevas y de espacios y lugares distintos para reconstruir relaciones interpersonales de tipo “comunitario” (Barcellona, 1996, p. 108).

Algunas prácticas y experiencias de EDH plantean como necesario, dentro de la reconfiguración, apropiación y reivindicación de los derechos humanos como instrumentos potencialmente emancipadores y de transformación social, el generar nuevas organizaciones, nuevos vínculos, nuevas relaciones e interacciones que permitan y avancen hacia la consolidación de formas de vida justas y equitativas dentro de un contexto latinoamericano y para un pueblo latinoamericano. No derechos individuales sino derechos en comunidad. No derechos universalizados y

homogeneizantes sino derechos desde una concepción multicultural en/para un contexto latinoamericano lejos de la abstracción legalista a la cual han sido reducidos. Los derechos, desde estas apuestas, no son realizables en la órbita de la individualidad, sino en el campo de la comunidad. En este escenario se dan las condiciones de posibilidad para que logren transformarse en factores determinantes de las condiciones de vida. Se entiende que en el ámbito individual no son más que concesiones y satisfacciones reguladas y dosificadas, y además efímeras. Allí, en ese ámbito de la individualidad, se convierten en consuelo, en medidas inmedatistas y coyunturales a problemas que son estructurales y que involucran a toda la comunidad.

CONCLUSIÓN NO CONCLUYENTE... ¿Y AHORA QUÉ?

¿Y ahora qué? Podría ser la pregunta inicial al final de este trabajo investigativo de carácter proyectivo que como tal no pretende ser concluyente sino por el contrario, incitante, instigador, e incluso perturbador frente a la tranquilidad y comodidad que ofrecen los discursos naturalizados. Quedan bastantes interrogantes por plantear y abordar. Cada uno de ellos marca posibles líneas de investigación por su profundidad y múltiples aportes que pueda brindar en la reconfiguración constante de las prácticas discursivas de la EDH en Colombia que en cuanto lucha de fuerza y relaciones de poder es dinámico, nunca acabado, siempre fluctuante, fluyente. Intentaré esbozar brevemente las que para mí podrían ser algunas de las entradas a esos campos de indagación y construcción. Para ello me orientaré por la organización que he planteado en el desarrollo del ensayo a fin de organizar las ideas y su provisional exposición. Provisional, pues además de ser planteamientos iniciales, son campos que estarían por abordarse, profundizarse e incluso configurarse. Algunos de ellos implicarán, como toda acción reflexiva, innovadora y contrahegemónica, arriesgarse, aventurarse hacia miradas otras, análisis otros, referentes distintos que develen posibilidades, funcionamiento, sujetos y nuevas relaciones .

El análisis de los derechos humanos desde la práctica educativa develado en el nivel micro de lo cotidiano, la reproducción de

dinámicas y relaciones del nivel macro relativo a la realidad social y política del Estado, no puede desplazar y olvidar la responsabilidad directa del Estado en materia protección y promoción de derechos humanos y su compromiso por omisión o acción directa en las violaciones e irrespeto a los mismos. La incorporación de la educación en derechos humanos en la escuela que tenga en cuenta en su desarrollo el análisis y problematización tanto de la realidad socio-política del país (nivel macro) como la cotidianidad de la vida escolar (nivel micro), podría ser la estrategia para que los derechos humanos superasen su reducida conversión a simple información adicional para ser memorizada dentro de los contenidos curriculares y se convirtiesen en materia de aprehensión, interiorización y puesta en práctica desde la cotidianidad en los diferentes escenarios de la vida de los sujetos involucrados. Revisar y establecer las condiciones de posibilidad de esta alternativa para avanzar hacia una cultura de los derechos humanos en una educación pensada desde la óptica de los derechos humanos constituye un campo de investigación para ser fortalecido y consolidado a través de nuevas formas y concepciones.

