

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORIA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A
DISTANCIA –VUADFACULTAD
DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CAMINOS Y CONSTRUCCIONES DE LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS
EN COLOMBIA: UNA MIRADA HISTÓRICA DESDE 1991 - 2015

ELSA BONILLA

BOGOTÁ

Mayo 2018

**CAMINOS Y CONSTRUCCIONES DE LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS
EN COLOMBIA: UNA MIRADA HISTÓRICA DESDE 1991 - 2015**

ELSA BONILLA PIRATOVA

Directora de la Tesis Doctoral

PILAR MENDEZ RIVERA

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE

DOCTOR EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ – Mayo 2018

Tesis aprobada por:

Director de la tesis: _____

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y firma

Nombre y firma

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Santo Tomas por brindar un proyecto académico que permite el crecimiento personal y profesional de sus estudiantes, en especial al Doctor José Arles Gómez, Director del Doctorado por los momentos de conversación para continuar mi proceso académico.

Especial reconocimiento merece el interés mostrado por mi trabajo y las recomendaciones permanentes recibidas de mi directora de tesis, Dra. Pilar Méndez Rivera, profesora y amiga, con la que me encuentro en deuda por el ánimo infundido y la confianza en mí depositada.

Siempre me acompaño con su amistad, cariño, esfuerzo y dedicación, quien con su conocimiento, experiencia, exigencia, paciencia y motivación ha logrado ayudarme a comprender la importancia de esta disertación para la educación colombiana. Sin su apoyo, colaboración y ánimo permanente este proceso no hubiese culminado.

A Kelly Ríos, la persona que me colaboró para que este documento se presentará decorosamente, su consejo y colaboración fue clave, Gracias mil.

A mis estudiantes de la Maestría en defensa de los Derechos Humanos de la Universidad Santo Tomas, maestros que han trasegado el camino de la educación en derechos humanos y que han sabido ser cómplices en la configuración de un proyecto académico a través de sus trabajos de grado.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis queridos esposo e hijo: Gilberto José Arenas Monsalve y Jose Luis Arenas Bonilla, pues ellos ha sido el motor para alcanzar este logro, su sacrificio, su alegría, su permanente ánimo para no desfallecer en los momentos de desazón y la construcción de proyectos de vida juntos, nos permitieron comprender que la educación es un legado que merecemos sólo cuando la construimos y luchamos, es un compromiso humano y ético irrenunciable.

A mis hermanos Ana Rosa, María Eugenia y Luis Alfonso, sobrinos (as) y a toda mi familia que han prolongado con su presencia la memoria de Luis Ángel y Delfina, mis padres quienes siempre hablaron que la unidad y amor familiar son el eje fundamental para la vida.

A mis colegas, amigos profesores y directivas del doctorado que compartieron bonitos momentos de inquietudes académicas y personales que ayudaron a seguir el largo camino que significa un doctorado, algunos siguen cercanos y otros en mis recuerdos y en mi corazón, sin importar en donde estén, quiero darles las gracias.

A mis amigos y amigas, que me animaron cuando llegaron momentos de desazón, gracias

Tabla de contenido

Introducción	10
El proemio: a propósito de un problema de investigación.....	12
Antecedentes del problema de investigación.	12
Objetivos.	16
Objetivo general.	16
Objetivos específicos.	16
Estructura del trabajo.	16
Reflexiones metodológicas.	27
Capítulo 1. Problematización de los soportes jurídicos: reflexiones en torno a la construcción y aplicabilidad de la normatividad nacional e internacional de la educación en/para los derechos humanos.	39
1.1. Panorama internacional años 50's y finales de los 60's: breves anotaciones con relación al nacimiento de los derechos humanos.	40
1.2. Educación en/para los derechos humanos: instrumentos normativos internacionales desde los años 70's hasta el final del milenio.	52
1.3. Reformas estructurales en Colombia: legislación que soporta la institucionalización de la EDH en el territorio nacional durante el nuevo milenio.	70
Capítulo 2. Reflexiones teórico – conceptuales: algunas anotaciones sobre los derechos humanos, la democracia liberal moderna y la educación	84
2.1. Localismos globalizados: la Democracia liberal moderna y los derechos humanos, un reconocimiento de la expansión del proyecto civilizatorio occidental.	86
2.2. El paradigma cero en la educación en derechos humanos: aproximaciones sobre la limitación político-ideológica de su desarrollo.	103
2.3. La pedagogía crítica en la educación en/para los derechos humanos, una forma de afianzar la democracia de alta intensidad.....	115

Capítulo 3. Una mirada histórica de la educación en derechos humanos en Colombia como apuesta para la construcción de un proyecto de nación.	135
3.1. Condiciones que posibilitaron el nacimiento del discurso de la educación en derechos humanos en el país: A manera de antecedentes.	137
3.2. La construcción del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) en el marco de la Seguridad Democrática (2002-2010).....	154
3.3. La educación en derechos humanos en la coyuntura actual, su papel, dificultades y retos en el periodo(s) de gobierno(s) Juan Manuel Santos (2010 – 2016).....	171
Comentarios finales sobre el papel de la educación en derechos humanos en Colombia	190
Referencias bibliográficas:.....	208
Anexos	224
1. Cuestionario de la entrevista semi-estructurada.	224

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Principios rectores de la EDH explicitados en la Ley de Educación Colombiana (vigente para el año 2002)</i>	63
Tabla 2. <i>Políticas Nacionales o sub-nacionales que promueven un enfoque en derechos humanos, gobernanza, gestión y procedimientos disciplinarios en las escuelas, programas de inclusión y otras prácticas inherentes a la cultura de las escuelas y el acceso a la educación</i>	151
Tabla 3. <i>Fuente normativa que reglamentan la creación y puesta en marcha de prácticas pedagógicas relacionadas con la educación en derechos humanos en el país (2013-2016)</i>	164

Tabla 4. <i>Requerimiento del PLANEDH con relación a la organización, estructuración e incremento de la EDH específicamente dentro de las universidades.....</i>	165
Tabla 5. <i>Total de programas creados entre 1998 y 2016 aún existentes y que expresan la relación educación – derechos humanos.....</i>	167
Tabla 6. <i>Núcleo básico del conocimiento en el cual se encuentran inscritos los programas creados entre 1998 y 2006 aún existentes y que expresan la relación educación – DDHH.....</i>	168
Tabla 7. <i>Nivel académico y de formación de los programas creados entre 1998 y 2006 aún existentes y que expresan la relación educación – DDHH.....</i>	168
Tabla 8. <i>Programas en materia de educación en derechos humanos existentes en Colombia para el año 2017.....</i>	171

RESUMEN

Esta apuesta se centra en el interés de la investigadora por analizar críticamente y a través de una mirada particular, el proceso histórico que ha marcado las tensiones y debates en la configuración del papel de la educación en derechos humanos en Colombia desde la Constitución Política de 1991 hasta la firma del acuerdo de paz 2015.

Se realizó el análisis contextual del surgimiento de los referentes jurídicos a nivel nacional e internacional en el marco del fortalecimiento del proyecto de la democracia liberal, se vinculó al análisis los referentes teóricos que confluyen en la Educación en Derechos Humanos (EDHH): Derechos Humanos, Democracia y Escuela para reconocer la relación que existe entre los DDHH y la democracia como constructos ideológicos y la EDHH como mecanismo contrahegemónico que contribuye a la creación de un sujeto político caracterizado por la lucha y resistencia frente a toda clase de imposiciones con propósitos liberadores y emancipadores y en la construcción de modelos de gobierno de la democracia de alta intensidad y por último, proporcionar un análisis histórico de la Educación en Derechos Humanos en Colombia como apuesta para la construcción de un proyecto de nación, respondiendo a diversos factores que influyen en la configuración del papel de la educación en derechos humanos en Colombia.

Como herramienta metodológica se asumirá los elementos que proporciona el análisis crítico histórico desde la microhistoria y desde el método indiciario, aplicado a la revisión de las fuentes primarias y secundarias que soporta el periodo a estudiar y recogen discursos e indicios del proceso de formación de la educación en derechos humanos en Colombia.

Palabras claves: Educación en Derechos Humanos, Democracia de alta densidad, historia, indicios, hegemonía y contrahegemonía.

Introducción

La educación es la llave que abre el candado y el pasado siempre es el presente, con estas frases se inician las primeras escenas de la película El Escolar en homenaje a Kimani N'gan'ga Maruge en 2010 y sirven para presentar esta disertación doctoral titulada: Caminos y Construcciones de la Educación en Derechos Humanos en Colombia: Una mirada histórica 1991-2015.

Esta apuesta investigativa sobre la configuración de la educación en derechos humanos en Colombia se convierte, en estos momentos, en uno de los elementos más importantes en el marco de la firma de un acuerdo de paz, lo cual nos obliga a pensar en los sueños para la consolidación de la democracia, la inclusión social, en fin, en un nuevo país. Para muchos colombianos, este aspecto es de crucial importancia si pensamos que la anhelada reconciliación requiere un fortalecimiento de los procesos educativos que tienen especial atención en la educación en derechos humanos, cuando varios autores, aun desde el derecho, vienen sosteniendo que la educación en derechos humanos es un derecho fundamental.

Así pues, este trabajo se enfoca en analizar críticamente el proceso histórico que marca las tensiones y los debates que han configurado el papel de la educación en derechos humanos en Colombia desde la promulgación de la Constitución política de 1991 hasta el 2015 con la firma del acuerdo de paz, este ejercicio implica contextualizar la realidad que vivimos en nuestro país e implica por parte de la investigadora, un alto grado de conciencia sobre las posibilidades que permite establecer una búsqueda de respuestas que se considera aún no están suficientemente explicadas. No surge de un vacío cognitivo, sino se constituye en el producto de

la experiencia como profesora de educación en derechos humanos y tiene la pretensión de convertirse en un aporte académico desde las ciencias sociales.

El análisis del periodo propuesto busca la reconstrucción de una de las dimensiones que hacen parte de la dinámica cultural de la sociedad , esto es, los fenómenos educativos que se llevan a cabo mediante múltiples procesos de socialización, su comprensión se convierte así, en una fuente infinita de formación que permite fundamentar la problemática educativa que nos ocupa y sirve para el análisis tanto del presente, como una comprensión del pasado que implica dedicarse a desarrollar los indicios sociales, descubrir sus interacciones, su relación y los impulsos que dictaron los actos que marcaron la educación en derechos humanos en Colombia. La comprensión del pasado involucra observación, análisis y desarrollo crítico sometiendo la información no sólo a la reconstrucción de hechos, autores y modelos, sino permitiendo dar un tratamiento a la problemática que hoy vivimos. Como se afirma en Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, se requiere fortalecer procesos investigativos que nos permitan generar caminos que posibiliten la construcción de un futuro y un presente para nuestra sociedad.

El proemio: a propósito de un problema de investigación.

Antecedentes del problema de investigación.

Para dar inicio a este trabajo investigativo consideramos pertinente hacer una aproximación histórica sobre la forma en la que se configura el problema de investigación que guía el desarrollo de este ejercicio académico para, posteriormente, establecer el proceso bajo el cual se abordará el mismo. Así pues, ubiquémonos brevemente en las décadas de los 80's y los 90's, momento coyuntural en el que el discurso de los derechos humanos (DDHH) se torna un tema de gran relevancia dentro de la agenda política en los gobiernos de la región como consecuencia de la culminación de las dictaduras del cono sur. Iniciemos diciendo que las difíciles circunstancias que vivió el territorio latinoamericano producto de las condiciones represivas e inhumanas de los gobiernos anti-democráticos de los 80's generaron grandes retos para la reconstrucción del tejido social, en ello la educación se tornó una de las herramientas más eficaces pues fue considerada como el método por excelencia para la construcción de una convivencia sana y armónica.

Beltrán (2003) asegura que para la época la educación, o más bien la “educación en derecho debía convertirse en pilar fundamental en los procesos de (re) democratización de las sociedades que se habían visto afectadas por violaciones sistemáticas a los derechos humanos” (p. 41), de ahí se entiende que, dentro de los ámbitos educativos para aquel contexto, la preocupación primordial eran los derechos civiles y políticos, sin embargo estos eran resaltados desde una mirada jurídico-normativa en donde predominaba un tratamiento más racional y fraccionado respecto a la educación en derechos humanos (EDH), pues a ésta se le entendía como la instrucción sobre los mecanismos y el procedimiento jurídico normativo requerido para la denuncia de violaciones a los derechos humanos (Magendzo, 2009). Siguiendo con las

declaraciones de Beltrán (ibíd.) entramos a los años 90's, en donde los Estados latinoamericanos mostraron un interés aún mayor por el tema de la EDH, cuestión que se plasmó no sólo en "la incorporación legal del tema al currículo de educación formal, incluyéndose en la materia de Ciencias Sociales" (p. 41), sino también en la investigación, pues en términos académicos se constituyó en un tema de relevancia para la discusión y el fortalecimiento interpretativo en el mundo universitario, dando pie a la creación de institutos especializados, caso del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y Paz, el Instituto de Derechos Humanos en Argentina y los Cursos Interdisciplinarios de Derechos Humanos de la Academia mexicana de Derechos Humanos.

Para el caso colombiano, el tema de los derechos humanos empezó a adquirir importancia desde finales de la década de los setenta, particularmente en el marco del Estatuto de Seguridad de Turbay¹, caracterizado por la implementación de políticas represivas hacia sectores políticos, movimientos estudiantiles, periodistas, líderes sociales, etc., fenómenos que sin lugar a dudas generaban una violación sistemática de los mismos. Estas circunstancias posibilitaron la emergencia de formas de educación popular en donde los derechos humanos eran un componente fundamental, iniciativas que solían sustentarse en la teología de la liberación y la Investigación acción participativa (IAP) como marcos ideológicos² que orientaba el accionar de las mismas³.

¹ La aplicación del Estatuto de seguridad es considerada como un "remedio de ocupación militar del Estado, [...] con burdas detenciones indiscriminadas y torturas a personas de grupos sindicales, organizaciones populares e intelectuales considerados de izquierda (Leal, 1994, p. 55).

² Además de la IAP y la teología de la liberación estas iniciativas se amparaban en la pedagogía de la liberación de Freire, mediante la cual se buscaba empoderar a la comunidad a partir del reconocimiento de su condición de oprimido. Cabe enunciar además que en la pedagogía Freireana, el rol del maestro se limita a la mediación y no a la imposición o adoctrinamiento.

³ Entre la experiencia que es posible destacar en cuanto a educación popular y derechos humanos, se encuentran la red de educación popular de mujeres y educación feminista, la cual buscaba reconfigurar el rol de la mujer a partir de las desigualdades de género (Salcedo, 2017, p. 10).

De igual forma, el movimiento pedagógico⁴ conformado en 1982, tuvo un rol preponderante en lo que al sentido de la educación se refiere, en la medida en que desde sus propuestas se logró poner en cuestionamiento algunos elementos estructurales de la educación referidos a la pedagogía, los contenidos, los métodos, entre otros. Sin embargo, es sólo hasta la última década del siglo XX cuando se empieza a considerar el tema de la EDH como un componente central para la preservación de la dignidad humana en el marco dado por la re-estructuración del orden mundial derivado de la caída del muro de Berlín, momento en el que la democracia liberal capitalista puede considerarse como el modelo triunfador.

Ante este estado de cosas, Colombia al igual que los demás países latinoamericanos se encontraba a finales del siglo XX en un proceso de transición que radicaba principalmente en la adopción de las medidas en materia económica fijadas en el consenso de Washington conocidas como el ajuste estructural, fundamentalismo de mercado o el Neoliberalismo, plataforma sobre la cual se gestaría el nacimiento de la constitución de 1991. Este fenómeno económico, político e ideológico influiría notablemente no sólo en la realidad colombiana, sino instrumentos asociados como la EDH al considerarla como un factor necesario a potencializar en el trabajo tanto de la educación formal como de la no formal e informal. Así pues se inician procesos al respecto como, por ejemplo, el programa de capacitación a personeros municipales, y el proyecto red de promotores de derechos humanos, iniciativas con las cuales se inicia el posicionamiento de la EDH en Colombia. Varios años después, la importancia de la EDH es tal que se formula un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) en donde se fijan las pautas, los

⁴ Las propuestas establecidas por el movimiento pedagógico lograron incidir en la constitución de 1991 y posteriormente en la ley general de educación de 1994 (Jaimes, 2016).

lineamientos y los componentes que debía tener la educación en derechos humanos en la educación formal, informal y no formal en Colombia.

Ahora bien, hasta aquí hemos reconocido que la EDH, como práctica educativa, ha sido considerada como relevante en la construcción del proyecto democrático en Colombia a lo largo de las últimas décadas, sin embargo en la actualidad aún somos testigos de numerosos casos de violación a los DDHH por lo que éste sigue siendo un tema del presente, y no del pasado como se asumiría debería ser, en este sentido ¿cómo es posible que teniendo la EDH una relevancia tan amplia en las discusiones públicas gubernamentales aún existan violaciones sistemáticas a los DDHH?, ¿por qué si la EDH cuenta con un sustento jurídico, teórico e institucional, no ha logrado trascender, principalmente en el ámbito práctico, a las comunidades menos favorecidas o en condición de vulnerabilidad - cuestión evidenciable en los indicadores de violencia juvenil en las áreas urbanas y el aumento de familias en condición de pobreza extrema en ciertas regiones del país, entre muchos otros aspectos-?, además, ¿cómo se desenvuelve la EDH en un contexto en donde la vida se encuentra sometida a las dinámicas del libre mercado?. Son estos y otros interrogantes los que impulsan lo que finalmente será la pregunta central en esta investigación:

¿Cuál es el proceso histórico en que se enmarcan las tensiones y los debates que han configurado el papel educación en derechos humanos en Colombia desde la promulgación de la Constitución política de 1991 hasta el 2015 con la firma del acuerdo de paz?

Objetivos.

Objetivo general.

Realizar un análisis del proceso histórico en que se enmarcan las tensiones y debates que configuraron el papel de la construcción de la educación en derechos humanos en Colombia a partir desde la promulgación de la Constitución política de 1991 hasta el 2016 con la firma del acuerdo de paz

Objetivos específicos.

- Caracterizar el contexto jurídico en términos históricos tanto a nivel nacional e internacional que dan sustento a la educación en derechos humanos en Colombia.
- Fundamentar el concepto de educación en derechos humanos a partir de las perspectivas de los derechos humanos, la democracia y la escuela como referente crítico del análisis.
- Identificar a la luz de la investigación histórica los factores sociales, políticos y culturales, que posibilitaron la configuración de la educación en derechos humanos desde la promulgación de la constitución de 1991 hasta la firma del acuerdo de paz en el año 2016.

Estructura del trabajo.

Para la resolución de las cuestiones anteriores se ha planteado el siguiente esquema argumentativo dividido en tres capítulos de análisis. El primer de ellos lleva por título *Problematización de los soportes jurídicos: reflexiones en torno a la construcción y aplicabilidad de la normatividad nacional e internacional de la educación en/para los derechos*

humanos, allí nuestro interés se centra en profundizar sobre las características de las tensiones en las que se enmarca el desarrollo del andamiaje jurídico – institucional que justifica y organiza la naturaleza legal de la práctica pedagógica objeto de estudio, una cuestión guiada a partir de la respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuáles son los debates que se han originado en el contexto jurídico a nivel nacional e internacional sobre la educación en derechos humanos?. Para tales pretensiones, el cuerpo de este apartado está más enfocado no sólo en el estudio de aquellos conceptos que hacen parte de los tratados, normas y leyes sobre EDH y los efectos que cada uno de estos tiene en la consolidación de la vida cotidiana, sino también en un examen más riguroso sobre las particularidades del contexto político e ideológico en el cual se promulgan cada uno de estos instrumentos normativos.

Hablemos entonces, con más especificidad, sobre la manera en la cual se da lugar al análisis descrito. En principio, es de nuestro interés investigativo explicar ante el lector que más allá de apreciar a los derechos humanos como principios inherentes a la condición humana de cualquier persona sin distinciones sociales, culturales, económicas y/o políticas, hemos de pensarlos, en su conjunto, como un paradigma, es decir, como un modelo axiológico, social y cultural que es construido, interiorizado, aceptado y compartido por las personas regidas bajo sus efectos discursivos⁵. Sobre este punto, vale la pena aclarar que el hecho de concebir a estos principios bajo este término encuentra su justificación en que como tal los DDHH son formaciones sociales que desde la segunda mitad del siglo XX se posicionan como esas categorías políticas, intelectuales y morales que construyen la plataforma básica sobre la cual se

⁵ Esta breve definición se basa en los planteamientos de hecha por Edgar Morín, quién citado por Marín (2007), comenta que: Un paradigma contiene, para cualquier discurso que se efectúe bajo su imperio, los conceptos fundamentales o las categorías rectoras de inteligibilidad al mismo tiempo que el tipo de relaciones lógicas de atracción/repulsión (conjunción, disyunción, implicación u otras) entre estos conceptos o categorías. (p. 38). Párrafo citado en Marín, L (2007). *La noción de paradigma*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/860/86005004.pdf>

asentarán no sólo nuestras creencias, sino también nuestros comportamientos en la cotidianidad y nuestra forma de actuar en el futuro; de ahí que nos interese explicar el cómo se dio la formación de este constructo paradigmático y, a su vez, indagar sobre las implicaciones que tiene el desarrollo del mismo.

Asumimos a este proceso histórico como un recorrido que inicia en la fecha ya mencionada y que tiene su máximo esplendor entre las últimas décadas del siglo XX, tiempos en los que no sólo se da por terminado el periodo conocido como “guerra fría”, sino que también se consolida toda una serie de instrumentos (no) vinculantes por parte de instituciones globales que intentan naturalizar la “necesidad” de establecer la obligatoriedad del discurso de los DDHH en la gestión de los gobiernos locales, especialmente en el ámbito de la política pública educativa, pues es allí en donde finalmente el bloque vencedor -el capitalismo- velará por la reproducción de sus creencias e intereses en toda la población mundial. La lectura de las condiciones políticas e ideológicas en dicho período se realiza con base a las ideas interpretativas de Eric Hobsbawn, autor en quien podemos encontrar no sólo una rigurosa documentación de los acontecimientos históricos más relevantes del siglo XX, sino también una visión de la historia alejada de las narrativas lineales y más enfocada en el análisis de las estructuras sociales, las transformaciones culturales y las tensiones que se visibilizan entre los vencedores y los vencidos.

Paralelo a ello, también se evalúan todas las recomendaciones y tratados internacionales expedidos por la ONU y la UNESCO con relación, no sólo a los DDHH, sino también a la EDH, con el propósito de visibilizar y explicar tanto sus principales intenciones como la forma en la que estos instrumentos son funcionales a la hora de construir los imaginarios sociales contemporáneos. Para tales efectos, retomamos, de un lado, los planteamientos de figuras como Alberto Febbrajo, Pierre Bourdieu, Gunther Teubner, Jaime Cárdenas García, y autores

emergentes como José Marques Estrada y Danilo J. De Luca, quienes brindan amplias reflexiones con respecto al Derecho en tanto lo interpretan como un campo sujeto a disputas y tensiones tanto internas (lo referido a la legitimidad en la especialización de quienes tienen voz y voto dentro del campo), como externas (fuerzas políticas, económicas, culturales y éticas que determinan lo válido y lo no válido dentro del campo), pero que en esencia contribuye a la perpetuación del paradigma antes descrito; de otro lado, se han considerado pertinentes las ideas de personajes como Marcela Quijano Restrepo, quien al reflexionar sobre los dispositivos de control, nos explica de manera clara y sucinta la visión foucaultiana sobre la relación entre el poder y el saber, un aspecto clave a la hora de comprender la forma en la que se construyen los regímenes de verdad propios de los modelos paradigmáticos.

No podríamos terminar esta breve presentación con respecto al desarrollo del primer capítulo sin mencionar que, a nuestro parecer, en el estudio sobre la forma en la que se consolida y naturaliza el discurso de los DDHH dentro de las realidades sociales no basta sólo con examinar la potencia que tiene el andamiaje del derecho, pues se reconoce que su poder definitorio acaba en los límites provistos por la formalidad de la ley y la legalidad, así que en cierto punto el énfasis de nuestro estudio se centra en las reflexiones que requiere el estudio del campo educativo pues es allí en donde la objetivación de los discursos y el control, definición y gobierno de la vida tiene un mayor impacto. Para ello son citados los argumentos de Santiago Castro Gómez y Ruth Amanda Cortés quienes elaboran todo un análisis sobre la noción foucaultiana de gubernamentalidad, un esquema de poder que en su esencia prolifera la interiorización de ciertos principios éticos y morales (en este caso los DDHH), a través de la educación, en lo más profundo de las subjetividades con el objetivo de moldear la conducta para

prevenir en los sujetos, por voluntad propia, la ruptura del modelo cultural global, fin último del proyecto de dominación.

Ahora bien, siguiendo con esta postura argumentativa de orden histórico – analítico se construye un segundo capítulo titulado: *Reflexiones teórico-conceptuales: algunas anotaciones sobre los derechos humanos, la democracia liberal moderna y la educación*, allí, tal cual se hizo en el capítulo anterior, se plasman algunas consideraciones basadas en la siguiente pregunta: ¿cuál es el debate teórico que fundamenta la educación en derechos humanos a partir de las categorías derechos humanos, escuela y democracia? Para su respuesta, se plantean una serie de argumentos que parten de aclarar que, a lo largo de su existencia, la educación en derechos humanos se ha entendido superficialmente como un proceso de aprendizaje que tiene por objetivo empoderar a las personas con respecto a sus decisiones y a sus vidas, además de ser la vía más prometedora para conocer los derechos y las formas mediante las cuales se defienden y se respetan en aras del fomento de una convivencia más armónica y democrática, una concepción que carece de una visión problematizadora, crítica y reflexiva con relación a los debates que se encuentran inmersos en la edificación de su sentido y puesta en práctica.

En este sentido, el apartado propone el desarrollo de un análisis basado en el cuestionamiento de las categorías epistémicas que soportan el discurso de la educación en derechos humanos (DDHH, democracia y escuela). En principio, se reconoce la estrecha relación que existe entre los DDHH y la democracia pues ambos son constructos ideológicos que se combinan para dar lugar al tipo ideal de sistema político y comportamental requerido por el pensamiento global en tanto se asume que la democracia es el régimen más idóneo para la protección de los DDHH al mismo tiempo que los DDHH son la plataforma bajo la cual se debe establecer todo ejercicio democrático; no obstante, esta concepción tan débil y general plantea un

gran interrogante sobre las condiciones, los preceptos y los principios que constituyen la naturaleza de esa noción contemporánea de “democracia” pues recordemos que como idea, la democracia ha tenido diversas significaciones a lo largo de la historia como consecuencia de los paradigmas que han gobernado el mundo de las ideas en los diferentes contextos.

Para abordar la cuestión anterior, se traen a colación las afirmaciones hechas por Alain Touraine, sociólogo francés considerado uno de los pensadores contemporáneos más representativos; la lectura de su texto ¿qué es democracia? nos abre un panorama bastante amplio sobre la forma en la que es comprendida esta forma de gobierno a partir de los ideales del liberalismo actual; allí se evalúa la importancia de los partidos políticos dentro del régimen de gobierno, la participación de los ciudadanos, el respeto de las libertades (especialmente la individual), el papel del Estado, entre otras. Es interesante notar cómo este autor establece una relación – positiva – entre la cultura democrática y la modernidad pues asume que los parámetros de bienestar establecidos por la razón son los que deberían regir todas las acciones de la vida, una cuestión que tiende a homogenizar los espacios de discusión y las maneras en las que se entiende e interviene en la política y lo político. Adicional a lo anterior se tiene en cuenta el impacto que genera el principio de *competencia* dentro de la democracia liberal, así que se citan las ideas de Michael Karlberg, quien al hablar de este modelo cuestiona abiertamente no sólo la lógica costo – beneficio que caracteriza al mismo, sino también los efectos que ha generado la supeditación del gobierno a las fuerzas del mercado global y los intereses supranacionales, fenómenos que ponen en evidencia las desventajas y los peligros de pensar a la democracia desde esta corriente ideológica.

A la par del cuestionamiento de los principios filosóficos y antropológicos de la democracia liberal, también se ponen en entredicho los propósitos y el funcionamiento de la

educación. Para su abordaje se considera pertinente, de un lado, desglosar el concepto de campo educativo, término construido por Pierre Bourdieu pero acogido y desarrollado por Javier Corvalán, quien nos explica la complejidad de los flujos de poder que se entretajan allí y las luchas y los conflictos bajo los cuales se consolida lo (no) válido, lo (no) legítimo y lo (no) útil en los procesos formales de enseñanza; y, de otro lado, visualizar las consecuencias del desarrollo de un campo educativo comandado por la racionalidad instrumental, o más bien, por el conocimiento técnico enfocado a la eficiencia y productividad con base a las ideas de María Carmona, filósofa venezolana cuyo interés ha sido reflexionar sobre el papel de la educación en el contexto de la crisis de la modernidad, fenómeno que se traduce en una preocupación latente, principalmente de los profesores, como consecuencia de la deshumanización en la cual ha caído el sistema educativo actual.

Abordadas las discusiones teóricas sobre la educación, seguimos adelante y nos enfocamos en la esencia ideológica de la escuela, para ello nos valemos de las palabras de Louis Althusser, quien considera a esta institución como el aparato ideológico dominante -junto a la familia- ya que es capaz de generar algunos de los mecanismos más eficaces en la manutención del sometimiento del sujeto a la ideología burguesa en tanto es presentada y socializada como un espacio neutro y beneficioso que conduce a los niños y jóvenes a la obtención de supuestas virtudes liberadoras. Bajo esta perspectiva se reconoce que la escuela es el ámbito por excelencia no sólo para la transmisión de la sumisión, sino también para la interiorización de los distintos roles a ser escenificados (los explotadores, los explotados, los auxiliares de la explotación y, por su puesto, quienes resisten), de ahí que sea de nuestro interés investigar los efectos que tienen estas condiciones políticas tanto en la construcción de los sujetos como en la significación y consolidación de discursos como la democracia y los DDHH en la vida cotidiana.

Ahora bien, hecha la identificación de las consecuencias políticas, éticas, culturales y sociales que tiene la reproducción de este modelo, en últimas civilizatorio, se considera pertinente abordar un último tema más ligado a las posibles alternativas que se pueden gestar para contrarrestar este esquema de dominación. Para ello, hemos de posicionar a la EDH como ese mecanismo que en esencia contribuye a la creación de un sujeto político caracterizado por la lucha y resistencia frente a toda clase de imposiciones a partir de las apreciaciones de Abraham Magendzo, profesor de la Universidad de Chile, director académico del doctorado en Educación de la misma universidad, coordinador de la Cátedra de UNESCO en EDH y uno de los referentes contemporáneos más relevantes sobre este tema. Sus observaciones nos permiten deducir que la EDH no puede ser definida sino se tiene en cuenta la multidimensionalidad de su naturaleza y, claro está, los propósitos liberadores y emancipadores que revisten su puesta en marcha en tanto se le reconoce como uno de los métodos más eficaces en la apertura de la conciencia y, por ende, en la construcción de nuevos modelos de gobierno, como la democracia de alta intensidad, concepto trabajado por Boaventura de Sousa Santos para ejemplificar un sistema de participación más eficaz y horizontal.

Para finalizar esta apuesta académica concerniente a la historia sobre la construcción y posicionamiento del discurso de la EDH, hemos de centrarnos específicamente en nuestro estudio de caso, Colombia, de ahí que nuestro último capítulo lleve por título: *Una mirada histórica de la Educación en Derechos Humanos en Colombia como apuesta para la construcción de un proyecto de nación*. En esta oportunidad nos interesa dar respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son los factores sociales, políticos, económicos y culturales que influyeron en la configuración del papel de la educación en derechos humanos en Colombia desde la promulgación de la constitución de 1991 hasta la firma de los acuerdos de paz en el año

2015?; sobre este punto vale la pena hacer la siguiente aclaración ante el lector; la escogencia del año de 1991 como punto nodal de este análisis se basa en que como coyuntura este año constituye la creación de un nuevo ambiente político en Colombia como consecuencia de la creación de una de las constituciones más garantistas y protectoras de DDHH en la historia del país, fenómeno que se traduce – desde cierto punto - en nuevas oportunidades para la apertura de la democracia, las libertades de los pueblos y la autonomía de los mismos a partir de novedosas configuraciones en la concepción de ciudadanía, participación y representación política, cristalizadas principalmente en el ámbito educativo.

Ahora bien, entrando en detalles consideramos oportuno dividir este capítulo en tres partes que trabajen de manera interdependiente y que den, de forma mucho más completa, la explicación que requiere la mencionada inquietud. Así pues, en un primer momento es imperativo recurrir al estudio de las condiciones históricas que anteceden a la aparición del mencionado discurso, por lo que nos apoyamos en las ideas de Leidy Viviana Muñoz & Giovany Rodríguez, Francesco Salcedo y René Arias con el propósito de visualizar las características del contexto que posibilitan la emergencia de la EDH en el país. Para complementar este ejercicio inicial se tienen en consideración no sólo las declaraciones y/o formaciones oficiales e institucionales (leyes, tratados y/o normas al respecto) sino también las posiciones que tienen organismos como la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), la defensoría del pueblo, algunas universidades públicas y privadas, el CINEP, entre otros, con relación a la naturaleza del sistema educativo en Colombia hacia la década de los 80's, allí nuestro interés es dar cuenta de aquellos sectores de la sociedad civil que tuvieron una participación activa en el proceso de ligación entre la educación y los DDHH por considerarlos un aspecto fundamental en

el nuevo proyecto nacional de democracia que se consolidaría a principios de la década de los 90's.

En un segundo momento se hace énfasis en las condiciones políticas y sociales que genera la llegada del nuevo milenio y, más específicamente, el ascenso al poder de Álvaro Uribe Vélez, punto de referencia en este proceso como consecuencia de su particular concepción de democracia. Sobre este aspecto nos interesó investigar el cómo y el por qué los objetivos emancipadores de la EDH se ven afectados por el desarrollo del régimen de defensa y seguridad estatal conocido como *Seguridad democrática* pues, como veremos en su momento, existe una discusión de fondo sobre las verdaderas intenciones de este gobierno con respecto a la definición de la participación ciudadana y a los esquemas comportamentales bajo los cuales se debe regir “la civilidad colombiana”, cuestión abarcada desde los planteamientos de Stéphanie Romo, quien nos habla sobre los efectos que produce la relación poder político – lenguaje tomando como estudio de caso el mencionado régimen. Cabe señalar que con el análisis de estos fenómenos no se deja de lado nuestra tarea por reconstruir el camino institucional hecho por la EDH en las esferas jurídicas, así que para su recreación se traen a colación algunas de las herramientas legales más representativas en el propósito de dar cuerpo normativo a su ejercicio dando énfasis al proceso histórico que supuso la creación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), documento considerado como la piedra angular de lo que pudo haber sido (y lamentablemente nunca fue) una política pública de EDH en el país.

El tercer y último momento se caracteriza por hacer un notable giro sobre la lectura problematizadora de la EDH en Colombia, allí nos esforzamos por concebir que a pesar del hecho de ser un discurso construido por el pensamiento dominante, su acogimiento y reproducción dentro de la vida cotidiana no tiene porqué corresponder netamente a los intereses

de aquél, muy por el contrario, cuando su naturaleza entra en contacto con las realidades de sujetos con vivencias y experiencias autónomas y diferentes ésta puede y debe estar sujeta a procesos de re-significación y utilización para fines contra-hegemónicos, tal cual es reconocido por Boaventura de Sousa Santos quien a través de su texto *descolonizar el saber, reinventar el poder* nos explica cómo formaciones, como los DDHH, son susceptibles de debates y propuestas divergentes sobre los límites (no)posibles de sus usos y definiciones. Es en este orden de ideas como en las líneas finales se expondrán no sólo los beneficios del desarrollo de la EDH en el país, sino también las dificultades y los retos que tienen esta práctica pedagógica dentro de las particularidades del contexto provisto por una de las coyunturas más relevantes durante el nuevo milenio, la firma de un acuerdo de paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el gobierno del presidente Juan Manuel Santos.

Adicional a lo anterior, es de relevancia para los objetivos de este ejercicio no sólo la exposición de la situación que protagoniza la normativa concerniente a la EDH para aquél contexto en específico sino también la reflexión en torno a las discusiones que se generan frente al tema en el ámbito de las universidades tanto públicas como privadas como consecuencia del reto que plantea la inserción de los DDHH a la estructura formal de la educación superior en Colombia. Nos valemos de los datos proporcionados por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior para visualizar la cantidad de programas abiertos entre 1998 y 2016 que relacionan educación y DDHH, así como la naturaleza de su propagación. En estrecha interacción con lo anterior, son identificadas las dificultades y los retos que presenta la EDH, para ello consideramos pertinente citar algunas de las apreciaciones de los profesores entrevistados durante la investigación con el propósito de socializar las preocupaciones y las

distintas posiciones frente a las condiciones en las que nos enfrentamos a un escenario de posconflicto en materia educativa.

Reflexiones metodológicas.

En lo referente a las condiciones metodológicas bajo las cuales se realiza este trabajo, hemos de decir que como tal esta es una investigación de carácter cualitativa cuyo enfoque está ligado al análisis de la complejidad que representa la construcción histórica del discurso y práctica pedagógica denominada como educación en derechos humanos, una cuestión que se traduce en el acogimiento y desenvolvimiento de lo que se conoce como *método histórico*. Sobre este punto, es natural preguntarse por qué optar por la pertinencia de éste y no de otro método, así que para responder a ello nos valdremos de las afirmaciones hechas por Young (1949), quien al hablar sobre el papel de la historia en el análisis de los fenómenos sociales comenta que:

En el estudio del pasado presumimos que la historia de un grupo cualquiera y de sus instituciones sociales está en relación de causalidad con su vida presente (...) [pues] el pasado guarda, cuando se puede localizar, la llave del presente. Gran parte de la vida es cambiante y dinámica. Debemos abarcar el crecimiento continuo y no sólo una de sus fases. El Dr. Park ha sostenido con frecuencia ‘que nada sucede dentro de un vacío social; todo tiene su antecedente histórico, su desarrollo (...)’ [y este] tiende a influir sobre el presente. (p. 426)

Basados en la lectura del fragmento anterior, hemos de reconocer en un principio que la importancia del estudio del pasado, o más bien, de la historia, en el proceso de comprensión de una formación socio-cultural actual tiene que ver con que es precisamente allí en donde convergieron ciertas manifestaciones del tiempo, espacio y fuerzas sociales que influyeron en la

realización de aquella situación social que hoy día es objeto de investigación. En este sentido, la utilidad que tiene la información histórica se basa en la capacidad de la misma para proveernos un marco de referencia sobre las características de aquellas tensiones que hacían parte de los comportamientos y creencias que se fundieron en la naturaleza de la mencionada situación a investigar, así pues, el conocimiento que esto brinda nos permite hacer inteligibles las emocionalidades, sensaciones y las intenciones sobre las cuales se gestaron las diferentes interacciones sociales que (no) dieron lugar a la perdurabilidad de un hecho en concreto.

Complementando la idea anterior, hemos de decir que el estudio de la historia aquí se asume como una de las más sofisticadas herramientas para el abordaje del presente ya que su naturaleza permite el análisis de la actualidad de forma razonada al establecer, de manera organizada, la génesis de la misma. Al respecto, es importante resaltar que la historia, como método, no puede ser equiparada con la reconstrucción de hechos, ideologías o creencias aisladas, muy por el contrario, la toma en cuenta de cada uno de estos factores responde a la existencia de relaciones interdependientes que tratan de explicar el porqué del fenómeno y, especialmente, el cómo se constituyeron ciertas características (y no otras) que configuran la naturaleza de aquella situación social, con la salvedad que en el proceso de reconstruir las causas y condiciones de su surgimiento el investigador- historiador debe ser muy selectivo con los datos que formarán parte de esa explicación.

El hacer esta última claridad resulta más que pertinente en el sentido en el que se reconoce la existencia de cantidades incontables de datos sobre el pasado, de ahí que autores como Carr (1961) comenten que al investigador “le incumbe la doble tarea de descubrir los pocos datos relevantes y convertirlos en hechos históricos, y de descartar los muchos datos carentes de importancia por ahistóricos”, cuestión que a, a su vez, entra en contradicción directa con esa

visión histórica tradicional y positivista que se caracteriza por “la compilación de la mayor cantidad posible de datos irrefutables y objetivos” (p. 20). Sobre estas ideas hemos de precisar dos cosas, la primera es que se encuentra natural el pensar que durante el proceso de investigación no todos los datos recolectados sobre el pasado son trascendentales, por lo que no han de ser considerados como *hechos históricos*, es decir, como acontecimientos que inciden de manera notoria en el evento del presente que demanda un interés investigativo, sin embargo, esta situación plantea la necesidad de responder ante el lector un cuestionamiento que, lógicamente, ha de surgir producto de la afirmación anterior, ¿cómo reconocer entonces qué es y qué no es un hecho histórico en el marco de una reconstrucción histórica rigurosa?

Para responder a esta pregunta seguiremos con los planteamientos de Carr (ibíd.) quien al abordar este tema deja en claro que el catalogar a un dato del pasado como *hecho histórico* “no se apoya en ninguna cualidad de los hechos mismos sino en una decisión que formula el historiador *a priori*” (p. 15), en otras palabras, “su condición de hecho histórico dependerá de una cuestión de interpretación. Este elemento interpretativo interviene en todos los hechos históricos” (p. 17). Nada pues, más explicativo que la anotación anterior, ya que se pone de presente que es bajo la potestad y autoridad del investigador-historiador el que un dato sea considerado como un hecho digno de hacer parte del relato a construir, una tarea aparentemente sencilla pero que en realidad acarrea la dificultad usual de la delimitación, pertinencia y justificación de su mención pues recordemos que los datos por sí mismos no construyen la historia, ya que esta es construida a partir del uso que se le da a los datos en cuestión como consecuencia del proceso de inteligibilidad que se recrea en la mente y experiencias del historiador.

Aclarada esta selectividad por parte del investigador, es hora de centrarnos en la segunda de las precisiones, y es la razón de dejar de lado eso que llamamos visión tradicional y positiva de la historia entendida como ese conocimiento técnico en donde “sus propios relativismos residen en un olvido [parcial] del sujeto de la historia, empañada por una estereotipada visión de los «acontecimientos» y por una rigidez en la utilización del tiempo histórico” (Romero, 2005, p. 211), cuya característica más notoria es interpretar al pasado como un cuerpo de hechos verificados. Sobre este punto no nos interesa hacer una amplia discusión pues, a consideración, la causa es bastante clara, sencilla y contemporáneamente muy compartida, y es que desde la postura crítica que caracteriza este trabajo nos encontramos en contravía con la naturaleza de esta visión por negar la participación de las subjetividades y los criterios personales y vivenciales del investigador en el proceso de construcción de aquellos hechos históricos, ya que consideramos más que indispensable realizar un estudio del pasado a partir de la indagación de dimensiones políticas, económicas, culturales y antropológicas, ámbitos en donde obligatoriamente se debe tener en cuenta no sólo el rol del hombre, sino también los flujos de poder en la (no) elaboración de esa historia que hoy en día nos interesa reconstruir.

Ahora, dejando de lado lo anterior es fundamental en este momento admitir que esta investigación se construye bajo el foco proporcionado por la *microhistoria*, una forma de hacer e interpretar la historia caracterizada por la observación, la crítica y el análisis histórico. Sobre esta corriente historiográfica Hernández (2015) reconoce que:

El carácter experimental de la microhistoria ofrece distintas ventajas a los historiadores: enriquece la constitución y la manera de acercarse al archivo; problematiza las escalas de observación; cuestiona las formas de tejer las narrativas y de comunicarse con los lectores a través de la escritura; y hace visible el proceso creativo del historiador, apelando a las

sensibilidades y a los sentidos de los sujetos. En fin, la microhistoria es una invitación a exteriorizar y pensar críticamente las prácticas.

Estas apreciaciones también van de la mano con ese carácter interdisciplinar que anteriormente se nombró ya que, para el autor, la microhistoria se nutre bastante de otras disciplinas, especialmente de la antropología, de la sociología y de la ciencia política, pues en su cruce es donde se posibilita la comprensión de saberes, epistemologías y geografías que enmarcan las distintas experiencias socio-culturales que han caracterizado a los diversos grupos sociales. En concordancia con la idea anterior, es preciso decir que en el marco interpretativo dado por la microhistoria encontramos fenómenos de la vida cotidiana y la cultura popular, dos elementos que nos hacen referirnos a los actores sociales a partir de las particularidades que tienen sus realidades cotidianas, una propuesta de estudio desarrollada con base a los planteamientos de Carlo Ginzburg, filósofo italiano que dedicó gran parte de su producción académica a explicar la aproximación entre la antropología y la historia social. Mencionarlo es fundamental en el sentido en el que sus ideas se convierten en el eslabón final de la explicación metodológica sobre la cual se ha de basar la realización de esta disertación doctoral.

Retomemos algunas de sus propuestas a través del escrito hecho por Jiménez (2013) titulado *Carlo Ginzburg: reflexiones sobre el método indiciario* en donde se nos expone muy clara y brevemente esta propuesta metódica en la historia. Iniciemos hablando del modelo historiográfico conocido como **método indiciario**, fenómeno que podríamos equiparar con la microhistoria, en tanto se entiende que ambas corrientes hayan interés no sólo en el estudio de lo micro social a partir de una mirada indirecta, indicial y conjetural que permite al investigador descifrar zonas consideradas “impenetrables” dentro de la realidad social, sino también en el análisis crítico de la historia, especialmente de aquellos sectores subalternos que por su

condición no fueron tenidos en consideración durante mucho tiempo. En este sentido, se retoman aquí ciertas posturas de las culturas populares con el propósito de renovar las experiencias prácticas y recrear, desde novedosas perspectivas, otros modos de experimentar y significar la vida, es por ello que nos llama profundamente la atención este modo de interpretar los hechos pasados pues consideramos fundamental dejar de lado el relato de aquellos acontecimientos heroicos o catalogados de magnánimos en la historia.

De forma mucho más precisa, hemos de decir que el estudio de la historia protagonizada por personas del común o fenómenos sociales naturalizados en la vida cotidiana de estas personas (caso de la EDH) en el ámbito de lo micro social nos demanda una atención bastante profunda sobre detalles, síntomas o indicios que a los ojos de cualquiera parecerían irrelevantes pero que para el investigador son bastante valorados por considerarlos imprescindibles en su reconstrucción histórica, de ahí que sostenga que “el desciframiento indiciario del pasado conlleva una actitud cognoscitiva, en la que participan operaciones intelectuales, como el análisis, las comparaciones y clasificaciones de quien investiga” (Jiménez, *ibíd.*, p. 25). Este es sólo un comentario que ejemplifica el incentivo “detectivesco” que cada historiador debe tener a la hora de trabajar con alguna fuente documental, pues los indicios no son otra cosa que una pista, señal o un indicador de un hecho que se pretende descubrir, proceso que se hace necesario en cuanto:

El conocimiento histórico se enfrenta de manera continua a un pasado incompleto en el que sobreviven apenas unos datos. Efectivamente, la historia es un gigantesco rompecabezas en el que faltan numerosos trozos, y mediante la pesquisa de las fuentes, el historiador las consulta, y sumado esto a una dosis de imaginación, que descubra las

relaciones ocultas entre las piezas del pasado y de éstas con el presente, es como se pueden reconstruir o recrear esos vacíos. (Jiménez, 2004, p. 145)

Ahora bien, aclarada la interacción interdependiente entre el historiador y los datos o indicios históricos es oportuno seguir con este recuento metodológico y dar apertura a las reflexiones concernientes al vínculo existente entre la historia, la educación y el presente, para ello citaremos las apreciaciones de Herrera (1993) quien resalta la importancia de la mencionada relación en tanto afirma que:

La Historia de la Educación y la Pedagogía permite la reconstrucción de una de las dimensiones que conforman la dinámica cultural de las distintas sociedades, como son los fenómenos educativos y pedagógicos llevados a cabo a través de múltiples procesos de socialización. Su comprensión y manejo es una fuente inagotable de formación para quienes se interesan por el área de la educación, puesto que sirve para fundamentar una amplia visión de la problemática educativa y de la reflexión pedagógica, permitiendo el desarrollo del espíritu de tolerancia y de la capacidad de análisis, comparación y crítica tanto del pasado como del presente. (p. 1)

Complementando lo anterior, la autora comenta que el análisis de la educación y la pedagogía a la luz de este método se torna fundamental en la medida en que se reconoce que ambas esferas hacen parte de la historia social de la humanidad, ya que al ser las encargadas de preservar ciertas características culturales dentro de determinadas formaciones sociales, son de obligatoria vinculación en el estudio de las ideas. Al respecto también advierte que los investigadores que estudian los hechos históricos referidos a la educación y a la pedagogía pueden encontrarse con varios fenómenos que no se pueden pasar por alto, como por ejemplo,

(1) el cruce de distintas corrientes de pensamiento que contienen numerosos enfoques teóricos y metodológicos, (2) los diversos intereses sociales que se encuentran detrás de la construcción de la historia (este punto hace énfasis en el reconocimiento de la existencia tanto historias construidas por los grupos dominantes como historias contadas por los subalternos) y (3) las posiciones subjetivas inherentes al investigador y con las cuales debe establecer ciertos límites y/o acercamientos dependiendo de la forma en la que desee abordar el trabajo investigativo, todas ellas cuestiones con las que en su momento debe lidiar el investigador.

Teniendo en mente lo anterior, también se advierte que durante este trabajo el análisis de las fuentes documentales se convirtió en el ejercicio más recurrente en el objetivo de dar respuesta a los interrogantes anteriormente mencionados, esto con el propósito de generar una apertura en las posibilidades de comprensión pues ha de dejarse en claro que en este ejercicio no nos interesa limitarnos al estudio netamente de las obras pedagógicas relacionadas con la EDH, todo lo contrario, consideramos más que pertinente vincular otro tipo de discursos y prácticas que no sólo se relacionan con nuestro objeto de estudio, sino también que dan cuenta del fenómeno político y cultural que envuelve tanto la educación como la vida cotidiana en su aspecto más amplio. Sin embargo, en este punto es preciso aclarar que los alcances de esta investigación se ligan a un proceso de comprensión sobre el papel y los efectos que ha generado la EDH en Colombia durante cierto periodo de tiempo (1991 – 2015), por lo que no se tendrán en amplia consideración otras prácticas educativas que, a pesar de ser llamativas, sobrepasan nuestro ámbito interpretativo.

Muy ligado a la anotación anterior, también es oportuno mencionar que esta es una investigación que hace alusión a la historia de la educación y no propiamente a la historia de la pedagogía, pues esta última se encarga de dar cuenta del desarrollo de las ideas y las

modalidades educativas, la evolución de las teorías pedagógicas y las formas de implementarlas, fenómenos que se exceden de nuestro marco explicativo. Con base a esta precisión es que se aclara que nuestro énfasis se remite mucho más al examen de las relaciones que existen entre andamiaje jurídico-institucional y los trabajos locales que se gestaron desde los distintos ámbitos sociales sobre EDH, una cuestión que nos permite explicar las tensiones que hacen parte de la complejidad misma del campo educativo, de ahí que se afirme a lo largo de este trabajo que el estudio de un fenómeno histórico como la EDH debe ser caracterizado por el análisis crítico de cambios y continuidades en las estructuras sociales y de pensamiento, de los intereses de cada sujeto que (no) interviene en la toma de decisiones y, por supuesto, de la forma en la cual son construidas y mantenidas las representaciones colectivas.

La visión anterior establece una estrecha relación entre la historia de la educación y la historia de la cultura pues, en últimas, de lo que se trata es de indagar por un modelo que influye tanto en las pautas de comportamiento, en los roles, en las creencias y en las definiciones sociales como en los mecanismos que ayudan a mantenerlos, como la educación. Vale la pena resaltar que esta postura relacional entre la educación y la cultura toma como referencia trabajos investigativos previos que intentan generar una red de conocimiento alternativa con respecto al tratamiento y desarrollo de esta corriente historiográfica en concreto, particularmente hemos de mencionar el proyecto académico condensado en la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), una propuesta que nace hacia los años 80's a fin de generar un novedoso modelo de investigación histórica a partir del trabajo colectivo, interdisciplinar y transdisciplinar con el objetivo último de contribuir a la construcción de nuevas formas de análisis y cooperación nacional e internacional en materia educativa.

Sobre esta red, Lima, Mora y Soto (2017) comentan que como trabajo asociativo SHELA se caracteriza por proponer la emergencia de un modelo historiográfico compuesto por múltiples principios. A saber, se habla de una historia que (1) estudie la práctica escolar, las estructuras mentales de la sociedad y su cristalización en la cotidianidad, (2) que vincule el saber académico con la realidad diaria con el propósito de visibilizar los sucesos que acompañan tanto a los líderes protagónicos del pasado como a todos los hombres que componen una comunidad, (3) que “trascienda la tendencia periodizante y (...) vincule su análisis entre la historia de larga duración y el tiempo coyuntural” (p. 362), (4) que analice los imaginarios, los inconscientes colectivos, las costumbres y las tradiciones a partir de enfoques interdisciplinarios destacando a múltiples campos de estudio (filosofía, pedagogía, literatura, sociología, psicología, entre otros) (5) y que, finalmente, sea capaz de estudiar el presente a partir del pasado y, a su vez, “acerque el futuro al presente” (p. 362).

En los términos metodológicos que aquí se proponen, se considera necesario anexar un principio más, y es lo imperativo que resulta hablar de una historiografía en la educación capaz de establecer un diálogo entre visiones macro y visiones micro de la historia social. En este punto nos referimos específicamente al trabajo aquí realizado. En un principio se ha construido todo un análisis sobre las particularidades de las estructuras históricas globales que permitieron el surgimiento del discurso que nos compete, la educación en derechos humanos; para ello, fueron tomadas en consideración cuestiones como la política, el derecho, la economía y la cultura, ámbitos que se presentan como una totalidad compleja y tensionante. Esta cuestión de entrada contradice esa historia narrativa y lineal preocupada por describir sucesos catalogados socialmente como “relevantes” ya que no sólo toma en consideración la multiplicidad de campos

que componen la historia social sino que también reivindica las historias de aquellos considerados “irrelevantes” principalmente por ser objeto de dominación.

Esta postura se basa, por ejemplo, en la visión que caracteriza a la historiografía marxista, de ahí que sean retomados en algún punto los planteamientos de Eric Hobsbawm a fin de explicar algunos acontecimientos que sirvieron para contextualizar el proceso argumentativo aquí desarrollado. No obstante, es imperativo aclarar que, como paradigma, la historiografía marxista no es del todo de nuestro interés básicamente porque se reconoce que en alguna medida existe una tendencia interpretativa de carácter estructural y superestructural⁶, hecho que deja de lado los análisis que demanda un universo tan amplio y complejo como el espacio de la micro-historia, específicamente el de la vida cotidiana, segundo momento de esta investigación. Es precisamente en el reconocimiento de este cruce entre lo macro y lo micro que se toma distancia de la historiografía marxista y se aclara, nuevamente, que esta investigación se recrea a partir de un método que le permite al investigador ser autónomo y flexible en aquellos sucesos que se tornaran sus *hechos históricos* relevantes, haciendo alarde de sus instintos detectivescos en la búsqueda de indicios que faciliten la explicación lógica del fenómeno social en cuestión.

En definitiva, debe quedar bastante claro, es el método indiciario el escogido para la realización de esta investigación, pues su naturaleza permite a la autora desarrollar sus instintos con el propósito de identificar ciertas huellas de realidades ignoradas u ocultas que no eran visibles ni evidentes a partir de la reivindicación tanto de procesos generales como procesos individuales o singulares en la historia. En últimas, interesa concluir esta breve descripción

⁶ No es del interés de este documento plantear una discusión respecto al estructuralismo que se identifica en la historiografía marxista. Sin embargo, existen otros escritos que dan cuenta de esta compleja apreciación y pueden ser más útiles para la comprensión del lector, como un ejemplo son referenciados el artículo de Josep Fontana titulado *Para una historia de la historia marxista* y el libro de Gabriel Salazar titulado *La historia desde abajo y desde adentro*, publicado en el año 2017 por la editorial Taurus.

metodológica diciendo que es de nuestro interés abordar de la forma más pertinente tanto la literatura vinculada a la EDH como los testimonios que son asociados a ella, pues recordemos que dentro de la investigación histórica de carácter indiciario no sólo pueden ser retomadas aquellas fuentes oficiales e institucionales, todo lo contrario, también deben ser tenidas en cuenta las formas particulares de experimentar el hecho en concreto (cuestión que para nuestro caso serán las vivencias y experiencias de varios trabajadores del sector educativo), todo ello con la finalidad de dar un tratamiento a la EDH de la forma más adecuada sin caer en descripciones cronológicas homogéneas.

Capítulo 1. Problematización de los soportes jurídicos: reflexiones en torno a la construcción y aplicabilidad de la normatividad nacional e internacional de la educación en/para los derechos humanos.

Nuestro exordio estuvo constituido por algunas afirmaciones básicas, que resultan importantes para situar las ideas y el proceso histórico que se asocia a la noción de *educación en derechos humanos* tanto en el círculo internacional como en el nacional; sin embargo, los objetivos de este trabajo demandan la profundización en los debates relacionados con los discursos que sostienen todo el aparataje normativo, razón por la cual en este se realiza una lectura más detallada sobre las tensiones existentes en la promulgación y materialización de algunos conceptos incluidos dentro de los tratados, leyes y normas asociadas a esta noción de EDH a partir de un breve análisis del contexto político e ideológico en el que estos se van desarrollando.

Para tal fin, se ha segmentado la historia en grupos de tres décadas con el propósito de escudriñar con más precisión no sólo las condiciones en las que se encontraba el mundo, sino también los factores que consolidaron al paradigma de los *derechos humanos* como una plataforma en la que se debía basar la formación de la *dignidad*. En este orden de ideas, se hace un recorrido por los argumentos que se sostienen desde la visión institucional fundada en la naturaleza de los planteamientos de organismos como la ONU y la UNESCO en términos internacionales y el Ministerio de Educación Nacional en el contexto Colombiano; a la par, se plantearán algunas discusiones que problematizarán esta postura desde argumentos un tanto más críticos que estudian el origen de su *hegemonía* y ponen al descubierto algunos mecanismos de

subjetivación propios del arte de gobernar implícito en el discurso y ejecución del mandato que suponen los derechos humanos.

1.1. Panorama internacional años 50's y finales de los 60's: breves anotaciones con relación al nacimiento de los derechos humanos.

Esta lectura se inicia desde el punto de partida insignia de todo este debate, *la declaración universal de derechos humanos* (DUDH), adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en París el 10 de diciembre de 1948, en su Resolución 217 A (III); en ella se establecen los principios fundamentales que debería tener todo habitante en la tierra a fin de desarrollar plenamente su libertad en el ejercicio y respeto de su propia dignidad y la de los demás⁷. Su naturaleza constituiría una fuente de inspiración tanto para la elaboración de una serie de tratados jurídicos internacionales que son (no) vinculantes⁸, como para algunas constituciones políticas promulgadas después de su creación a mediados del siglo XX, esto como consecuencia de un nivel generalizado de legitimidad resultante de la participación de una gran cantidad de países en el mundo dentro su conformación.

Allí, la educación formal fue uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de su propuesta general dado que se constituyó como el mecanismo de socialización más eficaz en el propósito de instaurar y recrear toda una serie de medidas éticas y comportamentales que se

⁷ La declaración universal de Derechos Humanos contiene dentro de sí 30 artículos que especifican de manera muy clara y general cada uno de estos principios globales, para ampliar ésta información visítense:

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

⁸ Un documento o Instrumento vinculante establece normas de cumplimiento que se constituye en obligatorio después de que un Estado ratifica el acuerdo, pacto o tratado, mientras que un Instrumento no vinculante no establece en sí mismo obligaciones como tal, aunque esto no significa que no tenga importancia jurídica. Hace parte de un cuerpo que tiene como finalidad influir en el desarrollo de las prácticas y políticas nacionales sin basarse en la obligación de cumplimiento. Para información más detallada sobre este y otros aspectos relacionados se recomienda leer el artículo de la CEPAL *Tipologías de instrumentos internacionales*, disponible en:

http://www.cepal.org/rio20/noticias/noticias/1/50791/2013-861_PR10_Tipologia_instrumentos.pdf

asumen como *universales*. Estas directrices catalogadas como globales tenían como objetivo encaminar a los seres humanos en un proyecto común que desembocará en la consecución de ciertas metas estimadas como valiosas moralmente, entre las cuales se encuentran el establecimiento de una sociedad democrática, el respeto por la propiedad individual y colectiva, la manutención de la familia como comunidad básica en el desarrollo de la humanidad, la libertad de pensamiento, entre otras.

No obstante, este conjunto de elementos se encontraba tambaleando en el plano de lo real puesto que las condiciones políticas en las que estaba el planeta para aquella época dividían los principios sobre los cuales se debía encaminar la humanidad en pro de los intereses de las dos superpotencias que emergieron después de la Segunda Guerra Mundial (Estados Unidos, líder del bloque capitalista, y la URSS, cabeza al mando del bloque comunista) y que protagonizarían ese capítulo de la historia conocido como «*Guerra Fría*».

Sin adentrarnos en el gran análisis que este fenómeno demandaría, se afirmará que la singularidad de la guerra fría recayó en que, objetivamente hablando, no existía peligro de desencadenarse una tercera guerra mundial, ya que los bandos implicados:

Hicieron su mayor esfuerzo por resolver las disputas sobre sus zonas de influencia sin llegar a un choque abierto de sus fuerzas armadas que pudiese llevarlas a la guerra [por lo que] habían actuado partiendo de la premisa de que la coexistencia pacífica entre ambas era posible. (Hobsbawn, 1998, p. 232)

Al respecto puede decirse que, en gran medida, esta relación “armónica” estuvo mediada por el miedo que acarrea el desarrollo y posible uso de armamentos nucleares por parte de los dos bloques, de ahí que se sostenga que en la fuerza nuclear demostrada se mantuviese “una

concepción diplomática y estratégica de la mutua disuasión, porque las armas atómicas eran fabricadas y acumuladas, no para ser empleadas (...) sino para convencer al adversario de no correr el riesgo de planear un ataque” (Salazar y Valdes, 1979, p. 87). Esta situación engrandecía el poderío detentado por parte de USA y la URSS por lo que se fomentó la creación de alianzas y la intervención constante en los asuntos internos de algunos países como consecuencia de la expansión territorial tanto comunista como capitalista⁹.

Ahora bien, como se mencionó en el argumento inicial cada uno de los bloques tenía un concepto muy distinto de lo que deberían ser y la jerarquización que debían tener los principios que dirigirían el accionar de los seres humanos que habitaban en sus zonas de influencia. Esta polarización se hizo evidente muchísimo antes de la promulgación de la DUDH ya que, autores como Maestre (1981) sostienen que, en su proceso de consolidación existieron dos tipos de ausencia:

⁹ Para representar esta afirmación existen dos casos emblemáticos: El primero de ellos es la Guerra de Corea (1950-1953) en donde participaron oficialmente los norteamericanos y la ONU del lado de la República de Corea (hoy Corea del Sur), en contraposición a la República Popular Democrática de Corea (hoy Corea del Norte) apoyada por China y ayudada “ocultamente” por parte de la URSS. El estallido de la guerra se dio como consecuencia de la invasión de Kim Il Sung (líder supremo de Corea del Norte) en territorios de la República de Corea el 25 de junio de 1950 con intención de ampliar la zona de influencia soviética en la península coreana, situación que fue respondida con inmediatez por parte de los EEUU, quienes rápidamente enviaron sus tropas para detener el avance norcoreano. El choque duró algunos años, sin embargo, la “voluntad” de no agravar la guerra hizo que las potencias entraran en un proceso de negociación que resultaría en una nueva demarcación de los límites entre las dos Coreas. El segundo de ellos hace referencia a la Guerra de Vietnam (1955-1975) en donde se enfrentarían la República de Vietnam (Vietnam del sur) con apoyo de los E.E.U.U. contra algunas guerrillas internas y el ejército de la República Democrática de Vietnam (Vietnam del Norte) con apoyo de China y la URSS, resultado como ganadores estos últimos con la conformación de la República Socialista de Vietnam en 1976. Esta guerra inició casi que inmediatamente después de la Guerra de Indochina en la que se enfrentaron Francia y los nacionalistas vietnamitas (comunistas y no comunistas) por deshacer el régimen colonial. El resultado fue la división de Vietnam entre un gobierno comunista y otro pro-norteamericano que de una u otra forma generaría tensiones escenificadas en un golpe de estado en Vietnam del Sur, la creación de una dictadura apoyada por EEUU y la creación del “Vietcong” en 1960 en oposición a esta última. Para ampliar la información sobre éste y otros aspectos de ambas guerras es recomendable leer los detalles dados por Eric Hobsbawm (1998) en su texto *Historia del siglo XX*, segunda parte LA EDAD DE ORO, en su apartado sobre la Guerra Fría, capítulo VIII pág. 227.