El proceso de configuración de una pedagogía de derechos humanos es otro campo que merece gran atención por las posibilidades que brinda a la formación en derechos humanos y a la consolidación de la tan mencionada cultura de derechos humanos. Pero no una cultura universalista, sino una cultura involucrada con la producción de subjetividades. Subjetividades renovadas y orientadas por los compromisos y fortalecimiento de los vínculos comunitarios, a partir de los cuales los derechos humanos pueden dejar de ser modelos estipulados a seguir para convertirse en inspiradores de la vida consuetudinaria, de la configuración de identidades y de las relaciones con el otro como auténtico Otro. ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de un proceso de constitución de subjetividades políticas, si es que se da?, ¿en qué consiste un proceso de constitución de subjetividades políticas en la escuela y qué factores inciden en la realización de este propósito?, ¿cómo abordar y resolver la cuestión con respecto a si realmente es posible a través de procesos de formación formal y no formal agenciar proyectos en los que se logre una transformación real de las prácticas y del contexto? ¿o acaso es esta una esperanza que alimenta la utopía

y los deseos por hacer algo frente a la indignación que producen las lógicas que dominan las relaciones y prácticas dentro del sistema social vigente?, ¿cuál sería el sentido y los alcances efectivos de un proyecto de constitución de subjetividades dentro de una cultura de derechos humanos?

¿Cómo consolidar una pedagogía en derechos humanos orientada hacia la transformación de la realidad a partir del cuestionamiento y problematización de las relaciones y estructuras sociales dominantes tanto al interior de la escuela como fuera de ella? Relaciones dominantes y de sometimiento que impregnan las mismas dinámicas de la escuela en tanto reproducción de las relaciones y estructuras sociales vigentes. Una pedagogía en derechos humanos que renueve los procesos educativos a partir del diálogo, la comunicación y el reconocimiento del otro. Prácticas como estas no sólo permitirían reconfigurar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas educativas, sino que, afectando la vida de los integrantes inmersos en estas prácticas escolares potenciarían la construcción de subjetividades y el acercamiento del sistema abstracto de los derechos humanos construido fuera de la escuela y difundido en ella como discurso hegemónico, impuesto e impuesto generalmente de manera acrítica.

Estas nuevas perspectivas permitirían superar la adaptación y formación de sujetos de derechos y deberes pretendida por los discursos y políticas públicas en la materia. Al respecto, sería interesante rastrear el discurso de las competencias ciudadanas, sus desplazamientos, configuraciones, emergencias y procedencias con el fin de analizar sus posibilidades y generar funcionamientos otros más cercanos a la formación crítica de la persona en medio de relaciones más justas y humanas.

Otro campo de acción que se abre en relación con este proyecto de desnaturalización del discurso de los derechos humanos está íntimamente ligado al carácter de los derechos humanos como proyecto cultural con pretensión universalista. En esta pretensión globalizante, los derechos humanos arriesgan el reconocimiento y respeto por el otro en su dignidad como auténtico Otro tan fundamental para su comprensión. Es decir, imponer, expandir, 'exportar' de manera arbitraria sobre las demás culturas un

sistema de valores creados al interior de una sociedad particular y con finalidades establecidas es minar su cohesión y coherencia interna. ¿En qué consiste esta coherencia interna?, ¿existe tal coherencia en tanto cuerpo de derechos o sistema de principios y valores?, ¿cómo romper con estas pretensiones universalistas y desarrollar un diálogo entre culturas para establecer esos principios que orienten las relaciones entre los seres humanos de diversas culturas?, ¿es necesario precisar estos principios para entrar en relación con esas otras culturas?, ¿son necesarios unos derechos humanos y, sobre todo, universales?, ¿qué fundamento, sentido y posibilidades tendría una educación en derechos humanos si se cuestiona la viabilidad de un sistema universal de derechos humanos?, ¿qué reconfiguraciones plantearía una EDH contrahegemónica?, ¿qué acciones y configuraciones llevar a cabo para que una tal educación en derechos humanos no se limite a una simple reproducción de valores y concepciones foráneas, externas, ajenas y extrañas?, ¿es posible una EDH que no se limite a moldear sujetos y conciencias bajo este sistema de valores?

En este punto se abre un nuevo campo de posibilidades relacionado con la dimensión política de los derechos humanos. Los derechos humanos, producto de luchas sociales a través de la historia y de relaciones de poderes y contrapoderes, tienen la facultad de afectar y transformar las relaciones vigentes dentro de la sociedad. Entender los derechos humanos como luchas sociales implica reconocer su carácter social y político. Este reconocimiento está en capacidad de conducir a nuevas reconfiguraciones frente a la instrumentalización de los derechos como expresión y producto de estas relaciones de poder. Consolidar concepciones y funcionamientos distintos de los derechos humanos que viabilicen procesos de concienciación, empoderamiento y transformación social es reconocer y apropiarse esta dimensión política y revolucionaria de los derechos humanos. ¿Cómo alejarse de la concepción y uso instrumentalista de los derechos humanos en medio de las sociedades capitalistas?, ¿cómo lograr transformar los mismos derechos en dispositivos emancipadores, humanizantes y movilizados hacia la construcción de nuevas utopías y relaciones sociales?, ¿cómo lograr hacer descender los derechos humanos de sus formulaciones abstractas, legalistas y legitimadoras a la cotidianidad y pro-