Una, la formada por una serie de países que en la recién terminada conflagración habían adquirido la categoría de vencidos, y que se encontraban en ese momento excluidos en ese foro internacional. Otra mucho más importante y significativa, la de aquellas naciones que, si bien formaban parte de la Organización de las Naciones Unidas, y una de ellas hasta como miembro permanente del Consejo de Seguridad (gozando allí del privilegio del derecho de veto), mantuvieron una postura de oposición pasiva al abstenerse formalmente de la votación para aprobar lo que se consideraba en ese momento como una de las máximas adquisiciones de la humanidad... (p. 136).

A saber, estas ausencias se tradujeron en la abstención de 8 países: la Unión Sudafricana, Arabia Saudita, la Unión Soviética, Checoslovaquia, Polonia, Yugoslavia, Bielorrusia y Ucrania (estos dos últimos considerados como Estados independientes para la ONU). Los primeros dos, respondían a una negación de carácter más práctico (La Unión Sudafricana no contemplaba dentro de sí la equidad racial y en Arabia Saudita se mantenía la esclavitud), mientras que el resto de los países respondían al orden ideológico comunista, por lo que su argumento más fuerte en contra de la aprobación y puesta en marcha de la DUDH fue el hecho de que ésta no reconocía “el derecho de la persona a no ser sometida a ningún tipo de explotación económica ni depender del capital privado” (Maestre, 1981, p. 137).

En este sentido los pensadores más ilustres del bloque socialista problematizaban el principio fundante de la DUDH: la libertad, ya que, según la doctrina socialista, éste debería basarse en la libre *elección* que, a su vez, “sólo puede ser lograda por la lucha colectiva. Sólo en el marco de uniones sociales, tales como la clase, el partido político, o el sindicato.” (Maestre, 1981, p. 137). De ahí que se denunciara la contradicción en la noción de libertad, pues los socialistas afirmaban que en el régimen capitalista la elección estaba condicionada por los

intereses de la clase dominante europea y norteamericana a través de la propiedad privada de los medios de producción, fenómeno que argumentaban es el causante de la explotación económica de los trabajadores y por ende, de la negación de todos sus derechos.

Haciendo énfasis en esto, se dirá que los hechos conflictivos (la ausencia y la abstención) que marcaron formalmente el nacimiento contemporáneo de los derechos humanos (DDHH), son elementos que cristalizaron las relaciones de poder enteramente desiguales no sólo en la toma de decisiones sobre la forma de ser, pensar y actuar en el mundo, sino también en el modo como fue construida una «historia global» que negó – y niega hoy día-, en su naturaleza, un conjunto de historias localizadas protagonizadas por “los vencidos” que se asumen como contradictorias ante la pretensión de homogeneidad que avala esa concepción mono-cultural. Aquí debe quedar bastante claro que, desde esta perspectiva no sólo se cuestiona sino que se rechaza su condición de *universal* pues al ser una construcción cultural de cada experiencia en particular, estará siempre vinculado a unos regímenes de saber y unos dispositivos de poder que antes, durante y después de su creación estuvieron sometidos a intensas luchas en las que se ponía en juego la capacidad de definir y establecer regímenes de representación, interpretación e interacción en la vida cotidiana.

Cabe aclarar que, esta situación no sólo puede ser reducida a las intensas luchas ideológicas entre los dos bloques que protagonizaron la guerra fría, sino que también deben ser enaltecidas todas aquellas concepciones particulares de dignidad humana que fueron ocultadas en la concreción del paradigma sociocultural denominado como modernidad occidental, un proceso histórico que tiene sus raíces en el siglo XV y que “se vuelve dominante a partir del siglo XVIII, con fenómenos como las revoluciones burguesas, el desarrollo del capitalismo

industrial urbano, la consolidación en Europa y América del Norte del Estado liberal-burgués y el auge del colonialismo y el imperialismo europeos” (Aguiló, 2009, p. 182)

Esta última afirmación, resulta ser clave en los argumentos a exponer, no obstante, se precisa que, más allá de adentrarnos en las discusiones que abarcan el hacer una lectura crítica de la Modernidad Occidental, hemos de decir por ahora que, como mito, -haciendo referencia a los planteamientos de Dussel (1995)- incluye dentro de sí, una supuesta fuerza liberadora a partir de la razón que nació y, comenzó a ser naturalizada en el momento en que Europa no sólo pudo auto-constituirse como un *centro* y “un unificado ego explorando, conquistando, colonizando una alteridad que le devolvía una imagen de sí misma” (p. 58), sino que en el proceso creó una *periferia* que era fundada por todas las otras culturas desde entonces subordinadas a su voluntad y que encerraría un fenómeno conocido como eurocentrismo. Un concepto que, a su vez, constituye una posición que pretende identificarse con un estado universal y superior (primer mundo) que da origen a la jerarquización del planeta, una lógica que obliga a los primitivos (segundo y tercer mundo) a avanzar o “crecer” bajo los métodos de la *falacia desarrollista*.

Es pues, en las condiciones dadas por el eurocentrismo, en donde este análisis cobra sentido, ya que el tema de este escrito no es precisamente desprestigiar, atacar o deslegitimar los principios que conforman el discurso de los DDHH, sino más bien hacer una lectura crítica sobre aquellos enunciados epistemológicos que han sido encubiertos bajo las dinámicas propias de la Modernidad Occidental y, que por lo tanto, requieren de un campo de observación más extenso, que ofrezca una interpretación integral sobre las relaciones de poder y dominación inmersas en su funcionamiento. Paralelo a ello, se intenta demostrar que las *verdades* que contienen los DDHH y, específicamente la EDH, no existen en sí mismas, sino que fueron producidas en un

tiempo y espacio geográfico particular y que han sido utilizadas como estrategias homogeneizadoras por parte de los entes dominantes.

Ahora bien, con base a lo anterior, es fácil sostener que, las condiciones discursivas y prácticas sobre las cuales se edificó -y se edificará a través de los años- la preeminencia de los derechos humanos como el lenguaje “inequívoco” de la dignidad humana, son no sólo desequilibradas sino enteramente violentas. Sin embargo, ha de señalarse que esta violencia no es física como tal, de hecho, su modo de operar la hace casi imperceptible ante los ojos de los agredidos, puesto que como sustento ideológico se basa en la construcción y manipulación de las voluntades individuales y colectivas bajo un número considerable de artimañas, tanto en el plano objetivo institucional, como en el campo subjetivo del sentido común y la vida cotidiana. A consideración, esta lógica no es otra cosa que la definición del fenómeno político conocido como *hegemonía*, un concepto que Giacaglia (2002), quien al hacer un breve recorrido por el pensamiento de Antonio Gramsci (a quien es atribuido al concepto a tratar), plantea como:

“dirección política, intelectual y moral”. Cabe distinguir en esta definición dos aspectos:

1) el más propiamente político, que consiste en la capacidad que tiene una clase dominante de articular con sus intereses los de otros grupos, convirtiéndose así en el elemento rector de una voluntad colectiva, y 2) el aspecto de dirección intelectual y moral, que indica las condiciones ideológicas que deben ser cumplidas para que sea posible la construcción de dicha voluntad colectiva. (p. 153)

Cada uno de estos elementos recoge de forma muy precisa la naturaleza del discurso constitutivo de los DDHH ya que como se ha visibilizado anteriormente, éste convoca directrices políticas, intelectuales y morales que intentan producir subjetividades controladas de forma

pasiva al insertar dentro del sentido común pautas que desestiman las categorías antagónicas de clase, raza o género y enaltece aquella *voluntad colectiva* –propia de la hegemonía- disipada muy sigilosamente en el campo de la cultura. Para tales fines, han de involucrarse consensos y acciones legítimas articuladas dentro de una red de aparatos e instituciones culturales, políticas y jurídicas que sirven como puntos nodales funcionales en aras de perpetuar la *aceptación* del poder y la dominación más o menos voluntaria de los sujetos objeto del discurso de los derechos humanos.

A la par, nótese entonces que la *hegemonía* contiene dentro de sí una forma novedosa de pensar y poner en marcha la política y lo político¹⁰, ya que su naturaleza discursiva es capaz de apropiarse de los aparatos ideológicos del Estado¹¹, los cuales tienen como propósito “crear ‘buenos sujetos’ que acepten sin refunfuñar sus condiciones de existencia” dejando de lado la primacía de los medios coercitivos o violentos para tales fines y dándole un papel más significativo a la cultura. (Mouffe, 1985, p.125). En este sentido, la posición de *sujetos creados* está sustentada en una lucha ideológica que no pretende suprimir el punto de vista del contrincante, sino más bien desarticularlo y absorberlo gradualmente a tal punto que neutralice y evite el desarrollo de sus particularidades. Así pues, en esta concepción se afirma que las subjetividades son producto de la dualidad discurso-práctica y por tanto pueden cristalizarse en

¹⁰ De acuerdo con Chantal Mouffe se debe realizar una distinción entre lo que se refiere a lo político y a la política. En el primero de los casos se debe relacionar a *lo político* con la esfera filosófica que detenta el reconocimiento del antagonismo y conflicto ontológico que encarnan dos o más comunidades entre sí, mientras que la política “consiste siempre en «domesticar» la hostilidad y en tratar de neutralizar el antagonismo potencial que acompaña toda construcción de identidades colectivas” (Mouffe, 1999, p.14)

¹¹ Louis Althusser precisa que existen aparatos ideológicos del Estado (AIE) religiosos (el sistema de las distintas iglesias), escolares (escuelas públicas y privadas), familiares, jurídicos, políticos, sindicales, de información y culturales. Para más información es recomendable leer su artículo Ideología y aparatos ideológicos del Estado, disponible en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf

formas muy elaboradas y objetivas – caso de las leyes – como en abstracciones mucho más completas – formulaciones éticas y morales – dependiendo del contexto.

Dicho lo anterior, es preciso dilucidar que los DDHH claramente no estaban constituidos como una hegemonía para 1948 ya que, como afirma Gonzáles (1998), en este contexto fue bien conocido que, a pesar de su aprobación por parte de 48 estados (40 a favor y 8 en abstención) éste no tenía ninguna garantía de cumplimiento por ser, para la época, un documento no vinculante. Para empezar a fortalecer este proceso de obligatoriedad y permanencia en un camino llevadero a la consecución de la hegemonía por parte del pensamiento liberal ostentado en cada uno de los principios defendidos, la recién creada Comisión de Derechos Humanos¹² (bajo la tutela de la Asamblea General de las Naciones Unidas) decide en 1949:

Configurar un modelo completo de Bill of Rights mediante un triple documento: una *Declaración*; un pacto o *Convención*, de carácter vinculante para los miembros que libremente quisiesen suscribirla; más un tercer documento al que algunas veces se llama de *Garantías*, otras, *Métodos de Cumplimiento* (también, *Medidas de Aplicación*) cuya finalidad fuese asegurar el cumplimiento por los firmantes del contenido de la Convención.

La finalidad de este proceso fue sin duda darle forma jurídica al acuerdo general, mediante tratados (convenciones o convenios) que aseguraran el compromiso y cumplimiento, al menos para los países vinculados a las Naciones Unidas, propósito en el que se irían todos los esfuerzos de la década de 1950 y, los primeros años de la década de 1960. Las reuniones de este periodo se

¹² La Comisión de Derechos Humanos fue constituida en el año de 1947 dentro de la autonomía detentada por las Naciones Unidas. Para ese momento estaba conformado por “tres países asiáticos, siete europeos, cinco americanos, dos africanos y Oceanía que estaba representada por Australia”. (Gonzáles, 1998, p. 181).

distinguirían por el surgimiento de la Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer (1953), la Declaración de los Derechos del Niño (1959), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), y los tratados que, junto con la DUDH, hacen parte de lo que se conocerá como *La Carta Internacional de Derechos humanos*: El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP)¹³ y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)¹⁴, estos últimos, aprobados por la Asamblea General en 1966 y entrados en vigor en 1976,

Los contenidos de esta carta, en esencia distribuyen la naturaleza de los derechos consagrados en la DUDH, no obstante ambos “tienen una estructura análoga y, en algunos artículos, la redacción es la misma o muy parecida” (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. s.f., p. 10), a la par de afirmaciones institucionales que invitan a pensar en la complementariedad de los dos grupos de derechos a pesar de su separación. Sobre el tema Oraá (2004) comenta que esta lógica divisoria está claramente asociada a las divergencias ideológicas propias de la guerra fría, ya que el bloque socialista tenía dos posiciones muy claras frente a la puesta en marcha de la DUDH, la primera, era que en las personas, como seres eminentemente sociales, debían ser priorizados los derechos de carácter económico, social y cultural, no otorgando tanta importancia a los derechos de naturaleza civil y

¹³ Aquí se establece no sólo cuales son los derechos civiles y políticos sino también los mecanismos para su cumplimiento, éste se encuentra ratificado por 167 países en la actualidad y además son conocidos como Derechos de primera generación;

¹⁴ Aquí son establecidos principios relacionados con el desarrollo económico, el acceso al trabajo, la educación y la cultura, allí también son especificados los mecanismos necesarios para su pleno ejercicio. Está firmado por 166 países de los cuales 160 lo han ratificado y el resto no (Aquí debe hacerse cierta aclaración, los tratados o pactos son de carácter vinculante por lo que emanan obligaciones legales para los Estados que los firman, no obstante, para que esta obligación jurídica se haga efectiva los Estados deben ratificarlo, hecho que demuestra su intención de cumplimiento). Por ser reconocidos posteriormente a los Derechos Civiles y Políticos son denominados Derechos de segunda generación.

política; y la segunda, residía en la importancia de la soberanía estatal pues a juicio de los soviéticos:

Los derechos humanos no podían pasar por encima de la soberanía de los Estados, es decir, las cuestiones relativas a los derechos humanos se consideraban un asunto esencialmente de la jurisdicción interna de los Estados y, en consecuencia, la Comunidad Internacional no podía intervenir y criticar la situación de los derechos humanos en un determinado país. (p. 126)

Esta posición era evidentemente contradictoria a las opiniones defendidas por Francia, Estados Unidos y Gran Bretaña en el bloque capitalista, puesto que en ellos se distinguía:

Una decidida defensa de los derechos de carácter civil y político, las libertades clásicas de las democracias occidentales. Asimismo, estos países eran partidarios de que los derechos humanos pasasen a ser un asunto que escapase de la jurisdicción interna de los Estados, es decir, que la comunidad internacional tuviese algo que decir en estas cuestiones. (p. 126-127)

Más allá de su relativo consenso a mediados de los 60's, aquí es preciso anotar que toda esta formación jurídica no sólo hizo referencia a los deberes que los Estados tenían con relación a los elementos tratados dentro de los pactos, sino que su pretensión fue complementada con la creación de aparatos de garantías que regularon y controlaron la efectividad en su seguimiento y aplicación en ambos bandos, situación que dio nacimiento al Comité de Derechos Humanos, órgano que regula el PIDCP, en 1966, y al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, órgano que regula el PIDESC, en 1985.

Ahora bien, una vez hechas estas precisiones y dejando de lado las anotaciones históricas relacionadas con el nacimiento de los DDHH, justo es decir que, todo este notable esfuerzo por fortalecer la obligatoriedad de su expansión y acogimiento a partir de las normas internacionales ha sido un gran paso en el proceso de estandarizar y estabilizar sus propósitos reguladores, pues para ello las potencias capitalistas se han valido de uno de los aparatos ideológicos más certeros: el derecho. Este, sin duda alguna, ejemplifica de manera contundente la creación de esa red de aparatos e instituciones funcionales a los intereses de legitimidad y pretensión de hegemonía que emana de este discurso; sin embargo, al pensar en el tema surgen algunos interrogantes, como por ejemplo, (1) ¿cuáles son las condiciones bajo las cuales se genera esa *funcionalidad* propia del sistema normativo expuesto en la consecución y manutención de ese fenómeno político anteriormente definido como hegemonía? (2) ¿Cuál es la relación que tiene con la educación? y, además, (3) ¿cómo se articulan en la realidad colombiana?

Pues bien, estos cuestionamientos sin duda alguna demandan la puesta en escena de un análisis más elaborado sobre el papel que tiene el discurso jurídico, las prácticas que de él se desprenden y, por supuesto, los efectos de poder que todo ello genera en la creación de una ética basada en los DDHH que, a su vez, encontró en la educación, antes referenciada como el mecanismo de socialización más eficaz, un método que contribuye notablemente a la sustentación y legitimación de sus principios ya que al contener y ofrecer en su condición un campo de acción aún mayor que el dado por el derecho, la cultura, es capaz de garantizar no sólo la reproducción de los postulados éticos que se promulgan, sino también la traducción de las relaciones de poder, implícitas dentro de su discurso, en relaciones de comunicación que el lenguaje incorpora a las experiencias colectivas e individuales de los sujetos inmersos en la práctica pedagógica.

No obstante, antes de iniciar es conveniente detenerse y hacer una aclaración. Los interrogantes deben ser divididos en aras de su desarrollo y posterior comprensión, por lo que a consideración metodológica los dos primeros ((1) y (2)) serán resueltos en un análisis que involucra el ámbito de formación global, mientras que el tercero (3) ha de ser resuelto en un apartado diferente en donde se tejen reflexiones más específicas dentro del contexto nacional. Teniendo esto en mente, el siguiente acápite tratará con más detalle el sustento normativo que dio un nacimiento formal a la educación en/para los derechos humanos en el plano internacional y, por supuesto, los programas y técnicas que se le asocian con el objetivo de explicar y ejemplificar: primero, la *funcionalidad* antes cuestionada y segundo, la *articulación* que presentan el derecho y la educación en tanto se constituyen como dos de los aparatos ideológicos más certeros en la legitimación y reproducción del discurso.

1.2. Educación en/para los derechos humanos: instrumentos normativos internacionales desde los años 70's hasta el final del milenio.

Retomando las condiciones políticas e ideológicas en las que se encontraba el mundo para los años 70's a raíz del desarrollo de la guerra fría, se dirá que los DDHH en la práctica, no sólo eran sobrepasados por la prioridad que representaba la seguridad e integridad nacional de los Estados, sino que también eran usados como la justificación de desmesurada violencia por parte de los dos bloques a la luz de interpretaciones subjetivas que correspondían a nociones particulares de libertad y bienestar. Esta situación es explicada por Mejía (2008) quien expone que mientras los norteamericanos se alzaron en Occidente y en el resto de América “como paladines de la libertad, como el paradigma del mundo libre, cristiano, demócrata, ángel guardián de los demás Estados y Pueblos, con respecto a la amenaza del comunismo ateo y

esclavizante” (p. 264), la URSS y sus gobiernos asociados se encargaron de reproducir “políticas cerradas y represivas internas contra los «enemigos» de la revolución y del comunismo, y sus posiciones externas antiestadounidenses, que [sirvieron] para aplastar las libertades de las personas dejando de lado la anunciada igualdad entre éstas” (p. 264).

Las actitudes de ambos bandos hicieron interminable la lista de crímenes cometidos alrededor del mundo. En el caso de Latinoamérica, la sistemática violación de los DDHH tuvo como plataforma ideológica la *Doctrina de Seguridad Nacional*, que a grandes rasgos puede ser entendida como un conjunto de principios políticos y morales impulsados por Estados Unidos, en donde se priorizó la militarización de las instituciones estatales en aras de mantener el orden local al combatir al enemigo interno, quien en últimas era representado por cualquier persona o grupo que tuviese posiciones opuestas a la idea civilizatoria, demócrata, desarrollista y cristiana de occidente, y a los que, finalmente, se les tildaría como supuestos agentes locales del comunismo.

El trabajo de Leal (2003) especifica que “la creación de la Doctrina fue obra de unos pocos países suramericanos, especialmente Argentina y Brasil, y, en menor grado, y con posteridad, Chile, Perú y Ecuador elaboraron versiones diferentes a las del Cono Sur, con tendencias desarrollistas” (p. 81); sin embargo, es de anotar que su influencia permeó en todo el continente, aunque no operativamente. En los países mencionados la Doctrina sirvió para preparar y justificar los golpes militares al estado peruano de 1962 y 1968, al estado brasilero de 1964, y a los estados argentinos de 1966 y 1976, y para legitimar las posteriores dictaduras en Chile y Uruguay, ambas iniciadas en 1973. En cada uno de ellos se cristalizó lo que Leal define como *nuevo militarismo*, un proceso que involucró transformaciones sustanciales en las instituciones militares, como por ejemplo incursiones militares en la vida pública fuera de sus funciones

habituales, justificación de la ocupación permanente en la sociedad civil con razones demagógicas de salvación nacional y un reaccionarismo inminente ante gobiernos totalitarios o grupos insurgentes locales. (p. 82)

Pese a la lamentable y desastrosa situación internacional, la carrera por expandir la maquinaria normativa de los DDHH seguía su curso, pues para el periodo de tiempo en mención se promulgaron numerosas convenciones, resoluciones y declaraciones que moldearían la forma de percibir y tratar diferentes temas sociales (problemáticos o no) de incumbencia mundial¹⁵. Uno de estos temas fue sin duda la educación, pues a juicio de los organismos internacionales siempre ha sido decisiva en la formación de la democracia y la buena gobernanza, en la contribución a la disminución de la desigualdad económica, en la generación de empoderamiento en las mujeres y en el fortalecimiento de todo el potencial humano. Así que, con base a éste y otros argumentos, se le considera como la clave en la tarea por vincular y reproducir cultural y éticamente la esencia y *universalidad* de los derechos humanos en aras de la construcción de una paz estable y duradera.

En efecto, el propósito característico desde el ámbito educativo por ampliar todo su sistema político-normativo¹⁶, entendido como una construcción práctica-epistemológica, durante un contexto histórico y geográfico específico que, contiene en su naturaleza utilidades prácticas previamente establecidas que corresponden a unos intereses particulares, estuvo caracterizado

¹⁵ Sin ser muy específicos al respecto se mencionarán algunas de las muestras más representativas: Proclamación de Teherán (1968), Convención sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y los crímenes de lesa humanidad (1968), Declaración sobre el progreso y el Desarrollo en lo social (1969), Declaración sobre la protección de todas las personas contra la Tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (1975), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), Declaración sobre el derecho al desarrollo (1986), Conferencia Mundial de Derechos Humanos y Declaración de y Programa de acción de Viena (1993).

¹⁶ Entiéndase por sistema político-normativo el conjunto que conforma la superestructura ideológica y discursiva en relación con las prácticas concretas que son estructuradas y a la vez estructurantes del espectro ético de los DDHH.

por los profundos impactos políticos en la configuración de la vida cotidiana de los sujetos, a raíz de la promulgación de cambios en la naturaleza del concepto de educación, el tratamiento que debía dársele a la misma y, la manera en la que los sujetos debían apropiarla y adaptarla a sus experiencias colectivas e individuales en defensa de la materialización y perpetuación de la hegemonía del discurso de los DDHH. En ello, ha de basarse la *funcionalidad* de aquel esquema regulatorio, pues como dispositivo de poder ha de ser tratado como una:

Técnica de objetivación de juicios conectado directamente al contexto histórico y cultural vinculado a la relación de fuerzas sociales que le posibilitan estabilidad y fijeza, con una muy clara función social, condicionada por un régimen de verdad impuesto desde el poder y legitimado desde el saber (Márquez, 2013, p.106).

Una profundización en la lógica de este argumento demanda aclarar que esta noción de objetivación resulta ser una operación sistemática en la que se transforma ese juicio subjetivo y abstracto en un corpus más concreto que dictamina una serie de valores y concepciones éticas previamente seleccionadas que tienden a desconocer el contexto de su producción a partir de una formación conceptual, teórica y gráfica más coherente, encarnada en la naturaleza de las distintas instituciones sociales, con el propósito de establecerse como una noción lineal y a-histórica en la realidad presentada externa a los sujetos hasta el punto de considerársele como una *verdad social*. Para el caso que nos compete, es de recalcar que, la peculiaridad de las instituciones jurídicas recae en que su estructura no sólo ostenta una fuerza disciplinar manifestada en diferentes grados de penalidad que tienen por objetivo normalizar la conducta y regular a las poblaciones en su vida tanto privada como pública, sino en la posibilidad que éstas tienen de realizar un control efectivo a partir de la expedición de procedimientos estandarizados que

finalmente son convertidos en prácticas evidenciables y experimentables por los sujetos: las leyes.

Sobre el tema Bourdieu & Teubner (2000) recalcan que, su más grande característica es que estas se encuentran escritas, condición que resulta fundamental si se tiene en cuenta que:

Con la escritura aparece la posibilidad del comentario universalizante, que da comienzo a reglas y especialmente principios “universales”, y aparece también la posibilidad de transmisión objetiva –mediante un aprendizaje metódico- y generalizada más allá de las fronteras espaciales (entre territorios) y temporales (entre generaciones) (p. 207 – 208)

Lo anterior, habla de la potencia interna de las leyes y normas escritas y de la posibilidad de producir prácticas formalmente racionalizadas y operacionalizadas capaces de construir significados externos a sí misma a partir de la codificación, que de acuerdo con el mismo Bourdieu, hace referencia al proceso mediante el cual el campo –jurídico en este caso- toma *forma* con el propósito de definirse, hacerse inmóvil y estabilizarse al involucrar en su desarrollo la fijación de rituales que permiten alejar situaciones potencialmente peligrosas de invalidez, al mismo tiempo que las hacen percibirse como necesarias y autónomas (p. 74). A la par, cabe señalar que la formalización en todo ello, le permite adquirir a las instituciones jurídicas valores de procedimiento legítimos que exponen garantías de cumplimiento en la mediación de los conflictos sociales y frente a las colectividades que creen y/o no creen en los códigos jurídicos.

Al respecto, ha de dejarse en claro que, en este contexto el sistema político-normativo, es un fenómeno irreductible a un problema del lenguaje propiamente dicho, sino que debe reconocerse como un discurso/práctica en el que no sólo confluye y se institucionaliza el ejercicio del poder, sino que posee facultades para la creación de sentido común en tanto se auto-

legítima por el cumplimiento de varias condiciones: (1) la producción de la palabra delegada reproducida y comunicada, (2) un cuerpo de especialistas que le dan sentido técnico al contenido de las mencionadas palabras a través de doctrinas y cuerpos disciplinarios, (3) la incorporación y (no) aceptación de los usuarios destinatarios del derecho que movilizan creencias sobre sus postulados e impactos en sus vidas cotidianas y (4) el fortalecimiento de su contenido ideológico al cristalizar una representación imaginaria sobre los hombres en tanto sujetos de derecho y la relación que deben entablar con los demás. (De Luca, 2013)

Ahora bien, hablemos entonces de la *forma* institucional que tomó el marco jurídico de la EDH, para ello, es necesario hablar con más especificidad sobre el camino histórico que ha recorrido, la manera en que fue tratado y las acciones que se demandaron para su puesta en escena. Ha llegado el momento de decir que las menciones con respecto al derecho y la importancia que adquiere la educación han estado presentes en un número considerable de instrumentos internacionales, tanto vinculantes como no vinculantes, que no tratan expresamente sobre ella. Para hablar del primer grupo han de ser nombrados por ahora la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), en donde resaltan el papel de la educación como un factor decisivo en la lucha contra los prejuicios y la promoción del respeto y la tolerancia¹⁷. Mientras que, para el segundo caso se mencionará primordialmente la Declaración de los Derechos del Niño (1959), documento en donde se expresa el deseo de gratuidad y obligatoriedad de la educación por lo menos en las etapas elementales¹⁸, y la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer

¹⁷ Artículo 7 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965)

¹⁸ Principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959.

(1967), texto donde se establece que la mujer debe tener igualdad de condiciones en el acceso a la educación con respecto a los hombres¹⁹.

En el caso de los documentos en los que la educación es un tema central, se resalta la Convención relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960, hecha por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), allí se hacen anotaciones con respecto a las disposiciones mediante las cuales se propone garantizar la igualdad de posibilidades, y sin ninguna distinción, en educación gracias a la cooperación de/entre los Estados miembros de dicha convención. En el documento se hacen visibles las intenciones por perpetuar lo estipulado tiempo atrás en la DUDH, no obstante, es imperativo decir que es precisamente allí en donde se hace mención literal, por primera vez, de una educación pensada en función explícita de los derechos humanos, de la siguiente manera:

La educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a *reforzar el respeto de los derechos humanos* y de las libertades fundamentales, y debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (UNESCO, 1960, p. 1)

Cabe señalar también que, a pesar de su mención constante a la educación como un factor elemental en la propagación de la tolerancia y la superación de la discriminación, su contenido es bastante general y no hace referencia específica a planes operativos o estratégicos que desarrollen alternativas en las metodologías educativas o en las técnicas pedagógicas. Además,

¹⁹Artículo 9 de la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la mujer (1967).

es valioso rescatar que éste, al ser un instrumento vinculante, contó con la creación del Comité Especial encargado de examinar los informes de los Estados Miembros sobre la aplicación de la Convención y de la Recomendación relativas a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza en 1965.

Asociado a esta convención de carácter vinculante se presenta el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966, éste se constituye como un documento pionero en el tratamiento del derecho a la educación contemporáneo al contener dentro de sí un antecedente más que relevante ya que:

Reitera la redacción utilizada en la Declaración Universal, pero dedica dos artículos (arts. 13 y 14) a sus diferentes dimensiones, especificando la obligación de garantizar la enseñanza primaria obligatoria y la adopción de medidas para lograr la enseñanza secundaria y superior gratuita. (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. s.f., p. 12)

Años después, llegaría la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales aprobada en la 18ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO en París el 17 de octubre de 1974. El documento presenta la sistematización de ideas más completas hasta ese momento con respecto a la Educación, allí son tratados temas como: la intervención en los modelos de planeación de los sistemas educativos de los Estados miembro, la modernización en la administración y gestión de sus sistemas, temas de financiamiento, métodos, materiales y técnicas en las esferas de enseñanza, tanto formales como no formales, y la creación

de estructuras y programas de educación en los que su contenido este direccionado a la promoción del desarrollo social, económico, la creación de la paz y

El respeto por los derechos humanos, procurando, con arreglo al espíritu de la resolución 10 aprobada por la Conferencia General en su 17ª reunión, recalcar más esos ideales en los programas, planes de estudios y libros de texto, de conformidad con los principios de relaciones amistosas entre los pueblos y los Estados que tienen sistemas sociales y políticos diferentes. (UNESCO, 1975, p. 26)

Ciertamente, al ser una recomendación no posee un carácter de obligatoriedad. No obstante, en el texto es reiterativa la necesidad de su aplicación, pues el imperativo moral que supone el estructurar formalmente una educación que “debería inspirarse en los fines y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la Unesco y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, particularmente en conformidad con el párrafo 2 del artículo 26 de esta última” (UNESCO, *Ibíd.*, p. 154), debería ser un argumento que baste para tener suficiente peso en las agendas de los diferentes Estados con relación a la formulación y aplicación de sus políticas educativas internas en el futuro.

En contraste, la década de los 80's no se caracterizó por la creación de normatividades relacionadas directamente al ámbito de la educación en/para derechos humanos, sin embargo, si fueron creados instrumentos vinculantes que la trataron superficialmente. Ejemplo de ello son: la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer en 1981, donde se reitera la obligatoriedad de los Estados a garantizar el acceso de las mujeres a la educación, la eliminación de estereotipos sobre los papeles masculinos y femeninos y la

ampliación en la obtención de material educativo²⁰; la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional en 1989, donde se habla de la conveniencia que supone el fomento y la gestión de políticas, recursos, programas y planes de estudio que ayude a los jóvenes y adultos a adquirir conocimientos prácticos indispensables que contribuyan directamente al desarrollo económico y social de los países; y finalmente, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, donde se pide a los estados adoptar garantías más severas para garantizar el acceso a la educación de todos los niños en aras de prepararlos para enfrentar una vida adulta²¹.