ducción de subjetividades otras de relación con el otro, lejos de las concepciones economicistas, utilitarista, egoístas y anulantes promovidas por las tendencias individualizantes y homogeneizantes de las sociedades contemporáneas?

Estas son apenas algunas preguntas que surgen a partir de esta investigación que se propone como un campo que apenas inicia y que está por realizarse, confiando en la potencia de sus posibilidades para el fortalecimiento de proyectos contrahegemónicos que pretendan la transformación social, la reivindicación de nuevas comprensiones de lo que significa la dignidad humana y el establecimiento de relaciones más humanas dentro y fuera de la escuela. Más que las soluciones, lo verdaderamente interesante y humano son aquellas preguntas que movilizan la búsqueda de respuestas, comprensiones y alternativas. Las posibilidades para un mundo mejor son infinitas e inciertas. El camino, como muchos otros, está por hacerse y espero que este ejercicio sirva como excusa para volver la mirada hacia el campo de la EDH y contribuya a sus reconfiguraciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Albano, Sergio (2006), *Michel Foucault. Glosario epistemológico*, Buenos Aires, Editorial Quadrata.
- Barcellona, Pietro (1996), *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*, trad. de Héctor Silveira, José Estévez y Juan R. Capella, (2ª ed.), Madrid, Trotta.
- Bauman, Zigmunt (1990), *Pensando sociológicamente*, trad. de Ofelia Castillo, Buenos Aires, Nueva Visión.
- _____ (2008), *Modernidad Líquida*, trad. de Mirta Rosemberg, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Cardona Reyes, Amparo et al. (2008), “Currículo integrado y democracia participativa, una puerta para vivir los derechos humanos”, en Prada Londoño, Manuel, Sánchez Mojica, Dairo y Torres Cotrino, Johan (eds.), *El despertar de la Palabra. Escrituras en torno a derechos humanos, currículo y transformación social*, Bogotá, Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia del CINEP.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.) (2007), *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre editores.
- Castro-Gómez, Santiago (2007), “Michel Foucault y la colonialidad del poder” en Revista Tabula Rasa, Número 6, primer semestre de 2007. Bogotá – Colombia.
- Chakrabarty, Dipesh (2001), “Postcolonialidad y el artificio de la historia: ¿quién habla de los pasados “Indios”?”, en Mignolo, Walter (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El Eurocentrismo y la Filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp. 133-170.

- De Sousa Santos, Boaventura (1998), *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*, trad. de Consuelo Bernal y Mauricio García Villegas, Santafé de Bogotá, Unianandes, Siglo del Hombre.
- Departamento Nacional de Planeación, DNP (2007), Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. *Estado Comunitario: desarrollo para todos*. Documento en línea disponible en <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/LinkClick.aspx?fileticket=WSgQTUkodjQ%3d&tabid=65> recuperado en noviembre de 2010.
- Díaz, Mario (1993), *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Cali, Centro editorial de la Universidad del Valle.
- Dussel, Enrique (2001), “Eurocentrismo y modernidad. Introducción a las lecturas de Frankfurt”, en Mignolo, Walter (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El Eurocentrismo y la Filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp. 57-70.
- El Achkar, Soraya (2002), “Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención político cultura”, en Mato, Daniel (comp.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Documento en línea disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/achkar.doc> recuperado el 7 de febrero de 2010.
- Elías, Norbert (1990), *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Península.
- Escobar, Arturo (1996), *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Bogotá, Editorial Norma.
- Espinel Bernal, Oscar (2008), *Aportes de las pedagogías críticas inspiradas en la obra de Paulo Freire a la constitución de subjetividades en torno a una cultura de derechos humanos. Análisis de dos experiencias*, Tesis de Especialización en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- _____ (2009), “Posibles acercamientos entre la educación en derechos humanos y la propuesta freireana. Hacia un análisis del proceso de acompañamiento del CINEP en la constitución de subjetividades políticas”, en Gómez Gómez, Leonor y Pulido Cortés, Oscar (comps.) *Miradas e itinerarios para la transformación educativa: Memorias* [Recurso Informático], Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- _____ (2010), “Pedagogías críticas y educación en derechos humanos. Una mirada desde escenarios escolares y no escolares”, en *Revista Nodos y Nudos* Número 29, segundo semestre de 2010. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 41-51.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (1998), “Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales”, en Salinas Ramos, Francisco (Comp.), *Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire*. Caracas, Venezuela, Editorial Laboratorio Educativo, pp. 91-103.
- Forero de Hernández, Zully et al. (2007), *Derechos humanos: Horizontes para la vida. Guía de trabajo para el Aula*. Bogotá, Colegio Villa Rica, Institución Educativa Distrital-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Foucault, Michel (1979), *Microfísica del poder*, edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, (2ª ed.), Madrid, Ediciones La Piqueta.
- _____ (1982), *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*, trad. de Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama.
- _____ (2003), *La Arqueología del saber*, trad. de Aurelio Garzón Del Camino, (21ª ed.), México, Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (1971), *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Editorial Tierra Nueva.
- _____ (1994), *La Naturaleza Política de la Educación*, introducción por Henry A. Giroux, trad. de Silvia Horvath, Barcelona, Planeta-Agostini.
- _____ (1997), *Pedagogía de la Autonomía*, trad. de Guillermo Palacios, México, Editorial Siglo XXI.
- _____ (2000). *Pedagogía del Oprimido*, trad. de Jorge Mellado, Bogotá, Editorial América Latina.
- _____ (2007), *Pedagogía de la Esperanza*, trad. de Stella Mastrangelo, (7ª ed.), México, Editorial Siglo XXI
- Gallardo, Helio (2006), *Derechos humanos como movimiento social*, Bogotá, Ediciones desde abajo.
- Galvis Ortiz, Ligia (2008), *Comprensión de los Derechos Humanos*, Bogotá, Ediciones Aurora.
- Huepa, Johana (2008), “Experiencia de participación política en instituciones educativas distritales de Bogotá”, en *Revista Aportes Andinos* número 22, Ecuador, Programa Andino de Derechos Humanos. Existe versión digital

disponible en: http://www.uasb.edu.ec/padh_contenido.php?pagpath=1&swpath=infb&cd_centro=5&ug=ig&cd=1757 recuperado el 13 de febrero de 2011.

- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2002), *I Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Parte I: Desarrollo Normativo*, San José. Documento en línea disponible en: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_632226527/Informe I - espanol.pdf recuperado el 11 de agosto de 2009.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2003), *II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en el currículo y textos escolares*, San José. Documento en línea disponible en: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_632226527/Informe II - espanol.pdf recuperado el 11 de agosto de 2009.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2004), *III Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en la formación de educadores*, San José. Documento en línea disponible en: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_632226527/Informe III - EDH.pdf recuperado el 11 de agosto de 2009.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2005), *IV Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en la Planificación Nacional*, San José. Documento en línea disponible en: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_632226527/Informe IV - EDH.pdf recuperado el 11 de agosto de 2009.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2006), *V Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10-14 años*, San José. Documento en línea disponible en: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_438003671/Informe V - EDH.pdf recuperado el 11 de agosto de 2009.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2007), *VI Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos.*

- Un estudio en 19 países. Desarrollo normativo de la educación en derechos y el gobierno estudiantil. Segunda medición*, San José. Documento en línea disponible en: <http://www.iidh.ed.cr/> recuperado el 11 de agosto de 2009.
- Kymlicka, Will (2001), “Educación para la ciudadanía”, en Colom, Francisco (ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*, Barcelona, Anthropos, pp. 251-283.
 - López González, Carolay et al. (2008), “Entre el derecho y el revés de la convivencia escolar –con el derecho a comenzar–”, en Prada Londoño, Manuel, Sánchez Mojica, Dairo y Torres Cotrino, Johan (Eds.), *El despertar de la Palabra. Escrituras en torno a derechos humanos, currículo y transformación social*, Bogotá, Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia del CINEP, pp. 31-46.
 - Magendzo, Abraham (2005), *Educación en derechos humanos*, Bogotá, Editorial Magisterio.
 - Magendzo, Abraham y Dueñas, Claudia (1994), *La construcción de una nueva práctica educativa*, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos.
 - Maldonado, L., Barragán, D. y Sánchez, N. (2004), *Educación en Derechos Humanos desde la Pedagogía Crítica*, Bogotá, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo, USAID, y Programa de Derechos Humanos, MSD.
 - Mignolo, Walter (comp.) (2001), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El Eurocentrismo y la Filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.
 - Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998a), *Serie Lineamientos Curriculares. Formación en la Constitución Política y la Democracia*, Bogotá. Documento en línea disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf6.pdf recuperado el 22 de enero de 2011.
 - Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998b), *Serie Lineamientos Curriculares. Educación ética y Valores humanos*, Bogotá. Documento en línea disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf7.pdf recuperado el 22 de enero de 2011.
 - Ministerio de Educación Nacional, MEN, Defensoría del Pueblo, Programa Presidencial para los derechos humanos y el de-