Al seguir el recorrido cronológico que plantea la producción de textos normativos asociados al tema en cuestión, ha de resaltarse que, la siguiente década es sin duda un punto de quiebre y de auge posterior en la formulación de instrumentos mucho más elaborados que dieron forma indeleble al cuerpo teórico y práctico que sostendrá hasta la actualidad el discurso de la educación en/para los derechos humanos. Cabe la posibilidad de que este cambio en el patrón histórico sea un resultado (in)directo del desmoronamiento de la URSS en el periodo comprendido entre 1989 y 1991, como consecuencia de la fatalidad que representó el movimiento del país “hacia una política electoral pluralista en *el* mismo momento en que se hundía en la anarquía económica” (Hobsbawn, 1998, p. 479), en el marco de la campaña transformadora iniciada por Mijaíl Gorbachov, bajo los lemas de la *perestroika* (reestructuración económica y política) y *glasnost* (libertad de información)²².

²⁰ Artículo 10 de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer (1981).

²¹ Artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

²² Hobsbawn (1998) sostiene que la llegada del apasionado reformista Mijaíl Gorbachov al poder como secretario general del Partido Comunista soviético en 1985 sería una de las respuestas no sólo a los grandes cambios que demandaba la pérdida de legitimidad y creciente oposición en la mayoría de los regímenes satélites comunistas (Albania, Alemania Oriental, Bulgaria, Checoslovaquia, Hungría, Polonia, Rumanía, Yugoslavia y Mongolia) como consecuencia de un periodo de estancamiento caracterizado por una aguda crisis energética en Europa Oriental, deudas, inflación, disminución de salarios y escasez de comida, entre otros factores, sino también a la visible corrupción de la Cúpula del Partido Comunista y la presión militar sobre la economía de la Unión Soviética. Sus dos políticas reformistas más importantes significaban por un lado la desintegración de la autoridad hasta ese momento

Lo anterior es de suma importancia, ya que ésta fue una situación que claramente marcó la formulación de un nuevo comienzo paradigmático en el ámbito internacional para la llegada del nuevo milenio, al ratificarse por parte de los comentaristas occidentales el triunfo del capitalismo y la democracia liberal. No obstante, en perspectiva global, el final de la guerra fría trajo numerosos problemas e interrogantes asociados a ella, desde la posición de Hobsbawn (ibíd.) el más importante fue el detrimento de la figura estado-nación consecuencia de la pérdida de poder, al perder autonomía frente a diversas entidades supranacionales, el debilitamiento del monopolio en el ejercicio de la fuerza y la pérdida en los privilegios históricos en la demarcación de sus fronteras (p. 568), por lo que en este contexto se hizo notorio el peligro que acarrearía el fortalecimiento de las bases de una era marcada por la anarquía internacional, de ahí que se expandiera con urgencia la necesidad de restaurar el orden y la legitimidad de las autoridades públicas locales.

En concreto, éste y otros dilemas, apuntaban hacia la creación de soluciones y posterior reconstrucción ahora de un único camino: el sostenimiento de la democracia y la propagación de las bondades de una economía de mercado. En este contexto, es más que enaltecido el lugar que ocupa la educación en la política del desarrollo mundial por lo que entre 1989 y 1990 se fomentó un movimiento internacional en pro de la Educación que se cristalizó en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción las Necesidades Básicas de Aprendizaje en Jomtien, Tailandia llevada a cabo entre el 5 al 9 de

conocido y por el otro lado la destrucción de viejos mecanismos económicos sin ninguna alternativa viable que pudiese reemplazarlos. Todo ello a la par de una ola revolucionaria en Europa central para 1989 que desestabilizaría al régimen soviético y que tendría como imagen icónica la caída del muro de Berlín. Para ampliar la información al respecto léase el libro de Hobsbawn, Historia del Siglo XX, capítulo XVI. El final del socialismo. Páginas 459 – 494.

marzo de 1990. A pesar de que este documento no trata sustancialmente de los principios rectores sobre los cuales se debe guiar la educación, si reconoce los déficits que existen en los sistemas educativos por lo que propone el mejoramiento en su adecuación y calidad en aras de lograr “un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional” (UNESCO, 1990, p. 7).

Es oportuno decir ahora que, los años siguientes a la difusión de esa Declaración estuvieron caracterizados por la promulgación de un número considerable de instrumentos normativos que se ocupan expresamente de la educación en materia de derechos humanos. Sobre el tema, la UNESCO (s.f.) en su folleto informativo *Unesco & Educación para los derechos humanos* menciona que los principales son:

- El Plan de Acción Mundial sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, 1993) – Instrumento de la UNESCO
- La Declaración y el Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993) – Instrumento de las Naciones Unidas.
- La Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (París, 1995) – Instrumento de la UNESCO
- El Plan de Acción del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) – Instrumento de las Naciones Unidas
- La Declaración de Principios sobre la Tolerancia y el Plan de Acción para el seguimiento del Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia (Paris, 1995) – Instrumento de la UNESCO.

- La Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos (1998) – Instrumento de las Naciones Unidas.
- La Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la paz (1999) – Instrumento de la UNESCO.
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) – Instrumento de la UNESCO. (p. 9)

Cada uno de ellos amplía la definición tradicional de una educación formal basada en el aprendizaje de parámetros lectores, escritores y aritméticos, y centra sus esfuerzos en la apertura del ámbito de enseñanza y preparación a esferas como la ética, los valores *universales*, la paz y la no violencia, el desarrollo sostenible y la diversidad cultural. Por esa razón, la Unesco plantea la puesta en marcha de una EDH perpetuada desde un enfoque global que no sólo imparta conocimientos teóricos y prácticos, sino que también inculque actitudes y comportamientos que permitan al individuo vivir su vida colectivamente, de ahí que se entienda que “esta educación constituye un proceso de gran alcance que se desarrolla a lo largo de toda la vida, y que debería hacer de la paz, los derechos humanos y la democracia elementos de práctica cotidiana” (UNESCO, *Ibíd.*, p. 5).

Como una última anotación sobre este tema, vale la pena decir que en la consecución de este enfoque global en la EDH de los años 90’s se ha planteado lo sustancial que resulta el esfuerzo de los Estados por consolidar políticas nacionales de educación que contribuyan a la creación de un lenguaje que aplique los conceptos de los DDHH en la vida real del estudiante en su entorno dentro y fuera de los planteles educativos formales, por lo que se recomienda la elaboración de planes de estudios más participativos y democráticos, reformular los métodos

tradicionales de enseñanza, fomentar la coherencia entre la formación del profesorado y los objetivos educativos, promocionar mejoras en las relaciones entre los profesores y los estudiantes, incentivar la comunicación constructiva y asertiva y finalmente establecer vínculos entre la escuela y la comunidad local para impulsar actividades extracurriculares.

Ahora bien, habiendo hecho estas anotaciones históricas sobre el recorrido institucional que tuvo la *formación* jurídica del discurso de la EDH, puede afirmarse que toda este proceso en materia de estructura regulatoria es sólo un pequeño engranaje de la maquinaria que representa la racionalización del derecho occidental en su sentido formal, heredada de la tendencia positivista del siglo XIX, un fenómeno que según pensamiento jurídico weberiano se encuentra caracterizado por la concreción de una generalización y sistematización tal que es capaz de “asegurar a los usuarios la ‘previsibilidad’ de los propios éxitos decisionales” (Febbrajo, 1981, p. 3), lo que más o menos significa un alto nivel de control en las relaciones intersubjetivas que se desenvuelven en las elecciones individuales y colectivas, al tiempo en que se emplean instrumentos o procedimientos formales altamente tecnificados y exactos.

Hacer esta precisión resulta útil en tanto es resaltada la forma en la que el derecho puede ser racionalizado. La lectura weberiana de Febbrajo (Ibíd.) resulta ilustradora en este sentido, puesto que aclara que en el proceso, no sólo existen condiciones extrajurídicas como intereses económicos, políticos o religiosos, sino que también deben ser tenidas en cuenta las situaciones *intra-jurídicas* “como los tipos de escuelas profesionales que sirven para formar los ‘técnicos especializados’ sin cuya ‘decisiva colaboración’ un derecho ‘en alguna medida formalmente desarrollada no ha existido en ningún lugar’” (p. 6). Esta afirmación no sólo recalca la importancia que tuvo el impulso de la especialización en el conocimiento del ámbito jurídico, fenómeno que limitó el acceso de su concreción y reproducción en el momento en que marco una

separación sustancial entre quienes están autorizados para ello y los que no, sino que a su vez ejemplifica directamente la dualidad saber-poder que se encarna en el régimen de producción de verdad constitutivo del Derecho, campo en donde se instaura el sistema político-normativo de los EDH.

Vale la pena ser un poco más específicos en este último punto. Para iniciar se han de citar las reflexiones hechas por Quijano (2013) en su texto *La arqueología y genealogía de Foucault desde los dispositivos de control en el quehacer político*, quien permite comprender de manera sencilla que el poder es un ejercicio que recae sobre sujetos individuales y/o colectivos que se encuentran inmersos dentro del campo político, espacio en donde residen aquellas tensiones que, bajo intensas luchas, pretenden moldear los comportamientos de estos en aras de condicionar su adaptabilidad y utilidad; mientras que el saber se refiere a aquellos conocimientos específicos producidos en cierto momento histórico que “se vinculan estrechamente con el poder y sustentan sus prácticas en conceptos” (p. 330) que se articulan a través un lenguaje en un ámbito discursivo que al mismo tiempo produce verdades sustentadas en la separación de lo normal entre lo anormal, lo real entre lo irreal y lo verdadero entre lo falso.

Se reafirma entonces que, el trabajo y funcionamiento conjunto existente entre el saber y el poder se da en la medida en que los distintos campos del conocimiento generan métodos de observación, técnicas de registro, aparatos de verificación, reglas de interpretación y organizaciones que conforman un entretrejido sumamente fino en donde se encausan las conductas y pensamientos individuales y colectivos de tal forma que se construya un mundo favorable regido por los propósitos que preceden unas relaciones de poder específicas. Así pues, la singularidad proclamada por la dualidad saber-poder se trata de un proceso circular en donde al poder se le adjudica la capacidad productiva de saberes disciplinarios los cuales, a su vez,

materializan su abstracción y contribuyen a la proyección, definición, regulación, distribución y operación de verdades instauradas en los diferentes campos existentes.

Con base a los argumentos aquí solicitados se dirá que el Derecho, como uso instrumentalizado y racionalizado del poder, en sí mismo hace parte de esas áreas de conocimiento técnico y especializado encargadas de poner en marcha el flujo del poder a partir de la generación de ciertos niveles discursivos de verdad. Así pues, se sabe que este campo de conocimiento ha producido especialistas que se auto-definen como los *jueces* de lo que es o no lo normal, real y verdadero encubriendo, volviendo difuso y justificando el ejercicio del poder en aras de la preservación de un *orden social* –con estatus de verdad absoluta- en donde se incluyen elementos económicos, ideológicos, políticos, culturales y morales (en este caso asociados directamente a los límites formativos establecidos por la naturaleza del discurso de los derechos humanos) que influyen directamente a la sociedad civil sin recurrir a los aparatos represivos del Estado.

Ciertamente, el régimen de -absoluta- verdad que manifiesta el desarrollo jurídico institucional de los DDHH a partir de la década de los 50's (y potencializada en los 90's) es el máximo nivel de legitimación en el universo simbólico de los individuos cobijados por su funcionamiento, por ello la hegemonía, o mejor, la contundencia del liderazgo y dominación cultural e ideológica de un grupo social sobre otro, es mucho más potente. Esta situación es más que evidenciable en la medida en que los máximos participes en la construcción del discurso inicial (bloque defensor de la democracia liberal y la economía de mercado desde sus inicios hasta la actualidad), no sólo controlaron los medios de producción física para su puesta en marcha, sino también los medios de producción simbólica que, para el caso que nos atañe, han de ser representados por la educación en/para los derechos humanos (en ello que se sostenga, a estas

alturas, que en gran medida la normatividad de la EDH funciona como un mecanismo de expansión de la cultura occidental).

De forma aún más práctica, es claro que uno de los efectos que ha tenido la creación y el funcionamiento de la red saber-poder, desarrollada en el marco del Derecho y en propósito de la puesta en marcha del orden hegemónico en mención, ha sido la producción de cada uno de los instrumentos (no) vinculantes desarrollados a lo largo de la segunda mitad del siglo XX relacionados con los DDHH, mecanismos que, siguiendo con la línea de ideas antes expuestas, funcionaron como un ordenador que materializó el flujo de poder por parte de las entidades supranacionales hacia toda la población mundial, al mismo tiempo que los conectó y familiarizó con los condicionamientos discursivos asociados a este relato (una mezcla entre la democracia liberal, la economía de mercado y el desarrollo que fomentan una concepción mono-cultural de civilización caracterizada por “el individuo liberal-burgués: autónomo, dueño de sí mismo, con derechos naturales de libertad y propiedad privada, blanco, masculino, cristiano y heterosexual” (Aguiló, 2012, p. 25)

Dejando claridad sobre la dinámica que abarca su funcionalidad, es preciso señalar que, si bien el Derecho contribuye notablemente a la objetivación y posterior posicionamiento de los principios orientadores del discurso de los DDHH, no es por sí mismo el mejor garante para la consecución de la hegemonía como resultado de las limitaciones en la obediencia jurídica. Ciertamente, la aceptación de todos los supuestos normativos antes descritos requiere de un proceso de legitimidad más profundo, uno en el que la *necesidad* de su cumplimiento no se vea delimitada por las justificaciones esenciales del campo normativo, puesto que “las razones legales se agotan en el sistema legal, [de ahí que] se genere un problema semejante al de la teoría positivista que reduce la legitimidad del orden jurídico sin importar sus contenidos” (Cárdenas,

2009, p. 314). Es aquí cuando la relación con la educación cobra esencialidad, pues es precisamente en la esfera de la enseñanza en donde es fomentada la obligación al derecho de tipo moral y política.

Haciendo referencia a este tipo de obligaciones Cárdenas (Ibíd.) comenta que la obligación moral “se origina en la conciencia moral autónoma, voluntaria y libre del individuo, es una obligación ‘no interesada’, impuesta por el respeto al deber y que va más allá de la obligación legal” (p. 315), mientras que la obligación política presupone la vida en sociedad, la convivencia y la necesidad de una autoridad, condiciones que en sumatoria representan a las obligaciones morales y legales. Con esto en mente, se entiende que en ambos casos es imperativa la generación de actitudes y pensamientos favorables que contribuyan al fortalecimiento, seguimiento e identificación con un ideal comportamental vinculado a la aplicabilidad jurídica de los DDHHH, y por ende a los postulados de la sociedad moderna, caracterizada por el imaginario cívico de un individuo libre, propietario, urbano, civilizado, consumidor, tolerante, con acceso a la información y a la tecnología, con derecho al desarrollo económico y personal, perteneciente a comunidad nacional, regido y protegido por un Estado Social de Derecho, entre otros.

Dicho lo anterior, se sostiene desde esta línea argumentativa que la *articulación* entre el campo educativo y el campo jurídico, ambos correspondientes al desarrollo de los DDHH, está dada concretamente en una transformación en el ejercicio del *gobierno* sobre los individuos desarrollada sustancialmente - pero no exclusivamente - en el campo de la enseñanza (no) formal e informal, fenómeno que claramente nos invita a problematizar las dinámicas de control-dominación-legitimidad que no sólo se encuentran ligadas al funcionamiento tradicional del Estado- Nación, sino que también se manifiestan en otras tecnologías del poder aún mucho más

elaboradas que pueden ser condensadas en el concepto foucaultiano de gubernamentalidad, una idea basada en el recorrido que planteó la formalización del ámbito jurídico (tecnología de dominación disciplinaria) y su relación en la operacionalización de la educación como un mecanismo de control que ejerce un efecto estructural y subjetivo muy puntual sobre los sujetos (tecnologías del yo).

Basándose en estas apreciaciones, las siguientes páginas serán el epicentro de una reflexión un poco más extensa sobre la articulación entre los mencionados campos y la relación que guarda este fenómeno con la hegemonía dentro de la especificidad que representa el caso colombiano, por lo que se hablará con más detalle del proceso de profesionalización e institucionalización de los principios constitutivos del *orden social* producido por los DDHH y sus repercusiones la construcción cultural de la sociedad civil en el país, naturaleza del (3) tercer interrogante.

1.3. Reformas estructurales en Colombia: legislación que soporta la institucionalización de la EDH en el territorio nacional durante el nuevo milenio.

Antes de proseguir, ha de insistirse que el estudio del campo jurídico no puede ser reducido sólo a un mecanismo que ha sido creado e instrumentalizado por una clase en particular, dentro de un contexto histórico concreto, sino que debe resaltarse su existencia como un universo que se asume como *objetivo* y relativamente independiente a las demandas externas a él, que goza de autoridad simbólica legítima y, cuyo monopolio le permite recurrir también al uso de la fuerza física; de ahí que su cualidad más eficaz sea manifestada “en la legitimación cuasi mágica de determinado estilo de vida y orden social a través de la incorporación de estos valores e intereses, bajo la apariencia neutral en normas legalmente sancionadas o producidas”. (Foá,

2009, p. 3). Con esto en mente, es fácil deducir que la concepción de *universal* en el ámbito del derecho presente cierta lógica en la presentación de algunos enunciados ante la población que pretende regular en el marco de la validez dada por la oficialidad que reviste a su fortín más destacado: la organización constitucional de los Estados-Nación modernos.

En páginas anteriores se hizo referencia a la pérdida de legitimidad que tuvo la figura del Estado-Nación durante la última década de los años 90's, sin embargo como institución claramente no desapareció, sino que por el contrario modificó su naturaleza en aras de responder a los nuevos desafíos que presentaba la reconfiguración del orden mundial abanderada por la globalización, un fenómeno que creó “nuevas formas de gestión de las firmas multinacionales en un contexto en que aumentaba la liberalización y la interdependencia económica” (Cardona & Cardona, 2011, p. 77). En algún sentido este cambio significó una respuesta ante el resquebrajamiento de su soberanía como resultado tanto del crecimiento en los flujos de capital mundial y su impacto en los ámbitos productivos y culturales locales, como la tendencia a sustituir la supremacía del control estatal por la regulación ejercida desde instituciones supranacionales creadas con el propósito de estabilizar el funcionamiento del capitalismo global.

Notoriamente estas condiciones abrieron paso a un nuevo paradigma mundial – neoliberalismo - basado en el funcionamiento de una sociedad planetaria que implica un alto grado de homogenización cultural que condiciona la promulgación de políticas nacionales al centralizar sus principios rectores hacia una sola dirección, la dada por el capitalismo. Ciertamente, estas circunstancias someten a los gobiernos a apropiarse los intereses del mercado y presentarlos bajo la fachada de interés público, lo que a su vez, significa una articulación con la vigencia que supone la estabilidad de la democracia en todos los Estados del mundo al ser el modelo político que garantiza por antonomasia una *libertad* más o menos efectiva, que les

permite a los sujetos desarrollar sus potencialidades, particularmente frente a las competencias demandadas en el ámbito productivo (dinámica de la compraventa de su fuerza de trabajo y apropiación de su valor), lugar en donde se les ha dicho han de ser incrementadas sus posibilidades de bienestar.

Aquel círculo de intereses, claramente se tradujo en un aumento de las demandas sociales nacionales e internacionales con relación a la obediencia y promulgación de los DDHH, de ahí que los Estados Nacionales considerados formalmente como “el medio jurídico más poderoso hoy en día para la promoción y la protección de los más vulnerables, sobre todo los más jóvenes, los más débiles [y] los más necesitados” (Carazzone, 2009, p 2), deban considerarlos como una prioridad en la gestión político-administrativa que le concerniese. Cabe señalar que, este entramado de ideas y condiciones no fue para nada ajeno al contexto colombiano, pues en aquella época “tanto la sociedad como las políticas públicas eran recurrentes ante el tema de [su] garantía y el respeto (...) más allá de las situaciones que tenían que ver con el conflicto armado del país” (Jaimes, 2016, p. 252); he ahí las fuertes expectativas con las que nació la nueva constitución política de 1991, documento en el que el Estado colombiano evidenció públicamente el compromiso ratificado en varios pactos y acuerdos internacionales firmados al respecto²³.

En el bloque de constitucionalidad allí manifestado se consagra a los DDHH como la condición mínima exigible en la gobernanza sobre el territorio y hace de la dignidad humana, fundamento de los mismos, el pilar sobre el cual se debería basar la educación en aras de

²³ Entre los cuales se destacan el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1969), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1969), Convención Internacional sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1981), Convención Internacional sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1982), Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1987) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1991).

fomentar una cultura armónica y una conciencia ética que promueva el respeto por el otro. La nueva ola en la que se inscribió todo este nuevo sentimiento nacional daría paso a la Ley General de Educación Colombiana –Ley 115, del 8 de febrero de 1994–, un instrumento legal “resultado de una amplia discusión [que] buscó integrar en ella elementos consecuentes con el desarrollo constitucional, relacionados con la participación, la paz, los derechos humanos y la democracia.” (Jaimes, 2016, p. 254), y que en términos jurídicos sería regulado parcialmente por el Decreto reglamentario 1860 de 1994 en sus ámbitos pedagógicos y administrativos, formalizando la creación de los manuales de convivencia (texto donde se plasman los derechos y deberes del estudiante) como parte integral del proyecto educativo institucional.

En cierto sentido, el furor que todo este contexto legal representaba en el país era producto no sólo de las tensiones internas que demandaban la promoción en el ejercicio de la libertad y la democracia dentro de la sociedad civil, sino que también debía tomarse en cuenta el control externo sobre el gobierno para el cumplimiento de esta tarea, situación ejemplificada en la vigilancia perpetuada por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) con relación al progreso y estado de cumplimiento del impulso y formalización progresiva de la educación en derechos humanos dentro los 19 Estados que ratificaron el Protocolo de San Salvador (1988), una práctica de enseñanza y aprendizaje que obligaba al Estado Colombiano tanto a corroborar su voluntad por ampliar el proceso de aprendizaje, más allá de los límites de los conocimientos técnicos para fomentar aspectos relacionados con la creación de ciudadanos portadores de justicia y paz, como a adoptar políticas públicas que contuviesen los principios y contenidos que hacen parte constitutiva de la EDH.

El diagnóstico el mencionado estado de cumplimiento con lo pactado por el país, puede ser rastreado en el Primer Informe Interamericano de la educación en derechos humanos hecho en el

año 2002, en donde se examinaron las características del marco legal y el proceso de reforma educativa relativa al establecimiento de la EDH en el país para el año en mención, específicamente, lo que tiene que ver con la incorporación normativa de sus enunciados constitutivos y los programas operativos que permitiesen llevarlos a la práctica:

Tabla 1.

Principios rectores de la EDH explicitados en la Ley de Educación Colombiana (vigente para el año 2002).

Principios rectores de la EDH explicitados en la Ley de Educación Colombiana (vigente para el año 2002).	Se encuentra	No se encuentra
Formación cívica	X	
Formación democrática y/o para la ciudadanía	X	
Formación Moral y/o en valores	X	
Formación en Derechos Humanos	X	
Bilingüe y/o intercultural		X
Sin discriminaciones		X
Con equidad de género		X
Con participación de educadores		X
Con participación de padres		X
Con participación de estudiantes		X
Con participación de la sociedad civil		X
Respeto al medio ambiente	X	

Fuente: Cuadro hecho con base a la información suministrada por el Instituto Interamericano de Derechos

Humanos en el *I Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos* (2002). P. 30.

Como es evidente, la falta de algunos de los principios rectores fue síntoma de la inmadurez normativa entorno a la valorización e incorporación de las disposiciones relativas al nuevo paradigma educativo, de ahí que una de las recomendaciones para el Estado Colombiano fuese:

Aumentar progresivamente la incorporación de las obligaciones y principios que informan la EDH en las leyes especiales sobre educación y en otras leyes conexas con ese tema, con el fin de que luego puedan instrumentarse mediante el diseño o reformulación de políticas públicas, planes nacionales y apropiaciones presupuestarias adecuadas para que pasen de lo meramente declarativo a lo pragmático. (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2002, p. 43)

En efecto, ésta y otras anotaciones implicaron un mayor grado de desarrollo en la *profesionalización* de la EDH en el país durante los siguientes años, un fenómeno que, adoptando y modificando algunas ideas de Escobar (1996), básicamente hace referencia a la incorporación de los DDHH al conocimiento especializado y a la ciencia occidental en general mediante un conjunto de técnicas, estrategias y prácticas disciplinarias que organiza la generación, valoración y difusión del conocimiento sobre este discurso, incluyendo a las disciplinas académicas, a los métodos de enseñanza, los criterios de autoridad y la formación de los docentes en el terreno práctico (p. 95). Hablamos entonces de la producción de un saber, o más bien, de una política de conocimiento que ajusta en el sentido común la necesidad de tratar y moldear los comportamientos sociales a la luz de los principios reguladores antes expuestos bajo supuestos fuertemente reglamentarios.

De acuerdo con Escobar, en términos generales el proceso de profesionalización demanda expresamente la creación de un campo institucional desde donde los discursos deben ser producidos, registrados, estabilizados, modificados y puestos en circulación. (p. 97). En el caso de los DDHH este campo estaba claramente definido y abanderado por cada una de las instituciones supranacionales creadas para su defensa y promoción, como por las instituciones locales encabezadas por el Estado para la garantía de su reproducción; no obstante, en el caso de los espacios específicos en los que se entretecía la racionalidad educativa del discurso en mención el tema no era tan claro, así que desde la agenda internacional se presionaba por el avance tanto en los diseños oficiales de los currículos, planes, programas y contenidos en los textos escolares relacionados con la EDH²⁴, como en el fortalecimiento, asignación y delimitación principalmente en las esferas disciplinarias que han de ser especialistas en el estudio del desarrollo de los sujetos en tanto seres en comunidad, es decir, las ciencias sociales²⁵.

En esta línea de ideas se entiende que la inclusión de contenidos sobre derechos humanos²⁶ en las mallas curriculares de asignaturas de enseñanza básica, media y superior en disciplinas como historia, filosofía, ética y religión, ciencias sociales, ciencias políticas, derecho, sociología y economía fuese clave a la hora construir todo el andamiaje técnico que, bajo la plataforma del saber-poder antes expuesta, soportaría el paradigma de la EDH y lo llevaría a la práctica

²⁴ Este tema es tratado específicamente en el II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, un estudio en 19 Países. Desarrollo en el currículo y textos escolares presentado en 2003. Allí se examina el progreso en la incorporación de la EDH en “documentos administrativos o programáticos que fijan el currículo escolar, en los planes y programas de las materias que se imparten en las escuelas y colegios, y en los textos escolares que se utilizan para impartir la enseñanza” (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003, p. 7)

²⁵ Este tema es tratado específicamente en el III Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, un estudio en 19 países. Desarrollo en la formación de educadores. Allí se evalúan las orientaciones en los currículos y programas concernientes a la formación de los educadores, las variaciones en sus programas y futuras propuestas en el proceso de formar educadores en derechos humanos.

²⁶ Garantías constitucionales, justicia, instituciones del Estado y Estado de Derecho, democracia, derecho al voto, elecciones, pluralismo político e ideológico, educación en valores, equidad de género y diversidad étnica e interrelación entre la sociedad civil y el Estado

cotidiana de los sujetos en sus distintos ámbitos locales. Complementario a estas medidas, el IIDH tenía la obligación de asegurar un nivel aún mucho mayor de estabilidad y cumplimiento con relación a este tema, por lo que en el año 2005 se dio exhaustivo seguimiento al estado de lo pactado en El Plan de Acción del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), específicamente con la creación de un Plan de Acción Nacional para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (PLANEDH).

En el caso de Colombia, se acepta que este plan tiene sus antecedentes en el año 2003, no obstante fue hasta la construcción del Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 que el PLANEDH (2009) fue divulgado públicamente. Sin más que añadir al respecto, se dirá que el objetivo de este documento es claro, se quiere que:

La EDH se incorpore y consolide en la agenda pública, centrada en la formación de sujetos activos de derechos, que contribuyan a la consolidación del Estado Social de Derecho multiétnico y pluricultural y a la construcción de una cultura de derechos humanos en el país” (p. 89)

Es natural pensar que, para tal propósito, el plan plantee la puesta en marcha de numerosos programas y proyectos asociados tanto en la educación formal como en la informal. Sin entrar en los detalles que el recorrido por cada uno de ellos demandaría, se ejemplificarán haciendo alusión a uno de los más representativos: el Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos –Eduderechos- estructurado a partir de una prueba piloto hecha entre 2006 y 2009 con 77 establecimientos educativos en 7 regiones del país en donde articularon con las acciones con el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía

(PESCCC)²⁷ en Caquetá, con el Currículo Juegos de Paz²⁸ en Norte de Santander y la estrategia de formación de formadores Congenia²⁹ en Tunja, Neiva, Huila y Norte de Santander.

Cabe señalar que, los esfuerzos del gobierno nacional por institucionalizar la EDH en el país no han terminado allí. A saber, recientemente fue emitida la Ley 1732 de 2014 *por la cual se establece la cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país* en preescolar, enseñanza básica y media. En términos generales, el objetivo de su implementación es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de la población” (p. 1). En ello hay una discusión interesante, visibilizada por Salcedo (2017), quien reconoce que esta Ley cambia un poco la noción sobre la educación sistemática en derechos humanos y abre paso a la construcción de debates más serios con relación a la consolidación de una cultura de paz en Colombia, que ubique dentro de las escuelas la enorme esperanza de construir una “forma diferente de dirimir los conflictos y de relacionarse unos a otros” (p. 25)

Si bien han sido pocos los años en los que ha funcionado la cátedra, no es incumbencia explícita de este apartado analizar su impacto en la coyuntura escenificada por todo lo que conllevó y ha de conllevar el proceso de paz entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Lo que sí es resaltable es la acogida y la pertinencia que adquiere el discurso de la educación en/para derechos humanos en el tránsito

²⁷ Este programa intenta contribuir al fortalecimiento del sector educativo en el desarrollo de proyectos pedagógicos de educación sexual con un énfasis en la construcción de ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos específicamente relacionados con la parte de sexualidad y reproducción.

²⁸ Juegos de paz hace referencia a un currículo de formación ciudadana desde preescolar hasta grado octavo que busca apoyar a los niños y jóvenes en su rol activo como constructores de paz.

²⁹ CONGENIA: **C**onversaciones **G**enuinas sobre temas **I**mportantes para el **A**prendizaje, un proyecto piloto realizado durante el año 2008 y 2009 en tres regiones del país con el propósito de capacitar a educadores de primaria en servicio con relación a los derechos humanos por medio de tecnologías de la información.

hacia la pretensión de una sociedad más democrática y justa, dada la presencia cada vez más profunda de la necesidad e importancia que adquiere el respeto por los derechos humanos en pro de garantizar una vida comunitaria más armónica, a partir de la resolución de las diferencias, el fomento de la tolerancia, la igualdad, la libertad y la consecución de una vida más digna para todos los sujetos sin distinción de edad, ni económica, social, sexual o racial.

Esta última afirmación resulta más que pertinente para explicar la articulación entre el Derecho y la Educación antes mencionada, si se tiene en cuenta que cada uno de los mecanismos, programas y prácticas relacionadas con la EDH han sido los encargados de construir una estructura sólida que adquiere fuerza real y operativa en tanto le explican y enseñan a la población *cómo vivir mejor*, situación que implica un nuevo juego en el flujo del poder en donde el modelo de soberanía tradicional y el uso de tecnologías disciplinarias (como el derecho) se reorganiza y traspasa sus fronteras para generar un novedoso modelo de poder *individualizado* que produce una subjetividad que ya no es directamente efecto de las relaciones de fuerza que pretendían regular su conducta de manera formal, sino que abre la posibilidad en los sujetos de ser ellos mismos quienes la puedan conducir de forma más autónoma.