- recho internacional humanitario, con la asistencia de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2007), *Plan nacional de Educación, Respeto y Práctica de los Derechos Humanos*, PLANEDH, Colombia.
- Organización de Naciones Unidas, ONU (2006), *Plan de Acción Programa Mundial para la EDH. Primera etapa (2005-2007)*, UNESCO, Nueva York y Ginebra. Documento en línea disponible en <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf> recuperado el 11 de agosto de 2009.
 - Organización de Naciones Unidas, ONU (1996). 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*, Ginebra. Documento en línea disponible en: [http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.51.506.Add.1.Sp?OpenDocument](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.51.506.Add.1.Sp?OpenDocument) recuperado el 11 de agosto de 2009.
 - Ortega, Piedad, Peñuela, Diana y López, Diana (2009), *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*, Bogotá, Editorial El Búho.
 - Prada Londoño, Manuel, Sánchez Mojica, Dairo y Torres Cotrino, Johan (Eds.) (2008), *El despertar de la Palabra. Escrituras en torno a derechos humanos, currículo y transformación social*, Bogotá, Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia del CINEP.
 - Quijano, Aníbal (1988), *Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina*, Lima, Sociedad y política ediciones.
 - _____ (2001), “Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina”, en Mignolo, Walter (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El Eurocentrismo y la Filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp. 117-132.
 - República de Colombia, Congreso de la República, *Ley General de Educación*, Ley 115 de 1994, Bogotá, Colombia.
 - _____, Presidencia de la República, *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (PNDE)*. Bogotá. Documento en línea disponible en http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articulos-166057_compendio_general.pdf recuperado en noviembre 12 de 2010.
 - Restrepo Yusti, Manuel (Ed.) (2005), *Construcción de Subjetividades y Pedagogía en Derechos Humanos. Programa de ca-*

- pacitación en Derechos Humanos para Personeros Municipales*, Bogotá, Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en convenio con la Procuraduría General de la Nación y la Defensoría del Pueblo.
- Restrepo Domínguez, Manuel Humberto(2006), *Teoría de los derechos humanos y políticas públicas*, Tunja, UPTC.
 - Ruiz Silva, Alexander y Chau Torres, Enrique (2005), *La formación de competencias ciudadanas*, Bogotá, ASCOFADE.
 - Torres, Alfonso (2002), “Reconstruyendo el vínculo social. Lo comunitario en tiempos de globalizaciones”, en *Revista ESAP* Número 37.
 - _____ (2007), *La Educación Popular. Trayectoria y Actualidad*, Bogotá, Editorial El Búho.
 - Touraine, Alain (1990), *Crítica de la modernidad hoy*, Buenos Aires, Paidós.
 - Ubilla, Pilar (2004), “Ética y Pedagogía (o recreando a José Luis Rebellato)”, en *Pedagogía de la Resistencia. Cuadernos de Educación Popular*, Buenos Aires, Ediciones Madres de la Plaza de Mayo.
 - Walsh, Catherine (2005), “La (re) articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento”, en Walsh, Catherine (ed.), *Pensamiento Crítico y matriz (de) colonial reflexiones latinoamericanas*, Quito, Ediciones Abya-Yala.
 - Žižek, Slavoj. (2000), *Mirando el sesgo*, Argentina, Espacios del saber.

Educación en Derechos Humanos en Colombia,
fue compuesto en 272.371 caracteres, tipografía utilizada en
texto corrido Georgia, tipografía utilizada en los títulos y
subtítulos Myriad Pro. Impreso en el mes de abril del año 2013
con un tiraje de 300 ejemplares.