Se trata entonces, del paso de las sociedades disciplinarias a las de control (Deleuze, año), es decir, del cambio unívoco de la administración y gestión jurídico-institucional del Estado a un gobierno de la vida en donde los sujetos se convierten en reguladores de sí mismos, paradigma que encierra la desinstitucionalización del poder. Es allí, en aquel contexto, donde cobra mayor relevancia el conocimiento de la conciencia y la habilidad para dirigirla, por ello el que sea prioritario el arte de la manipulación antes que la imposición de la regulación, una perspectiva que quita el monopolio del control al Estado, pues lo contempla como un espacio más de gobierno y plantea de forma progresiva ciertos problemas éticos, en alguna medida entendidos

como un proyecto condicionante y de sujeción para los individuos en los efectos de la gubernamentalidad, entendida “por Foucault como una nueva ‘grilla de inteligibilidad’ para su analítica de poder (...) visto como un ‘juego de acciones sobre acciones’ y ya no como un conjunto de relaciones de dominación” (Castro-Gómez, 2013, p. 10)

Con esto en mente partamos entonces a hacer un análisis de la gubernamentalidad, o de la “conducción de la conducta” en el ámbito educativo en/ para los derechos con base a las reflexiones hechas por Cortés (2013), quien sostiene que la educación como campo estratégico de gobierno es el epicentro del cruce de una serie de racionalidades políticas, fines éticos y formas de subjetivación que opera a partir de tres instancias que se interrelacionan entre sí: instituciones, saberes y sujetos. A consideración diremos que la primera instancia puede ser ejemplificada por las estructuras políticas tradicionales (El Estado u otras entidades reconocidas como autoridades) en tanto se les entienda como la “forma estratégica de ejercer el gobierno [que muestra] los cálculos efectuados para gobernar en la educación, la escuela, el maestro y el estudiante, quiénes les gobiernan, qué les gobiernan y de qué maneras” (p. 31). Definida entonces como la esfera de racionalidad política, Cortés reconoce que es en esta primera instancia donde se construyen los fines que orientan la acción del gobierno configurándose relaciones de poder estratégicas bajo dos tipos de tecnologías del poder, las del dominio y las del yo.

Sobre las tecnologías del dominio se dice que corresponden a todos aquellos mecanismos prácticos que resultan ser naturalizados, es decir, presentados como externos al individuo, y de los cuales, se valen las autoridades para instrumentalizar los deseos particulares a fin de mostrarlos generalizados. Este es claramente el caso del Derecho, un campo en alguna medida autónomo y que tiene como función estandarizar y producir una serie de concepciones, prácticas

y hábitos que buscan producir unos efectos puntuales sobre quienes gobierna. En el caso de las tecnologías del yo, “son aquellas que se orientarían a la producción de la verdad” (p. 32). Con base a estas se podría hacer referencia a la segunda y tercera instancia puesto que como se anotó en páginas anteriores las verdades como producto de la relación saber-poder contemplan dentro de sí la producción de subjetividades cargadas de significación que se articulan con otro tipo de experiencias, prácticas y discursos que producen en el sujeto limitantes a la definición de su campo ético, lugar en donde al mismo tiempo le es presentada alguna noción de “*ser moral*” y lo (no) válido de hacerse responsable a sí por su conducta o acciones en la cotidianidad.

Explicado lo anterior, es fácil deducir que aquella triada de instancias para movilizar la gubernamentalidad en los sujetos a partir del discurso de la educación en/para derechos humanos se basa en la dinamización de una ética que, en lo fundamental, hace referencia a la relación que el hombre establece consigo mismo sobre la manera en la que debería comportarse, un proceso en el que evidentemente se trata de guiar y regular las prácticas dentro de su propio régimen de verdad y la noción de dignidad y libertad que se le asocia. En esta última afirmación, se hace más explícito que la EDH, como un poderoso mecanismo del autogobierno, no puede ser reducida al “cumplimiento obediente y pasivo de las normas; además de ello, se amplía la consolidación de una voluntad individual y colectiva que esté dispuesta a aceptar (...) comprometerse y procurar, en cada una de sus acciones, instaurar y conservar” (Espinell, 2013, p. 116) el ordenamiento que presentan los DDHH.

Este es un principio que fácilmente puede ser ejemplificado en los designios de la institución gubernamental más importante en este ámbito, el Ministerio de Educación Nacional, entidad que desde el PLANEDH (2009) expresa que:

La formación en derechos humanos ha adquirido un carácter trascendentemente protector y promotor de la dignidad humana en las sociedades actuales. Por ello, la divulgación y la promoción acerca de la existencia, el contenido, las formas de amparo y la defensa de los mismos, buscan que los seres humanos puedan hacer efectivos esos derechos y eviten su vulneración. También se pretende que en el proceso de aprendizaje se creen formas de comportamiento basadas en reconocer, no sólo los propios derechos, sino a la vez, los de los demás, dando dimensión y significado a la dignidad humana. (p. 8)

En esta y otras afirmaciones ha de quedar demostrado que, la constitución de la gubernamentalidad generada en la práctica de la EDH tiene una importancia estratégica fundamental ya que su eficacia sin duda alguna vehiculiza con mayor seguridad la finalidad constitutiva de la función hegemónica: la legitimidad de un único orden al facilitar la conducción política, moral e intelectual en tanto crea una plataforma de poder que anticipa y evita el conflicto social abierto. De ahí que, sea comprensible que en la conformación de la hegemonía de los DDHH la relación interdependiente que existe entre la forma jurídica, la profesionalización, institucionalización y puesta en marcha de la EDH fuese tan crucial, pues debe quedar claro que en todo este proceso se disminuía el riesgo de inestabilidad en el objetivo por alcanzar unidad en el proyecto histórico de la sociedad a partir de la homogenización de pensamientos y sentimientos que confluyeran en el intento por obtener un perfeccionamiento en el estandarte que carga la concepción occidental de *dignidad humana* “a través del consenso y sin imposiciones violentas, lo que [a su vez] garantiza un orden político estable y duradero” (Sevilla, 2013, p. 53).

En síntesis, todo este recorrido ha demostrado que la labor de gobierno – o dominación- desplegada en el funcionamiento de la EDH está ligado con la transmisión de una concepción

del mundo que pretende integrarse en la conciencia de los hombres al hacer fluir los dispositivos saber-poder adoptados por el discurso de los DDHH mucho más allá de las instituciones coercitivas del Estado fundamentalmente ligadas al derecho, la policía y el ejército hasta llegar al tejido social en sus instancias más moleculares. Es en este sentido han de ser resaltadas la *acciones pedagógicas* que se encuentran allí inmersas pues en ellas es evidente el despliegue de una constelación de *tecnologías del yo* que movilizan la eficacia en la gobernabilidad de los hombres a partir de las verdades que han incorporado y materializado a través del lenguaje (no) institucional y las prácticas cotidianas a fin de anticipar tanto el conflicto ético y/o moral consigo mismos y los demás, como la represión que podría generar el castigo de los comportamientos socialmente improcedentes en el marco otorgado por el *orden social* imperante.

Es así como termina esta lectura crítica con relación a la construcción y aplicabilidad de la normativa nacional e internacional con relación al desarrollo de la educación en/para derechos humanos, sin embargo como el centro de la discusión fue la funcionalidad que todo el aparato normativo/educativo tuvo en la consolidación de la hegemonía que representa la instauración del discurso de los DDHH, es pertinente que en las próximas páginas se aborde su efectividad e impacto en las prácticas y pensamientos de la sociedad civil colombiana a partir de la identificación de sus cuestionamientos y contradicciones dentro de los campos sociales, políticos, económicos, culturales e incluso religiosos con el objetivo de adentrarnos aún más en análisis de ese papel histórico que ha jugado la EDH desde 1991 hasta el año 2016.

Capítulo 2. Reflexiones teórico – conceptuales: algunas anotaciones sobre los derechos humanos, la democracia liberal moderna y la educación

La EDH ha sido superficialmente comprendida como ese proceso de aprendizaje que favorece la reproducción de conocimientos y actitudes favorables como la tolerancia, la cooperación y la solidaridad, en las lógicas normativas que rigen las acciones particulares y colectivas de los sujetos que participan de esta práctica pedagógica, esto con el propósito de garantizar una convivencia armónica con/entre los demás seres humanos en el marco de una sociedad democrática. Se trata entonces, a grandes rasgos, de la apuesta por formar ciudadanos que puedan comprometerse con los nobles deseos que son en sí mismos los derechos humanos, además de, propiciar prácticas concretas de organización, administración y gestión democrática entre sujetos que se reconocen como iguales en derechos y en dignidad al punto de crear una forma de ser y vivir que sea consecuente con el deseo de bienestar que tal panorama plantea.

En últimas, de lo que se ha estado hablando es de la construcción de una *cultura democrática* basada en una ética ciudadana que reconstruya relaciones históricamente deterioradas desde la puesta en marcha de la educación en derechos humanos, ya que a ésta se le considera como la forjadora del camino que lleve al hombre a la plenitud del ejercicio de las libertades desde la aceptación y el reconocimiento de quienes son diferentes, la propagación de la sensibilidad, la autoestima y especialmente la reconciliación. Todo ello, claramente, remite al reto que ha de ser asumido en los lugares donde esta propuesta pedagógica vehiculiza sus propósitos: la escuela, pues es precisamente allí, en donde se piensan estructurar los primeros pasos en la conversión de la democracia como una práctica cotidiana basada en una concepción

humanizadora /humana de la educación, es decir, centrada en la persona y en el respeto hacia su dignidad (Mujica, s.f. p. 5).

Este breve recuento es importante para resaltar que la concepción divulgada con relación al discurso de la educación en derechos humanos hasta el momento se caracteriza por ser poco reflexiva y descontextualizada , pues si bien es importante resaltar las bondades que tiene esta práctica pedagógica en tanto herramienta para la construcción de la democracia no se ha contado con un estudio teórico y conceptual más a profundidad sobre la forma en la que operan las relaciones saber-poder dentro de su desarrollo a nivel estructural y cotidiano, ni tampoco sobre la manera en que son instrumentalizados sus propósitos en función de una concepción de democracia limitada, pues, como fenómeno creado socialmente, también puede ser el blanco de imposiciones culturales, epistemológicas y ontológicas por parte de intereses particulares, fenómeno imposible de desconocer desde una postura crítica.

Con base a esto, es obligatorio dar paso a una lectura mucho más reflexiva y crítica del sentido sobre el cual se basa esta práctica pedagógica, por ello es necesario empezar entonces con la identificación de los principios clave en la formación ideológica y epistemológica del mencionado discurso: los derechos humanos y la democracia, dos conceptos que son en esencia y, sin duda alguna, propensos a generar discusiones un tanto riesgosas por lo complejo de sus definiciones, así como por las numerosas imprecisiones derivadas de las múltiples miradas que los intentan modificar -parcial o totalmente- pero que al final concuerdan en asumirles como parte integral de un proyecto de *deber ser* en sociedad; de ahí que generalmente se les juzgue y se les entienda, eventualmente, como dos fenómenos interdependientes.

Dicho lo anterior, se justifica el tratar con más profundidad tanto la Democracia como los DDHH dado que ambos son los cánones sobre los cuales se han construido, estipulado, reproducido y materializado - cotidianamente- las descripciones y significaciones éticas y morales de nociones como *dignidad y libertad* de los sujetos promulgadas por la estructura pedagógica en DDHH que hoy en día circulan, motivo por el cual, es pertinente dividir este capítulo en tres apartados. El primero hablará con más propiedad sobre las discusiones que se plantean con respecto al concepto de democracia y sus limitantes en el paradigma liberal moderno. En el segundo, la discusión parte de un análisis sobre la noción de educación para desembocar en algunas anotaciones sobre la escuela, como categoría analítica, y su relación implícita y explícita con la doctrina que suponen los DDHH, mientras que el apartado final está dedicado a una breve reflexión sobre las condiciones y potencialidades contra-hegemónicas, autónomas y emancipadoras tanto de la EDH como de la Democracia.

2.1. Localismos globalizados: la democracia liberal moderna y los derechos humanos, un reconocimiento de la expansión del proyecto civilizatorio occidental.

A lo largo de las últimas décadas, se ha propagado, de manera general, un conjunto de ideas que posicionan a la democracia liberal moderna como el marco institucional, político y social por antonomasia, capaz de garantizar la consecución y respeto de los derechos humanos, pues es allí en donde los organismos nacionales y supranacionales asumen que estos se encuentran mejor protegidos bajo el supuesto de que dentro de la democracia pueden ser denunciados los abusos de autoridad, además de ser garantizados -al menos teóricamente- los derechos de participación y representación, al tiempo que se limitan las arbitrariedades. Así pues, entidades como las Naciones Unidas (s.f.) consideran con base a estos y otros argumentos que, la

Democracia es el sistema político más idóneo para desarrollar las condiciones simbólicas y materiales que conllevan a un ejercicio real de las libertades individuales y colectivas al declarar que:

Los valores de libertad y respeto por los derechos humanos y el principio de celebrar elecciones periódicas y genuinas mediante el sufragio universal son elementos esenciales de la democracia. A su vez, la democracia proporciona un medio natural para la protección y realización efectiva de los derechos humanos. Esos valores se han incorporado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y han sido elaborados aún más en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos que consagra una multitud de derechos políticos y libertades civiles en que se basan las democracias significativas (p.1)

Con esto en mente, es fácil intuir que la defensa y promoción internacional tanto de la democracia, como de los derechos humanos, se haya convertido en una preocupación legítima por parte de las entidades supranacionales, quienes manifiestan explícitamente la urgencia por impulsar el planteamiento y ejecución de medidas sistemáticas dentro de cada uno de los territorios nacionales, relacionadas con el desarrollo jurídico, normativo y cultural de los mencionados fenómenos a partir de, por ejemplo, subvenciones económicas dadas a los gobiernos por medio de grandes programas internacionales (caso del Programa de las ONU para el Desarrollo –PNUD- o el Fondo de la ONU para la Democracia –FNUD-), asistencia a los mismos a través de conocimientos especializados, capacitación técnica en la aplicabilidad de normas internacionales y desarrollo en la investigación social (caso de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos –OHCHR).

A saber, el énfasis tanto histórico como político que ha secundado cada uno de los esfuerzos estatales, por garantizar cierto nivel de ejecución y cumplimiento de ese modelo de democracia, se ha basado en la defensa general de por lo menos cuatro principios catalogados como inherentes a la noción contemporánea de *buen gobierno*:

1. Elecciones periódicas, libres y competitivas que se realizarán mediante un sufragio universal protagonizado por individuos jurídicamente iguales a partir del voto en secreto ejerciendo su derecho a la participación y representación.
2. Respeto por el libre pensamiento de las personas en materia de expresión, información, movilización y organización, así como en las esferas culturales y religiosas.
3. Descentralización del poder y distribución del mismo en entidades que funcionen interdependiente y apunten hacia un equilibrio en la administración de lo público.
4. Acceso de todos los ciudadanos a servicios básicos como salud, educación, vivienda, trabajo, ocio y el disfrute de un sistema ecológico adecuado en el marco de la seguridad proporcionada por el Estado.

Ciertamente, cada uno de ellos es actualmente considerado como un requisito indispensable en el establecimiento efectivo de la democracia como modelo político, ya que en su conjunto hacen referencia a la preocupación general que suponen los asuntos públicos, la buena voluntad que engendra el respeto de las decisiones tomadas por la mayoría, el carácter inclusivo al ámbito decisorio por parte de sujetos que anterior al mismo habían sido excluidos por numerosas razones, y la contribución a la formación de un sentido de pertenencia por parte de los ciudadanos hacia la comunidad política que simboliza la conformación del Estado-Nación moderno; elementos que, a su vez, han sido considerados socialmente beneficiosos pues

contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de toda la población. De ahí que, por ejemplo, sólo existan 48 países no democráticos en todo el mundo³⁰.

Hilando más fino, lo anterior resulta demasiado amplio y genérico ya que su sola enunciación ha demostrado que, al menos en lo promulgado por la visión institucional tanto nacional como internacional, el modelo democrático ha sido tomado como un código de orden y fe que ha funcionado como un principio regulador con fuerza de integración global que en ocasiones se le asume como vacío de heterogeneidad y tensión al posicionarse como incuestionable dada la función protectora de los DDHH sobre la cual se formula. Es precisamente con base a la negación de aquella “pretensión de uniformidad” que en este ejercicio, hemos de dejar de lado la abstracción y a-criticidad con la que generalmente es tratada la palabra *democracia* y haremos un ejercicio de análisis que nos remita a hacer algunas precisiones sobre los principios ideológicos que subyacen en lo que en términos académicos y prácticos ha sido definido como la democracia liberal moderna (DLM)

Al leer esta última afirmación, nuestro lector se preguntará, ¿por qué hacer referencia específicamente a la democracia *liberal moderna*?, pues bien para responder a tal interrogante nos apoyamos en los planteamientos de Aguiló (2017) quien sostiene que en el curso de las últimas décadas la visión liberal y eurocéntrica de la democracia ha llegado a convertirse en un valor absoluto e incuestionable capaz de encabezar la lista de todas las formas de gobierno humano al incrustarse en el sentido común político del planeta, por lo que hemos de dejar en claro que, en el mundo globalizado, no sólo asistimos sino que también somos parte del proceso

³⁰ En Asia: China, Myanmar, Corea del Norte, Siria y Yemen, Arabia Saudita, Emiratos Árabes Unidos, Irán, Laos, Vietnam, Paquistán, Omán, Tailandia, Azerbaiyán, Tayikistán, Kazajstán, Uzbekistán, Kirguistán y Turkmenistán. En África: Egipto, Gambia, Somalia, Mauritania, Sudán, Eritrea, Etiopía, Yibuti, Chad, Guinea Ecuatorial, Angola, Suazilandia, Camerún, Zimbabue, Uganda, Ruanda, República Democrática del Congo, República del Congo y Gabón. En América: Cuba. En Europa: Bielorrusia.

de *naturalización* de la democracia liberal moderna en tanto hemos sido testigos, e incluso reproductores, de una monocultura de la *democracia* representada como idónea en tanto su esencia remite al “el predominio mundial de la democracia procedimental, electoral, parlamentaria, representativa y partidocrática de inspiración elitista” (p. 27).

Pero si reconocemos que el contexto político al que nos estamos remitiendo está comandado explícitamente por la democracia liberal moderna, ¿qué podemos decir sobre esta forma de gobierno? pues bien, hablemos un poco entonces de las ideas sobre las cuales se basa la formulación global de la DLM, aclarando que, no es el interés particular de este trabajo hacer una profundización histórica y semántica sobre qué es democracia (cosa que sería no sólo desgastante, sino infructuosa e incompleta dadas las numerosas investigaciones sobre el tema) sino más bien, proponer algunas reflexiones un tanto más provocadoras acerca de las ideas sobre las cuales se basa este sistema; para ello es prudente retomar las reflexiones planteadas por el sociólogo Alain Touraine (uno de los pensadores del liberalismo político contemporáneo más importantes) quien en su libro *¿qué es democracia?* (1994) ejemplifica de manera muy precisa – a mí parecer- las características básicas y superficiales que definen al mencionado sistema de gobierno.

Para comenzar, hemos de decir que, con base al liberalismo político clásico del siglo XIX, Touraine concibe a la *democracia* como el régimen político que tiene por objetivo reconocer la libertad de los ciudadanos a partir del reconocimiento de sus derechos, en tanto se les entiende como actores sociales que combinan pensamientos racionales, libertades personales y una identidad cultural. El desarrollo de esta idea general se basa en reconocimiento de al menos tres dimensiones que, dependiendo del contexto, tienden a complementarse y/o a contradecirse: “el respeto a los derechos fundamentales, la ciudadanía y la representatividad de los dirigentes” (p.

43). Cada una de ellas recrea las características primigenias de las sociedades democráticas liberales que, en pocas palabras, funcionan regularmente de la siguiente manera: los electores o ciudadanos (apelando a su sentido de pertenencia legal y moral a la comunidad estatal-nacional) eligen mediante el voto a aquellos agentes políticos que representarán sus peticiones colectivas o individuales (teóricamente direccionadas al mejoramiento del bienestar común) ante un Estado que estará limitado por el ejercicio de la libertad de los sujetos y la igualdad entre los mismos.

Con base a este esquema procedimental y funcional, Touraine adjudica al régimen democrático una naturaleza de carácter vertical que funciona tanto de abajo hacia arriba (ciudadanos que eligen y son representados) como de arriba hacia abajo (el funcionamiento de un Estado que controla, regula y protege a su territorio y a sus ciudadanos) y que siempre ha de estar mediado por la sociedad política, es decir, por los partidos políticos. Adicional a ello, el autor afirma que una de las características más importantes dentro de la democracia (liberal) se basa en el respeto de las libertades y la diversidad por lo que aclara que una cultura democrática no se reconoce exclusivamente por el consenso o la participación dentro de la sociedad civil sino porque todos los mecanismos institucionales y/o sociales trabajan en aras de garantizar la combinación racional entre “la libertad de los individuos y las colectividades con la unidad de la actividad económica [capitalista] y las normas jurídicas” (P. 27); de ahí que para el autor la cultura democrática esté intrínsecamente asociada con los principios de la modernidad.

Es imperativo mencionar que la relación cultura democrática y modernidad que se plantea es el resultado de la validez que para el autor tiene el proceso de secularización en el funcionamiento del Estado de derecho pues en ello desaparece la sumisión del sujeto a un principio superior (llámese voluntad divina, tradición nacional o sentido de la historia) y abre las posibilidades de expandir gradualmente todos los espacios políticos de discusión sobre bases

primordialmente racionales; ésta es una afirmación que en últimas lo que hace es exaltar el hecho de que las opiniones, libertades y concepciones objeto de discusión dentro de este modelo de gobierno se someten a una constante racionalización y homogenización por parte de quienes legítimamente – en teoría - materializan los procesos decisorios de lo democrático, lo partidos, de ahí que sean reiterativas las veces en las que el autor, a pesar de su aparente respeto por las diferencias y libertades colectivas, ocultamente tiende una y otra vez a apelar por la represión de los antagonismos existentes en tanto establece las líneas divisorias de lo que puede o no puede ser “realmente democracia”.

Con base a esta última apreciación es fácil afirmar que para el autor la democracia sólo puede ser “real” en la medida en que existan ciertos criterios de unificación ideológica entre todos los actores involucrados, cuestión que aplica incluso entre sus opositores, por lo que afirma: “la izquierda sólo es democrática si cree en el desarrollo endógeno, si se asocia la modernización a las relaciones sociales y políticas de clases, lo que puede expresarse en un lenguaje marxista, socialdemócrata e incluso liberal” (Touraine, *Ibíd.*, p. 94 – 95). Los limitantes que este tipo de afirmaciones generan son básicamente el problema que plantea la Democracia Liberal Moderna pues como discurso hegemónico es capaz de cristalizar condiciones homogéneas, lineales y excluyentes basadas en una concepción de libertad “racionalizada” e individual, que, en términos económicos, ha de ser materializada tanto en la propiedad privada como en la acumulación de capital y el consumo; mientras que en términos políticos ha de ser escenificada por la reducción del concepto de ciudadanía a la libertad que tienen los gobernados de elegir a sus gobernadores.

Ahora bien, al respecto es importante mencionar que dentro del esquema de pensamiento y funcionamiento propio de la Democracia Liberal Moderna la concreción de estas libertades

económicas y políticas no se encuentra sustancialmente separada, todo lo contrario sus manifestaciones se encuentran tan juntas que encontramos estrecha interdependencia entre, por ejemplo, el consumo y la “libre elección” de los gobernantes por sus gobernados, relación que se caracteriza por lo que hoy en día conocemos como competencia electoral abierta, un proceso llevado a cabo durante ciertos intervalos de tiempo y cuyo premio mayor es la obtención del poder político que emana del tan mencionado ejercicio de la democracia (reducido a la votación). Hablamos entonces, de que el paradigma global de gobierno mantiene una lógica operativa *competitiva* que manifiesta su cara más visible en los partidos políticos entendidos como un espacio de discusión y de canalización de votos.

Para adentrarnos mejor, este modelo de *democracia competitiva* recurriremos a las reflexiones de Karlberg (2007) quién lo define como un:

Mercado político en el que los profesionales de la política y los partidos que incorporan intentan promover sus intereses mediante competencia abierta (...) Dentro de este modelo de mercado, los partidos políticos se alían alrededor de conjuntos de intereses con objeto de aunar su capital político. Entonces, a través de la competencia, se determina el liderazgo y el control dentro de los partidos y entre uno y otro, mientras los políticos y los partidos se organizan para luchar por y para ganar las elecciones. No obstante, la lógica de la competencia electoral hace que la meta de ganar triunfe sobre todos los demás valores. (p. 4-5)

Desde ésta visión, la conformación de la sociedad política se entiende como un mercado de ideas que no sólo convierte al proceso electoral en un sinfín de campañas mediáticas en favor o desprestigio de los representantes políticos, quienes en últimas no responden necesariamente al

respeto de las libertades o a las luchas por la consecución de la justicia social, sino que dada su lógica de costo-beneficio impulsa la corrupción y con ello la deslegitimación de todo el sistema democrático ante los electores³¹. Respecto al tema, Karlberg sostiene que las repercusiones de este desastroso modelo de sociedad política mercantilizada, o mejor, de democracia competitiva, están relacionadas con:

1. **La subordinación del gobierno a las fuerzas del mercado:** aquí el autor afirma que la influencia corruptora del dinero ha hecho que las campañas electorales que anteceden al proceso de representación política se supediten a las decisiones e intereses de sus inversores, cuestión que a pesar de ser públicamente reconocida continua ocurriendo en buena medida por la apatía del elector. Las consecuencias son la no regulación del mercado, situación que no sólo tiende a tratar con irresponsabilidad, por ejemplo, los costes ambientales y sociales de la producción, sino que de alguna manera aquella irresponsabilidad es legitimada por políticas nacionales que privilegian la explotación y la ganancia por encima de la sostenibilidad de los pueblos y/o la salud de las personas.

³¹ A saber, el texto de Edgar Revéiz (2016) es uno de los trabajos más completos con respecto al análisis de fenómenos como la corrupción tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Respecto al tema en mención, Revéiz señala que comprender al fenómeno de la corrupción requiere tener en cuenta otras lógicas que se le asocian, como por ejemplo la “*captura de las instituciones de los Estados*”, concepto que básicamente se interpreta como “la corrupción institucionalizada con sometimiento del Estado o el territorio por fuerzas legales o ilegales, pero no necesariamente cooptada (...) para influir en la formación de las leyes, las políticas y la regulación del Estado a cambio de pagos ilícitos – de carácter privado- a los funcionarios públicos. Implica no cumplir la ley y (...) viola la competencia y la democracia (p. 15). En adición a ello, se encuentra un segundo concepto “*la cooptación*”, término asociado con la “captura del Estado y la corrupción en muchos agentes y principales. Es un hecho total, compromete la voluntad de las élites gobernantes y precisa de la existencia de un fuerte poder cooptante” (p. 16). El autor señala que básicamente la corrupción, la captura y la cooptación forman una red casi indisoluble en países como Colombia, de ahí que sea tan persistente no sólo la percepción de la ciudadanía sino el hecho concreto de la primacía de los intereses privados entorno a la estructuración de regulaciones económicas y fiscales, asignación de presupuestos de orden nacional, contratos y concesiones. Para ver un poco más el desarrollo de estos planteamientos se recomienda la lectura de Revéiz, E (2016). La transgresión moral de las élites y el sometimiento de los Estados. Cooptación o democracia. Bogotá, Colombia: Academia Colombiana de Ciencias Económicas.

2. **La exclusión de perspectiva y sobre-simplificación de los problemas:** según el autor la competencia no permite que la política se constituya como un mecanismo eficaz para “entender y resolver problemas complejos porque reduce la diversidad de las perspectivas y de opiniones en los procesos de toma de decisiones” (Karlberg, 2007, p. 6) dado que la competencia se da, generalmente, en términos dicotómicos, no complementarios y no integrales consecuencia de la premisa ganador/ perdedor. En este sentido es común que se cree un ambiente de exclusión frente a posturas disidentes como las defendidas por las minorías, los negros e incluso las mujeres, de ahí que muchos de ellos no se reconozcan abiertamente representados por un partido y se pierda legitimidad en el sistema de organización tradicional de la democracia.
3. **Un problema del espacio-tiempo:** Sobre este tema Karlberg afirma que la política partidista no sólo simplifica los problemas sino que tampoco permite generar procesos de planificación y compromiso a largo plazo pues este sistema se limita a atender problemas inmediatos para el electorado ya que el interés de la campaña electoral se remite a tener resultados efectivos y eficientes bastante rápidos. Adicional a ello se sostiene que las soluciones planteadas por los partidos tienen un impacto a nivel territorial centralizado pues está determinado por las condiciones del espacio, priorizando lo urbano sobre lo rural, y el nivel del flujo de dinero que exista sobre el mismo.
4. **Un problema de carácter espiritual:** esta última repercusión claramente no es tangible, pero radica en una crítica a la naturaleza misma de la competencia, se trata de la socialización e interiorización de principios esencialmente egoístas, individualistas y materialistas que se traducen en una cultura incívica caracterizada por el cinismo y el

desencanto, factores que contradicen cualquier pretensión de fortalecimiento del tejido social.

Ahora bien, vistas las fatalidades que se desprenden de esta competitividad inherente al paradigma del liberalismo político moderno, vale anotar también que la dinámica de este modelo de democracia se encuentra basada en un fenómeno conceptualizado como *antropología neoliberal*, un ideal filosófico, cultural, político y económico de vida que nos remite a la caracterización de una relación específica entre el ser humano, sus ideales y el mundo que le rodea.

De acuerdo con los planteamientos de Vergara (2003) este fenómeno describe al hombre como un individuo que funciona como un agente de cálculo racional, posesivo, egoísta, propietario e interesado en su bienestar individual por encima del bienestar colectivo que, no sólo basa su existencia en el crecimiento económico, el intercambio, el consumo y en la acumulación a partir de las interacciones con otros en el ámbito mercantil, sino que también moldea su conducta en todos los aspectos de la vida cotidiana de acuerdo al cálculo de maximización de beneficios y minimización de costos. Paralelo a ello, se afirma que como principio axiológico y práctico, este hombre racional coloca a la razón técnica por encima de toda realidad, lo que lo sitúa en una suerte de espacio vacío “en donde no hay relación constitutiva con las otras instancias de la realidad, (...) ni con la naturaleza en la que habita, ni con otros modos de ejercer la racionalidad humana en escucha respetuosa de las otras instancias”. (Senent, 2016, p. 110 -111)

Lo anterior, no sólo hace referencia a la propagación del culto público a la acumulación de bienes bajo los cánones de eficacia y eficiencia, sino también a la primacía del ideal *conocer*

para controlar en beneficio único del hombre quien es presentado como el centro del universo. Este pensamiento hace alusión al antropocentrismo que caracteriza al pensamiento moderno occidental, un modelo que expresa la insensibilidad ética de los individuos para:

Entender el valor propio de cada criatura, de cada ser vivo, y también el valor de cada ser humano, inclusive de la vida naciente, discapacitada o desvalorada socialmente [puesto que] todo valor en sí de lo vivo es desplazado hacia el valor útil (...) Esto implica en su despliegue una injusticia hacia los seres vivos, y una injusticia hacia los seres humanos; una ruptura de la relación de reciprocidad responsable entre el ser humano y la naturaleza. (Senent, *Ibíd.*, p. 113)

Vale la pena decir que, este modo que tiene el hombre moderno de relacionarse con el mundo tiene sus antecedentes más próximos en el liberalismo político clásico, y más específicamente en la noción de *contrato social*, un postulado teórico proveniente de los planteamientos de John Locke, Jean Jacques Rousseau y Thomas Hobbes, y que como tal, hace referencia a la aceptación de autoridades y leyes a las cuales someterse con la finalidad de ordenar y controlar la “tensión dialéctica entre regulación social y emancipación social, tensión que se mantiene merced a la constante polarización entre voluntad individual y voluntad general, entre interés particular y bien común” (De Sousa, 2004-b, p.1) por medio de procedimientos lógicos, adoptados por el Estado, que intentan dejar de lado cierto estado de naturaleza, representado por un grado casi que absoluto de libertad y, de cierto modo, sin garantía de derechos, para dar paso a la formación de una sociedad civil, en donde por menos libertad se brinde a los individuos mayor seguridad en el ejercicio de estos últimos.

El traer a colación la noción de contrato social se hace necesario en la medida en que se reconoce que en la naturaleza de su dinamismo subyace el punto de partida del enaltecimiento sistemático de la *naturaleza humana* frente a la degradación de otro tipo de naturalezas, consideradas sólo como una amenaza o un recurso, situación que responde a la dicotomía *inclusión/exclusión* que lo caracteriza. Esta lógica divisoria, también se ve acompañada de otros dos elementos, el primero de ellos, hace referencia a la construcción del tipo de ciudadanía, pues sólo la que está ligada territorial y culturalmente al control del Estado se adhiere al contrato, el resto –extranjeros, inmigrantes e incluso minorías étnicas- no lo hacen; mientras que el segundo, se refiere a la limitación de los intereses del contrato a los de la vida pública, situación que deja de lado los asuntos propios de la intimidad de las personas (De Sousa, *Ibíd.*)

Precisamente, con base a la visualización de estas características es que autores como De Sousa (*Ibíd.*) sostienen que en la regulación de las tensiones y la plataforma dicotómica del *contrato social* reside la “metáfora fundadora de la racionalidad social y política de la modernidad occidental” (p.2), de ahí lo importante de su reconocimiento en este ejercicio. Paralelo a lo anterior, cabe aclarar que, aquel método inclusión/exclusión que se desplegó históricamente en el contrato social y que fue acogido y reproducido en el antropocentrismo sobre el cual se asienta el sistema de la DLM recrea una relación directa con la doctrina institucional de los DDHH expuesta en páginas anteriores, pues, claramente, como discurso, sólo se muestra operativo ante los seres humanos, a quienes considera como los únicos sujetos titulares de derecho. Esto, sin mencionar que lamentablemente los DDHH también han sido utilizados como una estrategia homogeneizadora que parte de una comprensión del mundo selectiva y mono-cultural que debilita la figura de un otro como referente significativo.

El hacer relevante esta relación entre el paradigma socio-cultural de la DLM y el discurso de los DDHH resulta central, ya que ambas comparten su estatus de hegemonía, en tanto se consolidan como *localismos globalizados* en función de la antropología neoliberal propia del pensamiento moderno occidental, un concepto que hace referencia al “proceso a través del cual un determinado fenómeno local –una producción cultural, un cierto estilo de vida, idea o valor– expande con éxito su ámbito de influencia original pudiendo alcanzar una expansión transnacional” (Aguiló, 2009, p. 190). En este sentido, hemos de afirmar que, el nexo que se plantea entre ambos fenómenos práctico-discursivos desemboca, entre otras cosas, en un proyecto de *deber ser* con implicaciones mundiales que se traduce en un imaginario civilizatorio fijado en un patrón de conducta acorde con los principios anteriormente expuestos.

Siendo más específicos, este proyecto tiende a la construcción de un ciudadano basado en una concepción de *libertad* ligada a la racionalidad instrumental, en tanto (1) “le da al hombre el poder y la libertad para someter y apropiarse de las riquezas naturales y sociales que le rodean, y lo que éste debe hacer para conservar y reproducir su dignidad natural” (González, 1991, p. 793), (2) limita la participación del mismo en las decisiones políticas de su gobierno (resultado del esquema representativo sobre el cual se basa el modelo), y (3) lo direcciona a la producción de riquezas y el disfrute y consumo de las mismas en un ámbito industrial y urbano comandado por el Estado; y a una idea de *dignidad humana* que, sin el ánimo de extendernos en una discusión filosófica sobre su significación, ha de relacionarse con el modelo kantiano en donde se expresa que “la dignidad no es inherente al ser humano, sino que depende de su conducta [en tanto agente moral] para obedecer la ley y (...) por extensión, al derecho” (Pele, 2015, p. 15).

Lo anterior, no es otra cosa que la descripción de la entrada de toda actividad política y ética al marco regulador del mercado, lo que a su vez genera una especie de *pobreza político -*

ética que reduce al “sujeto democrático” a un ciudadano-consumidor que se caracteriza por ser pasivo, acrítico e irreflexivo al contemplar su derecho a la libertad como la posibilidad de elegir económicamente, un proceso que a fin de cuentas “amenaza con la autonomía individual en su nivel más profundo, dado que choca contra la formación cognitiva y emotiva de las preferencias y la voluntad política” (Gómez, 2010, p. 109) . Esto naturalmente no sólo se limita a un problema de formación de los individuos, sino también en la construcción y concepción de las funciones del Estado, entidad configurada desde el neoliberalismo como una institución que funciona bajo “un esquema de racionalidad financiera que ha ido acotando las funciones y las actividades públicas, sobre todo las relacionadas con el bienestar social” (Huerta, 2005, p. 1).

En este punto, vale la pena decir que, la relación entre la DLM y el discurso instrumentalizado de los DDHH no tiene sólo un carácter epistemológico, sino también instrumental y de mutua dependencia, o por lo menos así lo hace notar Menke & Arnd (2010) quienes plantean que entre ambos discursos, también podrían existir tres tipos diferentes de conexión; la primera, entiende a la democracia como un *contenido* de los DDHH en tanto su interpretación se limita al derecho que tienen los pueblos a participar en el gobierno de su país; la segunda, liga a la democracia como un *instrumento* para la defensa y protección de los DDHH y, la tercera, es aquella que ve a la democracia como el *motivo* de los DDHH. A simple vista diremos que, el primer tipo, se basa en una idea que ignora a los antecedentes históricos de la democracia y su impacto en la conformación jurídico-política actual de los DDHH, mientras que el segundo tipo, es una postura bastante controvertida ya que la democracia no nació en función explícita del respeto por los DDHH sino que fue más bien la plataforma que posibilitó su fundación y posterior reproducción.

No obstante, el último tipo, no sólo es un poco diferente a los anteriores, sino que resulta un poco más consecuente con la postura que tratamos de recrear, pues, de acuerdo con los autores, su formulación parte del reconocimiento de formas de dominación democráticas que no respetan los DDHH, lo que automáticamente convierte a la democracia en una “amenaza” que tiene que ser limitada por los mismos. Ésta afirmación puede ser explicada desde dos perspectivas. La primera, se basa en la visión liberal de A. Tocqueville (1835)³², quien sostiene que, la democracia podría degradarse a tal punto que se evidencie una “tiranía de las mayorías” en tanto se fomenta la omnipotencia de una mayoría que proyecta una especie de consenso forzado que doblega las voluntades individuales disidentes. Este proceso no sólo genera una especie de despotismo en esas mayorías que abusan de su superioridad, sino que también opacan la criticidad de los individuos y reproducen eternamente los patrones de inclusión/exclusión antes mencionados en las dinámicas propias del contrato social, por lo que en esencia se argumenta que, sólo en el ejercicio de los DDHH puede contrarrestarse esa lógica opresora.

Mientras que la segunda explicación, se basa en una visión un tanto más crítica que denuncia la despolitización y minimización de los problemas sociales ante la asimilación del sistema de gobierno democrático como un modelo de oferta y demanda (o de mercado) que supone el provecho personal de un grupo minoritario que busca su crecimiento económico por encima de las voluntades colectivas y de la edificación de lo público; en este sentido, los derechos humanos sirven como una plataforma que da forma indeleble a las demandas sociales relacionadas, específicamente, con a la distribución de las riquezas, la garantía de algunos

³² Los autores hacen referencia a las ideas de Alexis Tocqueville condensadas en el texto *La democracia en América* en donde se habla acerca del abuso del poder popular, algunas consecuencias del partidismo y la subordinación de los más capaces e inteligentes a manos de algunos ignorantes. Para leer el documento completo visítase: <https://mcrcalicante.files.wordpress.com/2014/12/tocqueville-alexis-de-la-democracia-en-america.pdf>

mínimos vitales para el bienestar de las personas, la reducción de las desigualdades económicas, el aumento de la justicia social y el ejercicio teórico y práctico de participación en las decisiones de la vida en comunidad que impidan la malversación de la voluntad popular en actos tiránicos o corruptos.

Ahora bien, se evidencia la presencia de distintos modelos democráticos (algunos esencialmente antidemocráticos) y por supuesto las potencialidades emancipadoras de los DDHH frente a la posibilidad de limitar el poder, por tanto estas últimas ideas se convierten en un abrebocas para nuestro tercer apartado, el cual está centrado en una discusión sobre esa posición contra-hegemónica que puede resultar de visiones y tratamientos distintos para ambos fenómenos. Por el momento, retomemos el sentido devastador del imaginario civilizatorio basado en la antropología neoliberal y hablemos de la manera en que este discurso ha de fijarse en la conciencia colectiva de los hombres en el mundo actual. Al respecto, es oportuno resaltar el ejercicio del capítulo anterior en donde se demostró que tanto la educación y, con más detalle, el derecho, forman parte de aquellas tácticas de objetivación de la realidad social capaces de transmitir eficazmente éste y otros modelos de pensamiento, al consolidarlos en prácticas concretas de la vida cotidiana de los sujetos.

Sobre el tema ha quedado claro que, la habilidad que tienen ambas esferas de generar subjetividades caracterizadas por elementos simbólicos, sociales, culturales e históricos, personifican formas particulares de conocer e interactuar con la realidad a través de ciertos dispositivos o aparatos ideológicos más específicos, como las leyes o la escuela, que contribuyen a la construcción de una mentalidad concreta en los sujetos. Desde el discurso de nuestro interés, es imperativo plantear una discusión un tanto más profunda sobre el proceso que encarna la producción de subjetividades en el marco dado por la antropología neoliberal, por lo que en las

siguientes hojas el foco de atención ha de ser representado no sólo por el papel de la educación en todo este proceso, sino también por la manera en la que la educación en derechos humanos, muy por el contrario de su deber ser político-reflexivo, se ha convertido en un método para la proliferación del imaginario civilizatorio descrito.

2.2. El paradigma cero en la educación en derechos humanos: aproximaciones sobre la limitación político-ideológica de su desarrollo.

Es de conocimiento general que la educación hace referencia a un proceso multidimensional de aprendizaje que contempla la articulación de cuestiones valorativas, teóricas y prácticas, que son funcionales a la hora de desenvolverse e interactuar en/con el entorno socio-natural, por lo que se asegura que su objetivo principal es formar sujetos capaces de desarrollar todo su potencial como seres humanos en concordancia con el deber moral que les implica el vivir en armonía con otros seres vivos (no) humanos. La complejidad de su naturaleza ha dado pie para diversas interpretaciones, situación que sin duda alguna, puede ser ejemplificada en las numerosas apreciaciones sobre su razón de ser, formación, contenido pedagógico y técnico (un tema que no es nuevo pero sí muy relevante). No obstante, de forma consensuada, se le ha considerado como un factor indispensable a la hora de configurar la cultura y, con ello, una idea de historia y porvenir.

Teniendo en mente lo anterior, es interesante problematizar las dinámicas que (des)componen al escenario educativo desde una mirada crítica, que contemple el análisis de las relaciones de poder que de allí se desprenden, a la par de un ejercicio indagativo sobre las consecuencias que la plataforma ideológica de la antropología del neoliberalismo ha generado en la educación en derechos humanos, no sólo como una práctica pedagógica, sino como un ámbito

de formación y construcción de las subjetividades individuales que son objeto de su discurso. Para ello, hemos decidido abordar la educación bajo la noción de *campo*, un concepto clave en la teoría del sociólogo francés Pierre Bourdieu.

El análisis de Corvalán (2012) sobre la teoría del sociólogo francés nos permite definir muy puntualmente a la noción de *campo* como un espacio de “disputas sociales de naturaleza histórico-simbólicas en el cual se despliegan capitales diversos así como también disposiciones estructurales” (p. 1) con el único objetivo de apropiarse del poder de definición y legitimación de aquel discurso o práctica que se encuentre mediando la lucha. Hablamos entonces, del campo como un escenario caracterizado por relaciones de fuerza en donde los distintos agentes que participan pretenden poner bajo su control la capacidad de delimitar el sentido y significación de fenómenos sociales que sean de su interés. De entrada, este concepto rechaza toda interpretación insustancial de “consenso” y abre paso al reconocimiento de un conflicto implícito en la orientación de ámbitos como la educación que, por contribuir notablemente a la cohesión y orden social, han de ser considerados esferas de enorme interés.

Desde la perspectiva del autor, se sabe que las tensiones subyacentes dentro de la construcción de la realidad social se tornan inteligibles ante los ojos de algunos agentes, lo que hace aumentar aún más su complejidad y, en consecuencia, el grado de especialización. De ahí la importancia que adquiere la noción de campo, pues nos permite reconocer la lógica divisoria, en este caso, de la educación. En medio de todo, la operatividad del campo simboliza la dicotomía inclusión/exclusión anteriormente expuesta, pues ésta estructura la manera en la que los individuos han de reproducir su vida social y cultural a partir de algunos códigos y lenguajes (no) verbales que les otorga ciertos parámetros de distinción que, separan temas considerados irrelevantes o inútiles de los que se asumen como funcionales, una situación que el mismo

Bourdieu explica a través de dos conceptos anexos e interdependientes a la noción de campo: el *habitus* y la disposición de capitales.

De manera general diremos que, el *habitus* es un principio estructurado que conforma un conjunto de aprendizajes que han de ser internalizados por los individuos y ordenados de manera esquemática con el propósito de otorgar coherencia a la actividad perceptiva del individuo, y a la vez, un principio estructurante pues se manifiesta en modalidades coherentes de apropiación de la realidad social y los objetos inmersos en ella. La dualidad de su composición (estructurado y estructurante), lo hace tener una relación con el campo de naturaleza condicionada y de construcción cognitiva al mismo tiempo, pues por una parte el campo determina los parámetros que conformarán al *habitus* en tanto se le atribuye ciertos niveles de verdad y objetividad, que se encuentran fuera en las percepciones subjetivas de los individuos, y por otra, “contribuye a construir el campo como mundo significativo, dotado de sentido y de valor, en el cual vale la pena invertir su energía” (Bourdieu, 2005, párr. 7)

Por su parte, las distintas formas de capital hacen referencia a formas de poder o valores acumulados de los que se puede desprender, potencialmente, una serie de oportunidades y/o beneficios dentro de los campos cuya funcionalidad se basa en llevar a cabo las ideas o intereses de ciertos actores sociales. En otras palabras, son cualquier tipo de recursos que no sólo son capaces de producir efectos dentro de las interacciones sociales, sino que quien lo(s) tiene adquiere un grado de legitimidad posicional dentro del campo bastante considerable. Estos pueden ser asemejados como “armas” con las cuales luchar dentro de distintos campos (económico, cultural, social o simbólico) que a través del tiempo pueden producirse, distribuirse, consumirse, invertirse e incluso perderse si se tiene un mal manejo de ellas, su

eficacia se remota a los objetivos originales del portador y por supuesto al tipo de campo en el cual se usen.

Ahora bien, dejando de lado las precisiones teóricas sobre el funcionamiento general de la teoría de campos es pertinente dedicarnos al campo educativo propiamente dicho, un fenómeno que podríamos definir como un micro-cosmos autónomo, que produce y reproduce una determinada manera de hablar y analizar la problemática educativa a partir de una magna discusión sobre lo (in)válido y (no) legítimamente discutible dentro de lo que ha de ser y conformar la educación. La esencia de su engranaje se ha basado en la lucha por el ordenamiento, la jerarquización, el ocultamiento y/o la exaltación de saberes, procesos de aprendizaje y enseñanza para todos los agentes bajo parámetros específicos que, desde la línea argumentativa que hemos expuesto, tienden a ser de carácter mono-cultural, lo que al mismo tiempo condiciona y, en muchas ocasiones, simplifica el sentido y el significado de las realidades sociales ante los ojos de los individuos, quienes a su vez estando o no conscientes de ello, reproducen sistemáticamente silencios y olvidos en pro de intereses ideológicos particulares.

Para el caso que nos compete hemos de decir que el sentido histórico, político y filosófico que ha dominado al campo educativo ha sido construido a partir de los ideales de la antropología neoliberal (la racionalidad instrumental) desglosados, presentados y ejemplificados en los discursos y prácticas de la democracia liberal moderna y el uso hegemónico de los derechos humanos, tal cual lo hemos hecho notar en páginas anteriores. Básicamente este fenómeno se traduce en:

La imposición de un modelo tecnocrático de educación basado en los principios de la filosofía empirista y positivista que hace extensiva a las ciencias humanas la metodología

de las ciencias naturales con sus postulados de objetividad, neutralidad y la supremacía de la razón instrumental frente a lo valorativo. El ser humano es concebido como objeto de la educación y la educación como el adecuado proceso dirigido hacia la mayor productividad mediante el dominio de la técnica; estos postulados se han convertido en el fundamento de la ideología economicista actual que mutila al hombre, aislándolo de su compromiso con lo social y convirtiéndolo en un autómatas, sin capacidad crítica, al servicio de la reproducción del capital humano para el desarrollo económico. (Carmona, 2007, p. 139)

Este es hecho un bastante alarmante, pues, como se acaba de exponer el paradigma racional instrumental sobre el cual se basa la educación contemporánea, somete al individuo a la esfera de la cientificidad y lo aleja del desarrollo de sus potencialidades reflexivas y libertarias. Hablamos entonces, de una educación *deshumanizadora* que en su operación lo que hace es disminuir y limitar la condición humana de los estudiantes quienes se exponen a la pérdida de un sentido ético y moral con respecto a sí mismos y a su prójimo al tiempo que aumenta su subyugación. Desde ésta visión, se presenta a los sujetos como objetos pasivos y conformistas a los cuales se ha de domesticar para convertirlos en parte del engranaje que mueve al sistema económico global mediante la transacción y venta de su mano de obra y habilidades, con el propósito de acrecentar su capital económico y en tal sentido garantizar su progreso, al mismo tiempo que los convierte en consumidores fácilmente manipulables³³.

³³ Este tipo de apreciaciones también son compartidas por autores como Nussbaum (2010), quien al reflexionar sobre los sistemas educativos en marco del neoliberalismo, expone que las sociedades actuales, sedientas de dinero “están descartarlo sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia”, por lo que asegura, “si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos” (p. 20). Sus denuncias parten de la preocupación que tiene la autora por la pérdida de valores frente a la idea casi que inamovible de que la rentabilidad es lo que generará beneficios hacia el futuro, incluso si eso significa pasar por encima de la

Sumado a esto, es imperativo decir que, no sólo los estudiantes están siendo deshumanizados, sino que los profesores también lo están, puesto que dentro del modelo, ellos son reducidos a ser técnicos especialistas sobre algún tema de interés y a convertirse en los responsables de la eficiencia del adoctrinamiento pues como propósito se les plantea reproducir los patrones de la cultura dominante bajo la no problematización, por ejemplo, del currículum. En este sentido, el ejercicio profesional del maestro carece de criticidad y, por tanto, le es imposible contribuir a la creación de un pensamiento propio que rompa las cadenas de la opresión y por supuesto de la injusticia, de ahí que en buena medida la escuela inmersa en los principios de la antropología neoliberal, no pueda ser asumida en discurso y en práctica como un escenario de discusión en donde prime la comunicación horizontal, la participación social, la conciencia de los problemas nacionales e internacionales y la urgencia que acarrea la resolución de conflictos colectivamente.

Magendzo (2001) habla de esta no-conciencia del profesorado y lo conceptualiza bajo el término *paradigma cero*, un fenómeno que hace referencia a un *modelo déficit* en el que el rol del profesor o de la profesora se limita a la “transferencia de conocimiento a aquellos que no lo saben (Conocimiento cero) asumiendo una ideología de opresión” (p. 81). En este modelo, el maestro contraría toda convicción emancipadora, al no desarrollar competencias lingüísticas, por lo que le es imposible enseñarle al educando un proceso de argumentación y problematización estable que le sirva como “herramienta para convencer razonadamente o persuadir afectivamente a los demás acerca de la validez de sus posiciones” (p. 82). Sumado a ello, el profesores tampoco desarrolla un pensamiento autónomo y reflexivo, no fomenta el diálogo ni escucha otros puntos

democracia. Valdría la pena también resaltar que Nussbaum es una de las autoras más representativas entorno a la importancia que tienen la presencia de las humanidades en la educación, al igual que en las reflexiones que ocupan la relación entre la democracia y la educación, una cuestión sobre la que se abordará páginas más adelante.

de vista, cuestiones que finalmente conllevan al fracaso de la democratización del aula o de la escuela.

A la luz de estas afirmaciones, es comprensible que autores como Molina (2016) conciban taxativamente a las acciones pedagógicas de la educación técnico-instrumental como una representación de violencia simbólica en tanto éstas están “destinada[s] a imponer, por medio de un poder arbitrario (la autoridad escolar) una arbitrariedad cultural (la cultura de la clase dominante)” (p. 947). Esta apreciación conviene en un momento oportuno, pues se hace pertinente ahondar en reflexión sobre la relación entre la violencia ideológica y el concepto de escuela en el marco otorgado por el paradigma cero, ya que, siguiendo de nuevo las apreciaciones de la misma autora, se reconoce que la escuela, en tanto uno de los Aparatos Ideológicos del Estado, es la institución que “se reserva el monopolio de la violencia simbólica legítima, aun cuando se presente a sí misma y a sus educadores como los defensores de pedagogías libres, naturales o no represivas”. (p. 947).

Sobre el tema, es necesario retomar las ideas de Althusser (1988) quien al ser creador del concepto de Aparatos Ideológicos del Estado los presenta como una serie de unidades y/o conglomerados institucionales más o menos autónomos y mayoritariamente privados que mediante la ideología aseguran la cohesión y el correcto “adiestramiento” de los grupos sociales en función de los intereses de la clase dominante. Cuando se habla de la escuela, el autor es enfático en resaltar que su razón de ser en la sociedades a partir la lógica cultural impuesta por el capitalismo, es la de garantizar la reproducción de las relaciones de producción, de ahí que reconozca que después de ciertos niveles de desarrollo y estudio, los jóvenes son propensos a interiorizar lo concerniente al rol que cada uno debe cumplir en la sociedad de clases definidos más o menos de la siguiente manera:

Rol de explotado (con “conciencia profesional”, “moral”, “cívica”, “nacional” y apolítica altamente “desarrollada”); rol de agente de la explotación (saber mandar y hablar a los obreros: las “relaciones humanas”); de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer “sin discutir” o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología que saben tratar a las conciencias con el respeto, es decir el desprecio, el chantaje, la demagogia convenientes adaptados a los acentos de la Moral, la Virtud, la “Trascendencia”, la Nación, el rol de Francia en el Mundo, etcétera. (p. 24)

Dicho lo anterior, vale la pena decir que, la formalización y reproducción de cada uno de estos roles no es una tarea exclusiva de la escuela, sin embargo, su importancia en el proceso recae en que ninguno de los otros aparatos ideológicos demanda tanta asistencia y repetición como ésta. Es de conocimiento general que desde edades tempranas hasta edades muy avanzadas los individuos pasan la mayor parte de su tiempo yendo a la escuela y haciendo actividades extracurriculares en sus casas, situación que hace de la educación uno de los campos más eficaces en la tarea por reproducir los patrones culturales de la sociedad moderna.

Evidentemente, estas relaciones de poder y/o violentas no son explícitas ante los ojos de los educandos, los educadores o de los padres, sino que son presentadas como contenidos y modelos de evaluación neutras e incluso beneficiosas para la construcción personal y colectiva de sus asistentes, de ahí que la mencionada arbitrariedad cultural sea valorada como positiva, necesaria y natural.

Lo anterior, es fácilmente materializable. Hablemos, por ejemplo, de los contenidos que son considerados neutros, específicamente de los currículos. Se podría decir que por ejemplo asignaturas como matemáticas, español, biología y ciencias sociales en general son ámbitos de

enseñanza básicos para la formación de los niños y adolescentes, pero de manera macabra la cultura de la clase dominante les ha conferido desde el principio mayor/menor valor en los intercambios dentro del mercado laboral de conocimiento, cuestión que es más notoria a la hora de que los jóvenes educandos escojan su profesión. Los criterios de escogencia se construyen constantemente con base a los principios de rentabilidad que les fueron impuestos desde el inicio de su proceso educativo, situación que, también es demostrable en la preferencia que tienen las universidades que, como empresas, invierten sus capitales en la apertura de programas cuyos núcleos se centran en el fomento del negocio, todo ello para finalmente contribuir al crecimiento económico³⁴.

De manera general, el esquema de éxito de toda ésta acción pedagógica opresora se basa en la medición (casi siempre cuantitativa) del grado de interiorización y capacidad de reproducción que poseen los estudiantes sobre los principios y características en las cuales se basa la cultura dominante, lo que a su vez, es traducido en el nivel de legitimidad que adquiere la violencia simbólica que emana de la imposición de todo un esquema de representaciones y significaciones encarnadas en el habitus (la forma de *ser* del individuo) propuesto por la antropología neoliberal. De forma particular, esta idea se refiere a qué tan bien puede el paradigma cero moldear las subjetividades que, a consideración de Aquino (2013), es el proceso de producción más importante de todos, pues desde su perspectiva éste se traduce en un profundo sometimiento en

³⁴ Estas afirmaciones son basadas en las reflexiones hechas por Nussbaum (2010) quien al analizar el paradigma tradicional en la educación estadounidense y europea comenta: “lo que está en boca de todos es la necesidad de una educación que promueva el desarrollo nacional en tanto crecimiento económico. (...) Se trata de un modelo donde las universidades técnicas y los departamentos científicos obtienen las mejores calificaciones, mientras se imponen recortes drásticos a los sectores de humanidades” (p. 38). En efecto, la prevalencia que tienen programas que apuntan al crecimiento económico sobre programas de otra naturaleza no es sólo una apreciación sin fundamento conceptual, por el contrario, es consecuencia del reconocimiento de la crisis que vive la educación hoy día en el mundo entero, por lo que es momento de comprender que la educación no es la “asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino más bien, el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo” (p. 39)

tanto convierte al sujeto “en un efecto del poder y en el resultado de un conjunto de técnicas, ciencias y otros tipos de dispositivos que permiten la fabricación del ‘individuo disciplinario’” (p. 261) foucaultiano.

Producir a al sujeto no es una tarea sencilla y unidireccional sino que por el contrario es ardua y bastante complicada, por ello, la comprensión del proceso no sólo puede quedar en el análisis de fuerzas discursivas que se articulan entre sí o en la consolidación de una forma de pensar adherida a los principios funcionales de la cultura para la cual opera, sino que también se deben exaltar de las disposiciones institucionales que existen en un determinado contexto y que contribuyen a la fijación y/o transformación de las identidades, estas son básicamente procesos de objetivación que involucran al lenguaje y/o a los saberes que pueden presentarse de manera interna (cuestión a la que ya se hizo referencia con el concepto de gobernabilidad) o de manera externa, caso por ejemplo de las escuelas; de ahí que fuese necesario su análisis en este ejercicio.

Bien, superando el tema de las escuelas es necesario hacer una anotación muy especial, y es que todo este análisis no tiene intención alguna de hacer parecer al campo educativo como un espacio determinante que imposibilita de forma radical cualquier opción de lucha contra la imposición cultural, por el contrario, existen muchas herramientas para tal propósito caso por ejemplo de la educación en derechos humanos que, como veremos en el último apartado, ofrece alternativas para crear posibilidades reales de toma de conciencia y emancipación. Por ahora, las reflexiones con relación a las características del campo educativo, bajo la racionalidad instrumental, nos presentan un interrogante muy importante para los objetivos de este escrito: si el paradigma cero es la plataforma ideológica sobre la cual se manifiesta el proceso enseñanza-

aprendizaje, ¿cuáles son sus implicaciones para, por ejemplo, la puesta en marcha de una herramienta de lucha como lo es la educación en derechos humanos?

Pues bien, al respecto diremos que desde el paradigma cero la educación en derechos humanos carece de toda fuerza crítica frente a las realidades injustas y desiguales que hoy en día vivenciamos, pues el profesor requiere en su formación un fortalecimiento en su mirada política y filosófica que le permita asumir las implicaciones de dinamizar procesos de aprendizaje, los retos y las tensiones sobre las cuales fueron construidos, no sólo los derechos humanos, sino nociones de alto valor ético y moral como la libertad y la dignidad. Paralelamente, se hace imposible obtener herramientas para la lucha desde los postulados básicos de la EDH ya que al no proponer un análisis de los problemas con base al contexto político, económico, social y cultural bajo el cual se desarrolla, por ejemplo, el modelo democrático que opera en cada uno de los países es poco probable reconocer y denunciar la gravedad de la concentración de la riqueza o la aceleración de la privatización de derechos tan fundamentales como la educación en sí misma, la salud, el ocio, un medio ambiente saludable e incluso el derecho al agua.

He ahí una de las más grandes contradicciones que existe entre los postulados iniciales de la educación en derechos humanos en los límites cognoscitivos que establece el desarrollo del paradigma cero. La misión del profesor recae principalmente en hablar a sus estudiantes positivamente sobre lo “buenos” que resultan ser los derechos humanos y la razón más o menos básica por la cual deberían ser respetados y apropiados en todo el mundo; no obstante él/ ella omite, bien sea por la no-conciencia, el no-deseo o la apatía, las condiciones de dominación y explotación que le ha impuesto el avance del imaginario civilizatorio que se desprende de la racionalidad instrumental y que, en esencia, no sólo niega, debilita o simplemente rechaza el

ejercicio y respeto real y contundente de cada uno de los derechos que fueron estipulados en la EDH, sino que jerarquiza el valor y el tratamiento que les da a los derechos que sí reconoce.

Si no se problematiza, por ejemplo, el hecho de que existe una hegemonía con relación a un solo proyecto civilizatorio, es decir, a la existencia de una cultura superior a la cual “en teoría” todos debemos llegar (caso clarísimo de la subdivisión entre países del primer y tercer mundo), entonces ¿cómo podría ser la educación en derechos humanos un método para la lucha de las desigualdades, la injusticia y la violencia ejercida por parte de los países del centro sobre la periferia del mundo? ¿Cómo crear una alternativa ante la cultura cívica hegemónica? ¿Cómo asumir la subyugación de la mujer, el indígena, el campesino, el negro y el obrero, entre otros? Es evidentemente imposible. Y lo es mucho más si los ejercicios de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase se encierra en un maestro cuya función es la “transmisión y acumulación de conocimientos caracterizada por ser informativa, memorística y pasivo-reproductiva; [y en un] alumno [que] se limita a memorizar y a repetir lo que se le dice o lee.” (Carmona, 2007, p. 143).

Sin extender más la discusión, el problema que el esquema del mencionado paradigma genera en la enseñanza de la educación en derechos humanos es la propagación de una acción pedagógica que se restringe al reconocimiento y exigibilidad de los derechos humanos a partir de la memorización y la familiarización del amplio catálogo de normas, tratados, acuerdos y demás instrumentos de carácter tanto vinculante, como no vinculante a nivel nacional e internacional que, le dieron forma indeleble a lo proclamado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Ciertamente, la discusión no se centra en el hecho de que el estudiantado aprenda todo el cuerpo normativo como tal, la verdadera debilidad es que desde lógica ligada al aprendizaje de la norma de los derechos humanos no trasciende a una esfera ética y práctica del

ser humano y por tanto, no puede cristalizarse en las interacciones (no) sociales que tienen en sus cotidianidades.

Para concluir este apartado diremos que, una EDH que no contribuya en nada a la creación de una cultura democrática alternativa a la generada por la hegemonía del modelo de la democracia liberal tiende, en últimas, a ser cómplice en mayor o menor medida, a la puesta en marcha de un proyecto civilizatorio, en esencia deshumanizador, por lo que denunciamos el peligro subsiguiente su defensa y desarrollo acrítico. Dicho esto, es evidente que, el próximo paso es desglosar toda una propuesta de comprensión y entendimiento sobre la manera en la que podría dejarse atrás todas las nefastas implicaciones del paradigma cero en el campo educativo y abrir nuestros horizontes ante el abordaje de una iniciativa basada en un cuestionamiento magno sobre los límites que ha impuesto la ortodoxia de la macroeconómica con respecto a la forma en la que se piensa la política y lo político por medio de una concepción distinta del proceso de enseñanza y aprendizaje vehiculado por la multidimensional que representa un ejercicio emancipador de la educación en/para los derechos humanos.

2.3. La pedagogía crítica en la educación en/para los derechos humanos, una forma de afianzar la democracia de alta intensidad.

Partamos nuevamente de la mención de dos hechos alarmantes. Por un lado, tenemos a una concepción hegemónica de la democracia que ha sido reducida a un método de elección ciudadana, pues sabemos que dentro del funcionamiento de este modelo “el voto, paradójicamente, constituye un acto de participación política que implica, al mismo tiempo, la renuncia a la participación activa, directa y constante” (Aguiló, 2008, p. 8), situación que deslegitima al sistema democrático en tanto se visualizan bajos niveles de participación

ciudadana y desconfianza ante los elegidos por la creciente naturalización de la corrupción³⁵.

Este fenómeno inevitablemente conduce a la despolitización de la ciudadanía, cuyas implicaciones apuntan al empobrecimiento de las virtudes emancipadoras de la democracia como paradigma y como práctica y, la propagación de la insensibilidad política de los sujetos, a quienes en últimas se les forma para incrementar el egoísmo de su bienestar individual.

Por otro lado tenemos a un Estado reducido a “garantizar el libre juego de individuos que buscan maximizar sus funciones de utilidad” (Dávalos, 2008, p. 14) a partir de la protección y ayuda al correcto funcionamiento del mercado, en tanto evita la aparición de algún factor interno o externo que dificulte su flujo al tiempo que regula el sistema de precios para dar estabilidad a la lógica operativa del sistema. Ésta idea política de lo que representa el Estado neoliberal, no sólo ha recortado el ámbito de acción del Estado- Nación según principios de eficiencia bajo mandatos internacionales que le obliga a adoptar una disciplina fiscal basada en la reducción del gasto público y el aumento de la privatización como solución a los déficits que pueda presentar sus respectivas balanzas comerciales, sino que también, ha transferido el poder decisorio a las fuerzas del mercado comandadas por las empresas privadas tanto nacionales como internacionales, un fenómeno que en últimas destruye toda idea de soberanía nacional y popular.

En este punto la pregunta sería ¿qué hacer para superar ésta situación? Claramente no existe una receta unívoca ante tal cuestionamiento pero, a consideración, una de las fórmulas más

³⁵ Hablando nuevamente sobre el tema de la corrupción sería valioso anotar que en el trabajo de Revéiz (2016) pueden ser apreciadas al menos siete formas globales de corrupción: (1) La corrupción del sistema político, (2) La corrupción de la justicia, (3) La corrupción del narcotráfico y el mercado de la repugnancia, (5) la corrupción en la contratación, (6) La corrupción en la contratación privada transnacional, (6) La corrupción en el sector de la salud, que vulnera derechos fundamentales y (7) La manipulación de la información privilegiada. Esta visión multidimensional del fenómeno permite al lector comprender, a groso modo, la gravedad y transversalidad de los efectos que derivan de una actitud que va en contravía con cualquier tipo de pretensión democrática, así mismo como la necesidad de su comprensión.

sensatas para la superación de este hecho debe estar relacionada con la construcción de un *sujeto político* caracterizado por la lucha ante la dominación del orden político, la explotación del orden económico y la subjetivación del orden moral a partir de diversas tecnologías y/o recursos que le permitan involucrarse activamente en los problemas relacionados con la libertad y la dignidad (Gil, 2010). Nos referimos a una transformación de la concepción hegemónica de la vida que, ha de pasar primero por un cambio dentro de las dimensiones cognoscitivas, vivenciales y sensitivas de los sujetos en sí alentando la creación de una actitud ética con fuerza liberadora que posteriormente, tenga cabida en las prácticas de la cotidianidad. Dicha actitud tiene que también representar un avance en la edificación de un pensamiento crítico y la apertura al diálogo frente a otro que, en esencia, es diferente y por ende, es sujeto de respeto.

El afianzamiento de tales principios le permitirá concebir y aceptar al sujeto político que, existen varias concepciones de democracia que necesariamente presentan rivalidades con el carácter mono-cultural implícito en la democracia liberal moderna. En este sentido, lo que se desea recuperar con esta politización del individuo, es una concepción colectiva de *demo-diversidad*, cuyo significado se basa en la reivindicación de la enorme cantidad de definiciones sobre la democracia, como sistema de gobierno y como patrón cultural, que durante las últimas décadas se han ido perdiendo, e incluso, olvidando, como consecuencia de la profundización de la hegemonía del pensamiento occidental y, que como consecuencia, ha acrecentado los problemas de exclusión y desigualdad. En últimas esta afirmación reconoce que, uno de los roles más importantes del sujeto político ha de ser su compromiso social y político por democratizar la democracia a partir de la negación de “concepciones sustantivas sobre la razón y las formas homogenizadoras de organización de la sociedad, [para dar paso al] reconocimiento de la pluralidad humana” (De Sousa, 2004-a, p. 20).

Ciertamente, este reto del sujeto político por superar la hegemonía de la democracia liberal occidental debe enmarcarse en una forma alternativa de asumir la mencionada forma de gobierno. A consideración, la propuesta hecha por Boaventura de Sousa Santos (Ibíd.) conocida como *democracia de alta intensidad* es la más convincente. Se trata de un paradigma basado en una nueva gramática sociocultural que desarrolla un escenario no-tradicional que proyecta una articulación entre la participación y la representación que cuenta con la aparición de nuevos actores políticos en el terreno de lucha (caso de los movimientos sociales), y la propagación de formas de participación mucho más directas y vinculantes. En palabras del autor, esta democracia de alta intensidad no es otra cosa que una “democracia que sustituye las relaciones de poder por más relaciones de autoridades compartidas” (p. 60), es decir, un modelo político que reemplaza las relaciones de dominación, marginalización y exclusión para dar paso a unas relaciones de carácter horizontal en donde se respeten diferentes visiones con relación a la manera más idónea para crear múltiples sistemas de gobierno que respondan a las particularidades de los distintos contextos.

Cabe resaltar que, en suma con la propuesta de la formación de sujetos políticos, también es necesaria la reinención del Estado. Sobre el tema De Sousa en su texto *Reinventar la Democracia: reinventar el Estado* (2004- b) reconoce que el nuevo orden político global, caracterizado por el flujo de procesos en una red de gran escala, demanda que el Estado se torne como un elemento de coordinación entre los distintos flujos de intereses, bienes y organizaciones para que de esa manera se comprometa de manera más profunda con los criterios de (re)distribución y, por ende, plantee discusiones magnas sobre la dicotomía inclusión/exclusión y la formación y equilibrio de un espacio público en el que convergen posiciones e intereses (no) privados, nacionales e internacionales. Se trata entonces, de la apuesta por una democracia

intercultural y redistributiva que convierta al Estado un “*novísimo movimiento social*” que, como tal, sea capaz de combatir la erosión de soberanía y su reducción a una empresa y/o a una institución en función de las reglas de juego del mercado.

Llegados a este punto, resulta imperativo decir que, son múltiples las esferas sobre las cuales cabría un análisis con relación a la propuesta de una alternativa viable a la hegemonía ya expuesta, pero por cuestiones prácticas y metodológicas se especificaron sólo dos de ellas, la creación del sujeto político y la reinención del Estado. Cobra mayor interés centrarnos en el tema propuesto por la politización sujeto y la cultura civilizatoria contra-hegemónica que su formación supone, puesto que como tal es un objeto relacionado directamente con el campo que nos interesa en este ejercicio: la educación. No obstante, antes de continuar con los análisis pertinentes para el caso es necesario rescatar que en la invención de una democracia de alta intensidad, tal y como ha sido definida, es fundamental una concepción amplia de lo público, lo que a su vez, representa la defensa, el respeto, la propagación y la vehiculización real de los derechos humanos.

Ya en páginas anteriores hicimos algunas anotaciones sobre como los derechos humanos son una fuente de lucha contra, por ejemplo, los excesos de poder y las arbitrariedades que se desprenden de modelos democráticos esencialmente antidemocráticos. Por tanto, es momento de dejar de lado la comprensión de la instrumentalización de los derechos al servicio de los intereses de las clases dominantes y, centrarnos en sus potencialidades, como herramientas de poder para los seres históricamente oprimidos. Para ello, retomaremos la noción *derechos humanos de oposición* desarrollada por Aguiló (2009) con base en los pensamientos de Boaventura de Sousa. En principio se dirá que la preocupación más inmediata es pensarse en la manera en la que, los derechos humanos pueden ser el estandarte de una resistencia global ante la

imposición universal y mono-cultural de los derechos, a partir de la recuperación de conocimientos alternativos o no-eurocéntricos que contribuyan con ideas divergentes.

Según el autor, el punto central de ello está en la identificación y ampliación de aquellos patrones epistemológicos que han sido ignorados por causa de la primacía de la racionalidad instrumental. La recuperación de estas formas alternativas de conocer el mundo deben apostar por una concepción de los derechos humanos en donde prime la redistribución, la limitación del poder no sólo frente a las arbitrariedades del Estado sino también de todos los organismos multinacionales privados (caso por ejemplo del Fondo Monetario Internacional) cuyas lógicas bancarias amenazan con la inestabilidad nacional, el reconocimiento de las diferencias y la coexistencia entre las mismas en un ámbito no-jerárquico, valor a la igualdad política, económica y social, el diálogo entre diferentes nociones de dignidad (no) humana y libertad a partir de la promoción de un diálogo intercultural que se base en la creación de nuevos canales de comunicación que nos permitan comprender la multiplicidad de universos simbólicos existentes.

Realmente el factor preponderante en una apuesta contra-hegemónica de los derechos humanos, se debe basar en el reconocimiento de la complementariedad de las diferencias para luchar contra la imposición de la falsedad que plantean los universalismos abstractos, la armonía y el consenso no violento frente a nociones de *vida digna*. De hecho, en su texto Aguiló destaca que:

Todas las culturas poseen concepciones de dignidad humana, aunque no todas las expresen en el lenguaje de los derechos humanos. Pero también, puede añadirse, que (...) todas ellas poseen concepciones de justicia, igualdad, libertad y solidaridad que igualmente son expresadas de forma distinta. Así, por ejemplo, los musulmanes pueden

fundar sus luchas por la igualdad y el reconocimiento en el concepto de *umma* — comunidad—; las religiones de la interioridad, como el budismo y el hinduismo, pueden hacerlo por medio del concepto de *dharma* — armonía cósmica—; muchos africanos las construyen sobre el concepto sudafricano de *ubuntu* —interdependencia— (...) algunos pueblos indígenas de América Latina se apoyan en el concepto quechua de pachakuti, que remite al momento de caos que posibilita transformaciones cósmicas radicales. (p. 199 – 200)

Teniendo en mente lo anterior, es claro el por qué, desde este ejercicio de reflexión contra-hegemónico, es absurdo plantear un concepto que trate de abarcar la totalidad de perspectivas con relación a las características que definen las nociones de libertad o de dignidad; es simplemente incorrecto políticamente. Lo que sí es posible decir es que, la naturaleza de la creación del mencionado *sujeto político* debe hacer uso de su criterio para abrir el universo de sus significaciones, construir sus propios límites de comprensión con respecto a lo que él y su colectividad consideran culturalmente justo y ser consciente de los retos que implica el volcar hacia la emancipación social constructos hegemónicos como la noción de democracia y los derechos humanos. Pues bien, dicho esto es preciso preguntarnos, ¿cuál es el método más eficaz para dar paso al nacimiento de este sujeto político? Volvemos al mismo punto, no existe una respuesta unívoca a las preguntas que aquí nos planteamos; sin embargo, por los fines de nuestra argumentación diremos que la respuesta puede encontrarse en la educación.

Claramente no se trata del tipo de educación deshumanizadora que tipificamos en páginas atrás, no. Se trata de “una educación cívico-política con ética que rompa el reduccionismo de la educación al ámbito privado, y las ciencias “duras”, y permita la educación en valores democráticos y virtudes públicas que rescaten la importancia de los derechos cívicos y políticos”

(Agudelo & Cáceres, 2014, p. 186). Y creemos firmemente que la clase de educación que aquí se está planteando no podría ser mejor ejemplificada que por la educación en derechos humanos pues, para efectos de una comprensión crítica y combativa, ha de ser considerada como una práctica pedagógica que, a pesar de haber sido limitada institucional y funcionalmente en el plano de la cotidianidad, debe ser posicionada como una herramienta clave a la hora de comprender y analizar las realidades sociales y la sistematicidad de injusticias que allí se encuentran.

Por ello, se hace indispensable dar un abordaje distinto a su naturaleza para así exponer la potencialidad contra-hegemónica que se le atribuye, así pues hemos de plasmar una serie de ideas-fuerzas y pensamientos convergentes que no tratan de encerrar una definición universal y abstracta de la educación en derechos humanos, sino más bien retomar las características de su multidimensionalidad a partir de las reflexiones hechas por Magendzo (2008-a) quien de manera muy concreta las describe de la siguiente manera:

1. La EDH es una educación contextualizada. Aquí se reconoce la historicidad del progreso y las transformaciones estructurales, teóricas y prácticas de la EDH de acuerdo con las dimensiones antropológicas, epistemológicas y axiológicas que envuelven las interacciones sociales a través del tiempo y el espacio.
2. La EDH es una constructora de democracia. Desde este ámbito se hace explícita la necesidad de crear estudiantes con competencias para la participación activa en la construcción de una democracia real que no agote su ejercicio en procesos de marketing electoral.
3. La EDH es una educación política transformadora. Claramente se entiende que ésta es una educación de carácter político pues “intenta formar personas comprometidas con la

transformación de la sociedad, en una más justa e igualitaria, en donde los derechos humanos sean parte integral de una cultura ciudadana³⁶” (p.9)

4. La EDH es una educación integral-holística³⁷. Se entiende que la educación en derechos humanos debe constituirse como un proceso de aprendizaje que incluya multitudinarios ámbitos de práctica desarrollados en medio de relaciones interdependientes, diversas, fluctuantes que superen la visión normativo-jurídica que representa la mera transmisión de información.
5. La EDH es una educación ético-valórica. Se trata entonces de desarrollar moralmente a las personas para evitar violaciones hacia la integridad física, mental, ética y emocional de los demás cuyo objetivo se basa en la prevención de la violencia.
6. La EDH es constructora de paz. La educación para la paz y el ejercicio de los derechos humanos es un proceso interdependiente que ha de rechazar todo tipo de violencia (física, cultural y estructural) para trabajar por la formación de una corriente de pensamiento sensible y crítica.

³⁶ Valdría la pena resaltar los planteamientos de Nussbaum (2010) para complementar esta dimensión de la EDH. Según esta autora existen ciertas aptitudes mínimas que deben ser inculcadas en los ciudadanos y que resultan fundamentales en el propósito de generar una cultura democrática real, brevemente serán mencionados, sin embargo si el lector siente curiosidad por ahondar en ellos puede consultar desde la página 48 del texto aquí citado. (1) Aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, (2) aptitud para reconocer a otros ciudadanos en igualdad de derechos, (3) aptitud para interesarse por la vida de los demás, (4) aptitud para comprender e imaginar lo distintas y desiguales de las relaciones sociales, (5) aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, (6) aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo y, (7) aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial que le afecta y al que contribuye.

³⁷ Magendzo (2008-b) define *holístico* como “un término psicológico. Estilo cognitivo. Estrategia individual de aprendizaje. Un individuo holístico procesa varios elementos de manera simultánea para organizarlos en una unidad compleja; esta práctica propicia la reflexión individual” (p. 252). Con base a este concepto, se entiende que la educación holística es una filosofía basada en el aprendizaje compartido e integral, es decir, en la construcción de saberes a partir de la multidimensionalidad que compone las realidades sociales, físicas e incluso espirituales, por lo que en últimas se entiende a la educación como un sistema de redes vivas que no sólo contribuye al desarrollo personal y social, sino al universo en sí mismo. De lo anterior se sostiene, la educación holística no es un método pedagógico en la educación, sino más bien una visión educativa que contempla al mundo como una totalidad interdependiente.

7. La EDH es una educación constructora de sujeto de derecho. Hablamos de la producción de sujetos capaces de reflexionar sobre su entorno, especialmente de la necesidad y urgencia de adoptar cotidianamente el ejercicio de los derechos humanos.
8. LA EDH es una discusión entre las decisiones curriculares y pedagógicas. Se propone la transversalidad de los derechos humanos en la totalidad de la malla curricular y la vida escolar con el propósito de construir un currículum caracterizado por una visión humanista y una función ético-moral.
9. La EDH como una educación que enfrenta tensiones. Se reconoce la existencia de tensiones y de resistencias sobre la manera en la que son construidas las relaciones sociales. Algunas de las más representativas son las evidenciadas entre autoritarismo y autonomía, entorno y sujeto, construcción de confianza y desconfianza, la neutralidad y el compromiso político e ideológico, entre otras.

Sobre el tema quedan varias cosas que decir. En principio, ha de reiterarse una y otra vez, que la educación en derechos humanos no es un fenómeno acabado en una impronta legalista que se limita a reproducir todo el orden jurídico constitucional que secunda su formalización y aplicabilidad, sino que por el contrario se trata de la promoción del reconocimiento, respeto, defensa de los DDHH en aras de la formación de un pensamiento crítico y transformador que es capaz de concebir múltiples formas de intervenir, recrear, ser y estar en el mundo al mismo tiempo que se recupera el valor de un otro que, como ser humano, también es libre y autónomo de pensar las condiciones sobre las cuales desea existir, por lo que en últimas se habla particularmente de la estimulación y creación de sujetos con una pluralidad de perspectivas que protagonicen diferentes formas de participación política cuyo propósito sea la ampliación de miradas y aportes a la construcción de una paz estable y duradera. Esta postura es compatible

con ideas como las de Benavides (2000) para quien la EDH debe partir de al menos tres principios:

Primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. [Desta forma] A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (párr. 2)³⁸.

Con base a estas y otras ideas, hemos de referirnos a la educación en derechos humanos como un constructo discursivo y práctico que articula una serie de ideas en aras de la elaboración de un nuevo paradigma con relación a la construcción de la memoria individual y colectiva, al cuestionamiento de las condiciones del espacio público sobre el cual ejercemos el derecho a participar, ante nuevas y diversas versiones de nociones como libertad, dignidad, inclusión y respeto, pero muy especialmente a las bases sobre las cuales se debería basar una cultura

³⁸ Su traducción se realizaría de la siguiente forma: “Primero, es una educación de naturaleza permanente, continua y global. Segundo, es una educación necesariamente dirigida al cambio, y tercero, es una inculcación de valores, para alcanzar corazones y mentes y no apenas instrucción, meramente trasmisora de conocimientos. [De esta forma] la Educación en Derechos Humanos es esencialmente la formación de una cultura de respeto y dignidad humana a través de la promoción y vivencia de los valores de la libertad, de la justicia, de la igualdad, de la solidaridad, de la cooperación, de la tolerancia y de la paz. Por lo tanto, la formación de esta cultura significa crear, influenciar, compartir y consolidar mentalidades, costumbres, actitudes hábitos y comportamientos que deriven, todos, de aquellos valores esenciales citados – los cuales deben transformarse en prácticas”.

civilizatoria de carácter integral. Aquí el valor de la criticidad y la problematización se torna fundamental, pues la obtención del mismo abre la posibilidad tanto de fomentar la capacidad de indignación ante aberraciones como la violación de los derechos humanos, la corrupción o la marginalidad, como de acrecentar los pensamientos de rebeldía e inconformidad ante las deficiencias del status quo.

Otro punto importante para destacar es que esta concepción de EDH está estrechamente ligada con la *pedagogía crítica*, una corriente caracterizada por favorecer el cambio social a fin de construir una sociedad más justa en donde las personas históricamente oprimidas adquieran el control de sus vidas a partir de la toma de conciencia sobre el ejercicio del poder. Por la centralidad de esta figura dentro de la investigación resulta fundamental ampliar un poco más esta referencia y mencionar que, de acuerdo con Giroux (2004), la naturaleza de su fundamentación teórica parte de los postulados de autores como Herbert Marcuse, Theodor Adorno y Max Horkheimer, tres de los pensadores más representativos de la Escuela de Frankfurt³⁹ (un término que agrupa a una serie de intelectuales adscritos al Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad⁴⁰ de Frankfurt - Alemania). Básicamente, Giroux comenta que la importancia de estos tres intelectuales, al igual que del resto de la Escuela de Frankfurt, es que sus ideas son la guía para lo que se conoce como *teoría crítica*, concepto que abarca la esencia misma de la pedagogía crítica y el cual hace referencia a:

³⁹ De acuerdo con el mismo Giroux (2004) se afirma que la Escuela de Frankfurt tuvo un cambio de pensamiento hacia los años 30, momento en el que asumiría la dirección Max Horkheimer. Anterior a esta coyuntura la Escuela se caracterizaba por el análisis de la infraestructura económica y social en las sociedades, sin embargo con la llegada de la nueva década los intereses investigativos se centraron más en la superestructura que supone la cultura en las sociedades. Adicional a ello, se comenta que este cambio de pensamiento se debe a las condiciones históricas y sociales de la época, particularmente se hace referencia al avance del nazismo en Alemania y la crítica que merecía el marxismo ortodoxo en Europa (específicamente con el nacimiento del stanlinismo y la sombra histórica del totalitarismo)

⁴⁰ Giroux (2004) también comenta que el Instituto de Investigaciones Sociales nace en febrero de 1923 gracias al aporte de un rico comerciante de granos llamado Felix Weil. (p. 29)

La naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales [y, además] rechace todas las formas de racionalidad que subordinan la conciencia y acción humana a los imperativos de leyes universales. (p. 26)

En esta línea de ideas, se afirma que la teoría crítica es un valioso esfuerzo por interpretar la relación que se establece no sólo entre teoría y sociedad, sino más bien entre instituciones sociales y cotidianidad a partir de la fuerza que une a estos dos ámbitos, es decir, el poder. Con esto en mente, es comprensible que sean infinitos los campos de análisis pues tal relación vincula desde el desarrollo físico del individuo hasta la complejidad propia del capitalismo. No obstante, vale la pena señalar que Giroux (ibíd.) limita los temas abarcados y se centra en el tratamiento de cuatro nociones básicas que constituyen la plataforma conceptual de la pedagogía crítica.

1. La primera de ellas es el análisis y posterior rechazo a la racionalidad positivista hecha por Adorno, Marcuse y Horkheimer quienes al abordar a este concepto lo describen como un conocimiento “reducido al dominio exclusivo de la ciencia y la tecnología” (p. 34) que suprime la ética y la conciencia, congela al sujeto y a la historia y sobrepone la objetividad y neutralidad sobre los valores y las subjetividades; de ahí que para estos autores, todas estas características no sólo deben ser entendidas y denunciadas sólo como un “error epistémico”, sino más bien asimiladas y transformadas en una racionalidad que llegue a ser “el nexo del pensamiento y la acción con el interés de liberar a la comunidad o a la sociedad como un todo” (p. 43).
2. Lo anterior, debe estar mediado por la segunda de las nociones clave, la teoría, cuya razón de ser debe ligarse a la lucha política pues, en palabras de Horkheimer (citado por Giroux, ibíd.), “la teoría nunca aspira simplemente al incremento del conocimiento en sí;

su fin es la emancipación del hombre de la esclavitud” (p. 40). En este sentido, es posible afirmar que la teoría no solamente debe asociarse como un marco lógico de interpretación, sino más bien como una herramienta para la liberación que, “en el caso de los maestros, llega a ser invaluable como instrumento de crítica y comprensión” (p. 42)

3. La tercera de ellas se refiere a la cultura, ámbito que para Adorno y Horkheimer es el que ahora concentra los aparatos de producción y transformación de las experiencias históricas, por lo que se le cataloga como una nueva industria⁴¹ que “no sólo produce bienes sino que también legitima la lógica del capital y sus instituciones” (p. 45). Claramente, la propuesta aquí se basa en una nueva forma de comprender a la cultura como una forma de estandarización y creación de estereotipos que opacan la capacidad de imaginación y espontaneidad, al tiempo que reduce al individuo a un mero consumidor.
4. Y la última es la inclusión de teorías de la conciencia, específicamente la de psicología profunda de Freud, para explicar la dimensión subjetiva de la dominación y de la liberación. Básicamente, la importancia de esta mirada recae en la posibilidad de comprender el por qué los seres humanos, de forma voluntaria, participaban en regímenes de producción basados en su propia explotación y deshumanización y en movimientos políticos violentos y autoritarios, cuestiones que requerían respuestas más allá de explicaciones ligadas al campo económico. Particularmente, los análisis en este ámbito se centran en el papel de la familia en la perpetuación de la represión sexual y su influencia en la construcción de la personalidad.

⁴¹ Vale la pena aclarar que, en palabras de Adorno, T: “la expresión “industria” no debe tomarse literalmente. Se refiere a la estandarización de la cosa en sí misma (...) y a la racionalización de técnicas de distribución [...] [y] no estrictamente al proceso de producción” (Citado por Giroux, 2004, p. 45)

Hechas estas precisiones sobre los postulados teóricos que fundamentan la pedagogía crítica, no es difícil pensar que para Giroux (2003) esta corriente educativa sea definida como una *forma de política cultural* que responde a las particularidades de cada contexto y que encara problemas (sin limitarse a ellos) como “las relaciones entre conocimiento y poder, lenguaje y experiencia, ética y autoridad, agenda estudiantil y política transformadora, y ubicación del docente y formaciones de los alumnos” (p. 239). Adicional a ello, el autor también sostiene que una pedagogía coherente con todos estos postulados es una educación radical tanto para enseñar la democracia, como para hacer democrática la enseñanza, por lo que se afirma, en últimas, que la pedagogía crítica debe ser entendida como una educación radical para la creación de una democracia radical en tanto permite y, a su vez, garantiza la inclusión de todos los ciudadanos en la formación y transformación de las escuelas y, en general, de las sociedades actuales.

Ahora bien, despejadas las dudas sobre lo que significa hablar de la pedagogía crítica, retornemos al planteamiento inicial, es decir, su relación con la EDH; para ello, se retomarán las reflexiones de Magendzo (2002) quien se involucra activamente en el análisis de esta relación y destaca que la educación en derechos humanos, un modelo cuyo propósito también es “empoderar a las personas para que sean sujetos de derecho” (p. 4) se presenta como una de las *expresiones más concretas y tangibles de la pedagogía crítica*.

De acuerdo con el autor, se sostiene que su conexión es resultado del interés compartido sobre el estudio de las estructuras de poder que se encuentran en/fuera del sistema educativo representadas en la jerarquía educativa, la edificación de los currículos, los modelos de disciplina, la formación de los profesores, los parámetros bajo los cuales está construido el conocimiento, entre otros. El punto está en dejar atrás posiciones ingenuas y, dar paso, a la exigencia de una mayor libertad frente a la toma de decisiones sobre la forma en la que ha de

construirse el conocimiento (los textos escolares, las preguntas en los exámenes, los métodos de evaluación, los trabajos, las normas de comportamiento (no) explícitas, etc.), es decir, el qué y cómo aprender; de ahí que la educación en derechos humanos no pueda “funcionar en una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y autoritarias o en un ambiente sin diálogo y comunicación” (Magendzo, *ibíd.*, p. 5).

En este sentido la independencia es también un aporte clave, los estudiantes deben tener un control sobre todo su proceso de aprendizaje para así valorar la importancia que los conocimientos adquiridos tendrán en el desarrollo de su vida individual y colectiva. La reflexión es el medio, la toma de conciencia sobre los problemas que debilitan y dificultan la justicia y la autonomía el objetivo. Adicionalmente, se tiene muy en cuenta lo imperativo que resulta el impulso de la enseñanza-aprendizaje grupal, pues en tal ejercicio se nutre una perspectiva de acción comunitaria basada en la igualdad y en la auto-suficiencia de todos los integrantes del grupo y las personas anexas a él, que niega los esquemas reglamentarios e impositivos que denigran a la educación como un método de movilidad social vertical, es decir, como una herramienta que los ayuda únicamente en los ámbitos laborales de su país o en la obtención de un capital económico mucho mayor y, al mismo tiempo, contribuye a la construcción de la escuela como un espacio democrático y multicultural.

Cabe señalar que, lo anterior no lo explica todo. En el dinamismo de la educación en derechos humanos los profesores se posicionan como un factor clave puesto que son ellos quienes facilitan las herramientas para la materialización de las transformaciones subyacentes en el pensamiento crítico. Tavares (2007) profundiza en esta idea y comenta que:

A formação de educadores que estejam aptos a trabalhar a EDH, é o primeiro passo para sua implementação. Ela deve passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos de direitos humanos, mas deve especialmente estar relacionada à coerência das ações e atitudes tomadas no dia-a-dia. Sem esta coerência, o discurso fica desarticulado da prática e deslegitima o elemento central da EDH: a ética.⁴² (p. 487)

Siguiendo la línea de ideas planteadas por el autor, se reconoce que son los maestros los responsables de llevar a cabo la metodología que escenifica los principios constitutivos de la EDH, por lo que es indispensable que a la par de la conceptualización de ésta se impulsen y desarrollen prácticas pedagógicas que promuevan el empoderamiento tanto individual como colectivo a fin de ampliar los espacios de participación y, de igual forma, la democracia. En este sentido, se sabe que el conocimiento de los profesores dentro de esta matriz de pensamiento liberadora debe caracterizarse por una postura crítica que ayude a los estudiantes a deducir sus realidades de forma comprensiva y solidaria. Hablamos entonces de introducir en el estudiantado la capacidad de indignación ante las desigualdades sociales y, a su vez, de incrementar su compromiso ante las transformaciones requeridas. Así pues, nos referimos a una especie de capacitación del profesor hacia la emancipación que contribuya al cambio y al bienestar en tanto deja de lado un ejercicio de dominación pues, en palabras de Paulo Freire (1993):

Lo que se exige éticamente a los educadores y las educadoras es que, coherentes con su sueño democrático, respeten a los educandos, y por eso mismo no los manipulen nunca.

De ahí la cautela vigilante con que deben actuar, con que deben vivir intensamente su

⁴² Su traducción se realizaría de la siguiente forma: La formación de educadores que estén aptos para trabajar la EDH, es el primer paso para su implementación. Ella debe pasar por el aprendizaje de los contenidos específicos de derechos humanos, sin embargo debe especialmente estar relacionada con la coherencia de las acciones y actitudes tomadas en el día a día. Sin esta coherencia, el discurso queda desarticulado de la práctica y deslegitima el elemento central de la EDH: la ética

práctica educativa, de ahí que sus ojos deban estar siempre abiertos, sus oídos también, su cuerpo entero abierto a las trampas de qué está lleno el llamado “currículum oculto”. (p. 76)

Este *currículum oculto* no es otra cosa que el conjunto de normas o valores que se encuentran de manera implícita en los currículos formales y cuya función es mantener la dominación de la cultura hegemónica (basada en la filosofía empirista y positiva propia de la racionalidad instrumental) sobre las maneras de pensar, relacionarse y comportarse de los estudiantes a partir de la práctica acrítica del profesor y la despolitización de la escuela en tanto se le asume como una institución de carácter objetivo. Esta breve definición es construida a partir de la lectura de los planteamientos de Giroux (2011), quien al reflexionar sobre este tema comenta que:

Central to this form of rationality in the curriculum field is the notion of objective neutrality. Guided by the search for reliability, consistency, and quantitative predictions, positivist educational practice excludes the role of values, feelings, and subjectively defined meanings in its paradigm. (...) In essence, it tacitly represents a denial of ethical values. (p. 34)⁴³

Claramente, la naturaleza del currículo oculto parte de una eliminación sistemática del componente ideológico en la educación ya que su aparente “neutralidad” invisibiliza aquellos constructos gramaticales que constituyen el orden social existente y el desarrollo de este campo, por lo que desde la perspectiva se sostiene que el currículum oculto (inmerso en los intereses del

⁴³ La traducción se realizaría de la siguiente manera: La noción de neutralidad objetiva es fundamental para esta forma de racionalidad en el campo curricular. Guiada por la búsqueda de confiabilidad, consistencia y predicciones cuantitativas, la práctica educativa positivista excluye el rol de los valores, los sentimientos y los significados subjetivamente definidos en su paradigma. (...) En esencia, representa tácitamente una negación de valores éticos

pensamiento positivista) posiciona a las escuelas como meramente sitios de instrucción. Teniendo esto en mente, es comprensible que la preocupación de Giroux (2004) sea indagar sobre cómo este tipo de formaciones influyen y direccionan el uso de las categorías del maestro, pues aquellos que no tengan conciencia plena de las dinámicas ocultas ya especificadas corren el riesgo de reproducir dinámicas de control “uniformemente represivas” (p. 80). Es por ello que, se sostiene, es deber del maestro comprender el contenido de lo que enseña, lo que claramente no hace referencia a los conocimientos básicos y procedimentales sobre el tema a enseñar, sino más bien a las directrices ideológicas y cognoscitivas de los temas que se han de tratar. Para ello, Freire (1993) reconoce que es necesario que se eleven los niveles de curiosidad y creatividad de los educadores, quienes a fin de cuentas acompañan, impulsan y estimulan “la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes” (p. 79).

Es aquí en donde se entiende y se enfatiza que el educar es, en su esfera discursiva y político-práctica, un acto creador. En términos generales, ésta es una concepción que ataca frontalmente a esa idea de la neutralidad de las escuelas. Hemos dejado claro que como aparato ideológico del Estado es clave a la hora de formar los patrones culturales que regirán las conductas de los sujetos, por tanto es necesario concebir a las instituciones escolares como espacios de lucha en donde puede formarse incipientemente la curiosidad, el cuestionamiento y la criticidad para rechazar toda imposición de orden social excluyente y desigual, al mismo tiempo que se revelan las relaciones de poder que desencadenan la legitimidad de imposiciones culturales arbitrarias. Puntualmente, ha de presentarse a la escuela como ese ámbito en el cual ha de potenciarse la pluralidad de los puntos de vista, lo que en últimas fortalece la construcción de derechos humanos de oposición.

Claras estas apreciaciones no queda más sino decir que la EDH, en tanto una práctica alternativa y combativa ante la hegemonía que representan los principios de los dos localismos globalizados descritos páginas atrás, no sólo nos permite interrogarnos sobre los retos, las deficiencias y las virtudes de la democracia y, por supuesto, sobre cuál es el modelo democrático al que apostaremos todos nuestros esfuerzos, sino que también constituye en sí misma una práctica democrática puesto que ayuda a superar las concepciones e interpretaciones únicas sobre lo que (no) se enseña y la forma en la cual se hace. Su contribución no se limita a la memorización de cuestiones normativas o al conocimiento de una historia y patrones comportamentales de carácter lineal, se trata del cómo la EDH ha de ser la génesis de un imaginario civilizatorio alternativo, de una concepción de ser y de estar diferente a la impuesta. En últimas, hablamos de la EDH como una formación ética capacitada para la lucha, como una educación creada para la vida y en defensa de ella.

Capítulo 3. Una mirada histórica de la educación en derechos humanos en Colombia como apuesta para la construcción de un proyecto de nación.

En páginas anteriores se hizo un recorrido tanto teórico como histórico-analítico sobre el proceso de construcción y difusión del discurso de los derechos humanos, como un instrumento “universal” y moralmente vinculante que afecta directamente a la formulación de las políticas nacionales e internacionales, ya que como concepto legal y ético ha sido constituido como un referente ineludible para la convivencia armónica y la construcción de la cooperación, la justicia y la democracia; una cuestión que incluso trasciende el marco constitucional de los Estados nacionales. Es por ello que, profundizar sobre el recorrido y los impactos que ha generado la implementación de este discurso en el contexto colombiano es tarea indispensable para evidenciar la forma en la que se han construido los parámetros vivenciales, existenciales y culturales de la población colombiana con respecto a su deber ser y estar ser en sociedad, particularmente desde los inicios de este nuevo milenio.

Con esto en mente, este capítulo ha sido dividido en tres apartados que, en su conjunto, ofrecerán al lector una revisión detallada no sólo de las condiciones históricas, sociales y políticas que hicieron posible la emergencia de los derechos humanos en la educación colombiana y, más específicamente, la materialización del proyecto pedagógico conocido como educación en derechos humanos durante la primera década del siglo XXI en el país, sino que también, esclarecerá las causas y consecuencias que tuvo la adopción y transmisión de su discurso por parte del Estado colombiano y la sociedad civil dentro de las particularidades generales que caracterizaron los gobiernos de las últimas décadas del siglo XX y, específicamente, en el marco de los proyectos democráticos y ciudadanos del nuevo milenio.

Así pues, en el primer apartado se realizan algunas anotaciones sobre las particularidades contextuales en las que pueden ser rastreados los primeros antecedentes de la educación en derechos humanos en Colombia, cuyo desarrollo, al igual que en el resto de los países del cono sur, se dio en el marco de las luchas civiles internas por la obtención de una democracia real y la redefinición de los sujetos en el plano político a finales de los años 70's; por tanto este sub-apartado abarcará un periodo comprendido por las décadas de los 70's, 80's y 90's en Colombia. En el segundo, nos centraremos en la construcción de lo que hoy día se conoce como el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) para el año 2009 en el marco proporcionado por las circunstancias sociales y políticas generadas por el proyecto de gobierno que encabezó el expresidente Álvaro Uribe Vélez durante sus dos periodos de gobierno (2002-2006 / 2006-2010); allí se registran no sólo las condiciones de su formalización, sino que se visibiliza la tensión existente entre los propósitos emancipadores de la EDH y los propósitos reguladores del Estado.

Finalmente, se presentan algunas reflexiones sobre el funcionamiento del discurso de la educación en derechos humanos dentro de la coyuntura provocada por la firma de paz entre el presidente Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC- EP), espacio en el cual, se anotan algunas de sus falencias, fortalezas y expectativas para un futuro cercano. Adviértase que la realización de este ejercicio pretende dejar de lado una descripción lineal sobre el surgimiento y puesta en escena de la educación en derechos humanos en Colombia, pues de lo que se trata es de retomar las rupturas, emergencias y discontinuidades en su proceso formativo en tanto se entiende como un terreno de luchas en dos niveles, el primero, hace referencia al proceso de institucionalización y, el segundo, trata de la conformación del campo de saberes y significaciones que lo componen.

3.1. Condiciones que posibilitaron el nacimiento del discurso de la educación en derechos humanos en el país: A manera de antecedentes.

Este recorrido parte a finales de los años 70's y principios de los años 80's. Por aquella época en Colombia, se evidenciaba la presencia -cada vez más fuerte- de sectores de oposición militarizados que amenazaban constantemente con desestabilizar e incluso destruir el statu quo que imperaba en el país. El presidente de aquel entonces, Julio Cesar Turbay Ayala (1978-1982), decidió actuar rápidamente ante el agravamiento de tal situación y dar un ataque frontal a las formaciones disidentes por medio de un severo régimen penal conocido como el Estatuto de Seguridad Nacional, una política pública promulgada el 6 de septiembre de 1978 mediante el decreto 1923 caracterizada por la concesión de facultades de policía judicial a las instituciones militares, a la par del endurecimiento de las sanciones para aquellos que se atreviesen a perturbar el orden público; un fenómeno que, a su vez, desencadenó graves excesos de poder y constantes arbitrariedades, especialmente en la población civil, por ser el supuesto núcleo en donde se encontraban las raíces de los movimientos subversivos.

Sin ahondar en muchos detalles al respecto, se dirá que la intensa presión militar desarrollada en cada una de las medidas del mencionado estatuto, construyó una noción de seguridad y desarrollo que estaba estrechamente relacionada con la protección de la democracia y el libre mercado, de ahí lo imperativo que resultaba para el gobierno de turno destruir todo ímpetu de revolución interna. Como tal, este régimen penal es la filial colombiana de la Doctrina de Seguridad Nacional expuesta en páginas atrás, por lo que el interés del gobierno no era otra cosa que responder intempestivamente a la guerra anticomunista que lideraba Estados Unidos desde hacía ya varias décadas atrás. Lo lamentable de todo el asunto fueron las condiciones en

las que se desarrolló la guerra contrainsurgente en Colombia, pues para la época se reprodujo un régimen que a pesar de ser electoralmente “democrático” se sumergió en la total opresión, censura y abuso a partir de detenciones, desapariciones, torturas, juicios a civiles por parte de militares, asesinatos selectivos, allanamientos, bloqueos a medios de comunicación u otras fuentes de información alternativas que hicieran parte del llamado *enemigo interno*⁴⁴.

La vivencia de tan penosa situación impulsó la concreción del Primer Foro Nacional por los Derechos Humanos, entre los días 30 de marzo y 1 de abril de 1979, un encuentro que, en palabras de Arias (2008), significó la utilización -por primera vez- de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como “parámetro de denuncia de los casos de represión que sufría la sociedad colombiana. [Allí] los derechos perdieron su abstracto, dejaron de revestirse con ropaje literario, anunciando desde entonces la necesidad de su vigencia” (p, 28). Tales reflexiones fueron tan profundas y sus repercusiones tan inmediatas que el tema de los derechos humanos pronto se convirtió en la causa de un gran movimiento en defensa de la vida, algunas veces concretado en la fundación de organizaciones civiles, académicas y políticas⁴⁵ exclusivamente

⁴⁴ En páginas anteriores anotamos que la concepción de *enemigo interno* fue desarrollada en el marco de la Doctrina de Seguridad Nacional, liderada por Estados Unidos en el marco de la Guerra Fría y que, básicamente, hacía referencia a todo aquel que constituyera un ideal opuesto al proyecto civilizatorio moderno, pero para hacer una claridad conceptual mucho más apropiada, se dirá que este término alude a una construcción dual que tiene dimensiones morales, políticas y físicas, y que representa a un otro que no sólo ha de ser excluido sino también destruido. En palabras de Ahumada (2007) el enemigo interno “surge primero con la identificación de un ‘enemigo común’: El comunismo internacional, que fue interpretado como una amenaza para la ‘Seguridad Colectiva de los Estados” (p. 19) de ahí que su adopción dentro del ámbito militar proponga la aniquilación de eso que constituye el antagonismo de todo aquello considerado bueno, bonito, correcto, ético, moral y amigo. Para el caso colombiano el perfil del enemigo interno se basaba en la pertenencia, colaboración o simpatía con los ideales de las guerrillas que surgieron para la segunda mitad del siglo XX (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC-, El Ejército de Liberación Nacional –ELN-, y el Ejército de Liberación Popular –ELP-) pues se les asumía como los agresores máximos de la soberanía estatal, los ejercicios de las libertades y el establecimiento del orden. Para más información visítase: Ahumada, M (2007). El enemigo interno en Colombia. Recuperado de: http://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1490&context=abya_yala

⁴⁵ Entre las más representativas se encuentran el Centro de investigación y Educación Popular (CINEP) una institución sin ánimo de lucro fundada por la Compañía de Jesús para 1972 con el objetivo de trabajar por la construcción de la paz en Colombia a través de la promoción del desarrollo integral y el Comité de Solidaridad con Presos Políticos (CSPP), una organización que, de acuerdo con lo expuesto por Arangueren (2017) es creada en 1973 “a raíz de la detención de varios dirigentes sindicales de la Unión Social Obrera (USO) que participaban en una huelga obrera de

dedicadas a la promoción, sensibilización y respeto de los derechos humanos, caso, por ejemplo, del Comité Permanente por los Derechos Humanos (CPDH), grupo creado precisamente en el mencionado foro.

Ciertamente, la formación de estas organizaciones no sólo correspondió a un intento por visibilizar ante autoridades internacionales las graves violaciones a los derechos humanos cometidas por parte del Estado Colombiano antes, durante y después del marco proporcionado por el Estatuto de Seguridad Nacional, sino que también hizo parte de un esfuerzo por “alfabetizar, letrada y políticamente, a grandes sectores de la población con carencias materiales y educativas” (Gil, 2016, p. 21) con la finalidad de ampliar las herramientas de la sociedad civil para impulsar la defensa de la democracia⁴⁶. Hablamos entonces, de la necesidad que surgió en aquel entonces por parte de académicos, profesores, sindicalistas y otras agremiaciones, de desarrollar *un proceso pedagógico que abordara el tema de los DDHH* como una condición de obligatorio cumplimiento para la consecución de un nuevo proyecto de democracia, un fenómeno que alentó la formación de propuestas educativas en la esfera de la educación no-formal e informal como una herramienta fundamental en la obtención de la toma de conciencia histórica por parte de todos los ciudadanos colombianos⁴⁷.

la industria del petróleo. Los sindicalistas fueron capturados y procesados en un consejo verbal de guerra” (p.1). Para más información visítese: Arangueren, J (2017). *Efectividad del daño y desdibujamiento del sujeto: aproximaciones a las narrativas sobre el sufrimiento en el conflicto armado colombiano*. Recuperado de: <https://res.uniandes.edu.co/view.php/1164/index.php?id=1164>.

⁴⁶ Esta última apreciación con relación a la necesidad que sugiere el educarse da notoriedad a la influencia tanto de la labor pedagógica de Paulo Freire cuya praxis potencia la urgencia por asumir una posición liberadora a partir del aprendizaje y la toma de conciencia histórica que necesariamente debe conducir al sujeto a la destrucción de sus cadenas de dominación, como de la teología de la liberación, doctrina humanista y católica que problematiza la distribución de las riquezas y el impacto del capitalismo especialmente en América Latina.

⁴⁷ Sobre estos procesos de educación no-formal e informal consideramos pertinente hacer un reconocimiento al trabajo de Eduardo Umaña Luna y (su hijo) Eduardo Umaña Mendoza quienes al apropiarse instrumentos de carácter transnacional y alternativo, como la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos suscrita el 4 de julio de 1976 en la ciudad de Argel (Argelia), se esforzaron por difundir y comprender de manera distinta los DDHH en/de los pueblos a través de la promoción de la sección colombiana de la Liga Internacional por los Derechos y la Liberación

Se destaca que, en esta primera fase de desarrollo la EDH fue una preocupación de los procesos de educación realizados por fuera de las escuelas o las universidades, un fenómeno que, de acuerdo con los planteamientos de Muñoz & Rodríguez (2015), suscitó tensiones entre las posiciones del Estado y los movimientos sociales u organizaciones no gubernamentales, como consecuencia de las discusiones sobre la funcionalidad, contenido y forma de operar en la que debía desenvolverse el tema; de ahí que, por una parte, viésemos a un gobierno colombiano que trataba de ganar legitimidad en su accionar a partir de una aparente apropiación del discurso de los DDHH sin que aquello implicase la transformación sustancial del marco restrictivo que generaba el apoyo de una democracia netamente electoral, y por otra, se sintiese una fuerte presión por parte de numerosos sectores de la sociedad civil que concebían a la EDH como un proceso educativo que tenía como objetivo primordial “cuestionar la naturaleza de una democracia formal tras la cual [ocurrían] graves violaciones a los derechos humanos (p. 90).

Poner de presente esta primera pugna significa dejar en claro que el surgimiento de la educación en derechos humanos dentro de los espacios de discusión tanto institucionales como sociales en el contexto colombiano de la década de los 80's no puede ser interpretado como consecuencia directa e inequívoca de las exigencias legales internacionales sobre lo que se supone deberían hacer los Estados para implementar, desarrollar y/o fortalecer el tema de los

de los Pueblos, una iniciativa mundial fundada en 1976 en el marco proporcionado por el discurso de cierre de la tercera y última sesión del Tribunal Internacional Sobre Crímenes de Guerra para Latinoamérica (aunque fueron analizados principalmente los casos de Chile y Brasil) o más conocido como Tribunal Russell II, llevado a cabo en Roma (1974), Bruselas (1975) y Roma (1976). Su primer congreso oficial se realizó en Barcelona un año después (1977), allí se presentaron los siguientes interrogantes: a). Los pueblos frente a la liberación: ¿qué tipo de liberación?, b). Los pueblos frente a la guerra: ¿Cuál es la relación entre el derecho de los pueblos y la paz?, c). Los pueblos frente al hambre: ¿cuáles son las propuestas en nombre del Derecho de los Pueblos? Para más información sobre este proceso visítese: Umaña, E (2003). *Camilo y el nuevo humanismo. Paz con justicia social*. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=IE6MI0T46kC&pg=PA109&lpg=PA109&dq=Liga+por+los+Derechos+y+la+Liberaci%C3%B3n+de+los+Pueblos+eduardo+uma%C3%B1a&source=bl&ots=SJ7CDxiwyD&sig=O7iugXaV1ksjsWnUOaPb8hlnTOE&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjD_sm-uf3UAhVLOSyKHXN7BagQ6AEINjAD#v=onepage&q=Tribunal%20Russell&f=false

derechos humanos dentro de los distintos sistemas educativos (ideas desarrolladas después de los años 70's por organismos como la ONU y la UNESCO - estudiadas a profundidad en el segundo capítulo-), todo lo contrario, su aparición en el imaginario colectivo colombiano debe ser entendido y analizado como una necesidad práctica y discursiva que se creó bajo la sombra de múltiples intereses y opiniones que pusieron en cuestionamiento constante su deber ser en sociedad a partir de la evaluación de los parámetros de su función, contenido y forma de reproducción desde distintas perspectivas.

Ahora bien, siguiendo con este recuento Salcedo (2017) comenta que para la segunda mitad de los años ochenta la EDH se había convertido en una herramienta privilegiada en el proceso de dejación de la tiranía y reivindicación de la democracia en toda América Latina; pero, al hablar puntualmente sobre Colombia, resalta los esfuerzos de la sociedad civil por proponer distintas acciones sociales encaminadas a la reconciliación nacional, a la par de la implementación de una iniciativa estatal en los colegios públicos para el año de 1988 conocida como “Por una pedagogía de los Derechos Humanos”, un proceso considerado por el autor como “el primer intento de llevar el asunto de los Derechos Humanos a las aulas de clase en el sistema formal de educación” (p. 81) y que, en términos generales, podría ser consecuencia directa de lo estipulado en la XXX Asamblea de la Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Educación –CMOPE- celebrada en Melbourne, Australia del 3 al 10 de agosto de 1988⁴⁸, y las presiones internas que generaban las acciones de la Federación Colombiana de Educadores

⁴⁸ De acuerdo con lo publicado en la revista *educación y cultura* (1988) se sabe que a esta Asamblea asistió el profesor Germán Toro, directivo de FECODE, como el representante por parte de Colombia. Allí se impulsaron discusiones con relación a la escuela laica y los valores de la enseñanza pública en general en concordancia con los principios y prácticas contenidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

(FECODE) con relación a las condiciones laborales de los maestros, el paradigma autoritario de la educación y la calidad de la misma en aquel contexto.

Sin duda alguna, como coyuntura, el año de 1988 se constituye como un punto de partida emblemático en la problematización formal de la educación colombiana y su relación con los DDHH como plataforma de un cuestionamiento aún más profundo: la democracia, prueba de ello son los discursos promulgados por FECODE, organización sindical de profesores que para el año en mención publica en su revista Educación y Cultura lo siguiente:

La educación colombiana, por razones culturales y políticas que ameritan un análisis detallado, se ha caracterizado por su autoritarismo y verticalismo (...) Lejos estamos de una disciplina que haya sido interiorizada por los individuos consciente y racionalmente, por el contrario los códigos, regímenes de sanciones, los reglamentos antidemocráticos, la disciplina de la sumisión son la constante de la escuela y ello nos aleja de una educación en libertad y en democracia (...) Una cultura democrática en la escuela no podrá abrirse paso sin una crítica de dichas prácticas y lo más importante sin su superación. La escuela ha de ser un modelo de convivencia y respeto de la diferencia (...) de disciplina interiorizada y asumida racionalmente, en una palabra, un espacio vivible en la diferencia y democráticamente. (Educación y Cultura, 1988, p. 3)

Sus declaraciones claramente reflejan un cambio en la noción educativa por parte de los maestros, quienes al alejarse de los principios que conforman el *paradigma cero* imperante en la educación colombiana para aquel entonces proponen un modelo pedagógico alternativo basado en el reemplazo del autoritarismo y a-criticidad que caracterizaba el aula de clases por un espacio en donde los maestros se tornasen y entendiesen como un *trabajador de la cultura*, una noción

desarrollada por Toro (1988), quien al reconocer en los profesores su capacidad para producir sentidos en tanto “generan o modifican comprensiones e interpretaciones sobre las cosas y los hechos” (p. 21), les asigna un rol fundamental en el proceso de construcción de una cultura de paz y democracia de largo alcance que deje atrás la crisis generada por la desconfianza e impunidad que causaron regímenes políticos violentos que instigaban y naturalizaban el odio en lo más hondo del tejido social.

Adicional a lo anterior, es importante recalcar que esta nueva lectura sobre el quehacer del profesor y la construcción democrática de la escuela por parte de FECODE implica de manera implícita el cuestionamiento de los modos conservadores de pensar y poner en marcha la educación en derechos humanos pues se expone la imposibilidad de limitar a los derechos como un conjunto de contenidos, materias o prácticas curriculares en tanto se abre la posibilidad de comprender y abordar a los mismos como una práctica cotidiana que no sólo se limita a la regulación de las relaciones sociales de/entre los educandos y sus profesores, sino que muy por el contrario se tiene en cuenta que su presencia y desarrollo en el aula de clases hace parte de un proceso colectivo que trasciende las esferas institucionales de la educación, y se constituye como una ideología pedagógica que contribuye a la edificación de la plenitud individual y colectiva en el marco de la democracia, una cuestión que inevitablemente une a la vida escolar y a la vida social⁴⁹.

Sobre este punto, adviértase que las reflexiones respecto a la relación entre educación y democracia también fueron fuertemente reflejadas en el accionar un movimiento estudiantil colombiano que, en respuesta a la oleada de violencia que caracterizaba a ese periodo de la

⁴⁹ De hecho, un estudio sobre cómo las prácticas de resistencia contribuyeron a la constitución del sujeto maestro, dotándolo de contenido en este sentido, puede leerse en Méndez, P. (2017). Este trabajo permite registrar los cambios en las formas de ver y pensar al maestro y también de concebir la educación.

historia colombiana (los magnicidios de Luis Carlos Galán, Bernardo Jaramillo Ossa y Carlos Pizarro, el terrorismo provocado por los narcotraficantes, el fortalecimiento del paramilitarismo y la pérdida de legitimidad del sistema de gobierno) y en aras del fortalecimiento de una democracia participativa comandada por los intereses de los distintos sectores de la sociedad civil, impulsó y dio vida a una Asamblea Nacional Constituyente para la formulación de lo que sería una nueva versión de la Constitución Política Colombiana. Su resultado, la creación de una carta magna en 1991 caracterizada por la apertura del sistema democrático referente a la creación de partidos políticos, la descentralización del poder, el reconocimiento de la multiculturalidad, el surgimiento de instrumentos democráticos como el plebiscito, el referendo y la consulta popular, el establecimiento de un Estado laico, entre otros.

Entorno a este proceso es importante mencionar que, como nuevo proyecto democrático, los procesos sociales y políticos que convergieron en la constitución del 91 constituyen un avance innegable en la construcción de un modelo político basado principalmente en el desarrollo de la participación ciudadana y en la construcción – al menos teórica – de un Estado capacitado para satisfacer las necesidades sociales y económicas de la población, una cuestión que no merece discusión; sin embargo, como cambio sustancial no tuvo un feliz término dado que, en tanto fenómeno reformista, implicó la aceptación del sistema democrático “como el tipo de organización socio política necesario para superar la crisis y una concepción del Estado muy ligada a la idea liberal clásica, la cual le compete una función de control fuerte frente a las libertades individuales” (Quintero, 2002, p. 140)

La apreciación anterior, claramente está relacionada con la crítica que merece el nacimiento de un modelo de gobierno en Colombia que fomentará públicamente la economización de la política a partir de la puesta en marcha de un esquema de regulación social

que operará desde lógicas racionales y mercantiles y que dejará de lado la transparencia del debate sobre lo público y la capacitación política de los ciudadanos en términos prácticos, un fenómeno que aumentará la apatía y, en consecuencia, la poca participación. Se trata entonces, de la consolidación de un paradigma democrático que tenderá a diluir a las comunidades solidarias a la par del desarrollo de una noción de autonomía individual que reduce “la libre elección a objetos de consumo. En este consumismo sin sentido inherente se [disolverá] la dialéctica entre diferencia e igualdad; todo se [volverá] uniforme pese a una vigencia superficial de elementos multiculturalistas” (Mansilla, 2005, p. 44).

Mencionar las condiciones ideológicas sobre las cuales se basa el nuevo modelo democrático colombiano es fundamental, en la medida en que su objetivación pone de presente la instauración de un proyecto de ciudadanía que trata de invisibilizar las tensiones que se generan entre la instauración de una apertura económica que da vía libre a la expansión del capital a partir de miradas desarrollistas que atentan contra los principios comunitarios de las minorías y el medio ambiente, y la proyección de un sujeto caracterizado –al menos superficialmente- por respetar y defender los DDHH como principio indiscutible de buena convivencia al mismo tiempo que trata de actuar bajo principios de solidaridad y tolerancia muy limitados. En esta línea de ideas se asume que la lógica operativa estatal lo que hace es ocultar la mencionada tensión (apertura económica vs DDHH en su apuesta contra-hegemónica) a partir de un aparente consenso sobre la noción de desarrollo que es reproducida por las fuerzas inherentes a todos sus aparatos ideológicos y que desemboca en una percepción de ciudadanía ligada primordialmente al respeto de la vida, la diferencia y la libertad individual

Evidentemente, el aparato ideológico de nuestro interés frente a este tema es la escuela, su análisis parte de su posicionamiento como el ámbito por excelencia en la producción de

subjetividades en torno al pensar, sentir y actuar del individuo con base a un proyecto de enseñanza y aprendizaje inscrito en una política cultural concreta. En este sentido, se sabe que, es precisamente en la regulación del sistema educativo por parte del Estado en donde se vehiculizará el sentido que adquirirá la puesta en marcha de este ciudadano ideal. Un procedimiento bastante claro en la promulgación de la constitución de 1991, al estipularse en su artículo 41, la obligatoriedad del estudio de la constitución y la instrucción cívica en todas las instituciones educativas. Cuestión que, en últimas, hace pensar que dentro de la formación de esta nueva y moderna Colombia la EDH –desde la mirada estatal- no era más que mecanismo funcional a la construcción de un ciudadano ideal que además de responder a la defensa (limitada) de los DDHH debía acoplarse a la expansión del ideal neoliberal del Estado.

Naturalmente, la preocupación por reformar el sistema educativo en función de la adopción general del discurso de los DDHH, la democracia y la ciudadanía como parte de una nueva Colombia no se hizo esperar. En términos de política pública, las preocupaciones sobre el modo de regularla se concretarían en la expedición de la Ley 115 de 1994, un instrumento normativo que a los ojos de Pulido (2013) constituyó:

Un importante logro de concertación entre el magisterio y el gobierno nacional, gracias al Movimiento Pedagógico impulsado por Fecode y acogido por la comunidad educativa nacional, que logró incluir en la agenda las discusiones nacionales en el tema de la educación con énfasis en el enfoque de derechos, la pedagogía y el papel central de los maestros. (p.18)

Paralelo a estos fenómenos internos, es importante destacar que la primacía de los derechos humanos en la promulgación de esta Ley de Educación en el país claramente respondió al auge

que tuvo la EDH en las discusiones internacionales sobre lo que debería ser el paradigma de educación durante las siguientes décadas, un modelo que se encuentra plasmado de manera muy precisa en La Declaración y el Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en tanto se especifica lo siguiente:

States should strive to eradicate illiteracy and should direct education towards the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. The World Conference on Human Rights calls on all States and institutions to include human rights, humanitarian law, democracy and rule of law as subjects in the curricula of all learning institutions in formal and non-formal settings.⁵⁰ (United Nations, 1993, p. 18)

Adicional a estas afirmaciones, una sugerencia de la Conferencia Mundial en esta Declaración hace que la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994, proclame al periodo de diez años comprendido desde el 1 de enero de 1995 hasta el 31 de diciembre de 2004, como el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos, tiempo en el cual se desarrollará en todo el mundo la formulación de estrategias eficaces para el fomento de la educación en materia de derechos humanos y se establecerán metas para lograrlo. Para el cumplimiento de tal objetivo, se declara que los gobiernos deben elaborar planes de acción nacionales para la enseñanza de los derechos humanos dentro de sus sistemas educativos (PLANEDH) que sean impulsados a partir de

⁵⁰ Su traducción se realizaría de la siguiente forma: Los Estados deben tratar de eliminar el analfabetismo y deben orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica.

campañas, la apertura de centros de información, la capacitación necesaria a los educadores, entre otros mecanismos (Naciones Unidas, 1996).

Este modelo de planificación en la esfera de educación comprendida por periodos de 10 años,⁵¹ también fue recreado y decretado en Colombia dentro de la Ley 115 de 1994 en su artículo número 72⁵², un mandato que se materializaría en el *Plan Nacional de Educación 1996-2005*. Allí, la educación no sólo tiene como función “contribuir en forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de convivencia y respeto de los derechos humanos y a la conquista de la paz” (p. 7) sino que también se torna como un mecanismo indispensable en la formación de un proyecto nacional caracterizado por una “reestructuración conceptual y organizativa, una reorientación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, actitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno” (p. 2).

Esta apreciación parte de un posicionamiento nacional frente a la escuela y su papel en el proceso de consolidación del ideal de progreso en la agenda política del Estado, una cuestión que en últimas responde a la pretensión de hegemonía del patrón civilizatorio occidental. Es desde esta perspectiva que Tadeu (s.f.) concibe a la escuela como:

El centro de los ideales de justicia, igualdad y distribución del proyecto moderno de sociedad y política. No sólo resume esos principios, propósitos e impulsos; ella es la institución encargada de transmitirlos, de generalizarlos, de hacer que se tornen parte del

⁵¹ Los planes decenales de educación han sido también construidos en Brasil y República Dominicana.

⁵² “Plan Nacional de Desarrollo Educativo. El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo...” (p. 16)

sentido común y de la sensibilidad popular. La escuela pública se confunde, así, con el proyecto propio de la Modernidad. Es la institución moderna por excelencia. (p. 2)

En este sentido, el proceso de modernización de la educación colombiana que se encuentra de manera explícita en los objetivos de la política educativa nacional está relacionado, de un lado, con la creación de un sujeto esencial, centrado y unitario a quien le han enseñado que a través de la razón puede emanciparse y ejercer su libertad, y, de otro lado, con el asalto neoliberal sobre el sentido común de la educación, una esfera que pasará del espacio público al privado en tanto responde a las lógicas del consumo. El resultado general de todo ello, la formación de una nueva racionalidad que gestiona la construcción de una cultura mercantilizada en el país, a partir de la utilización de dispositivos lingüísticos que cargan de positividad términos aparentemente beneficios y necesarios –calidad, eficiencia, productividad- que se encuentran presentes, por ejemplo, en los planes sectoriales de educación de los gobiernos de turno, al tiempo que articula a la cotidianidad educativa las exigencias de la mano de obra de las empresas capitalistas (Tadeu, s.f.).

Ahora bien, dejando de lado estas discusiones es importante aclarar que, a pesar del avance jurídico y normativo entorno a la presencia del discurso de los DDHH en el sistema educativo formal, las propuestas por parte de la sociedad civil con relación a la defensa y promoción de los DDHH, la paz y la reconciliación no se vieron opacadas. Ejemplo de ello, es el nacimiento de un proyecto piloto llevado a cabo por el Secretariado Nacional de Pastoral Social y el Programa por la Paz del Centro de Investigaciones y Educación Popular (CINEP) conocido como *Escuela Móvil de Formación de Derechos Humanos*, un espacio que fue puesto en marcha por primera vez en Popayán, para el año de 1997, con el propósito de promover el respeto y la defensa de los DDHH a partir de la perspectiva defendida por la enseñanza social de la Iglesia. Tiempo después

de su implementación, fue necesario un cambio en el nombre del proyecto ya que sus perpetuadores concebían un peligro inminente el hablar sobre DDHH para aquel entonces, de ahí que hoy sea conocida como *Escuela de Paz y Convivencia Ciudadana (EPCC)*, proyecto caracterizado por la enseñanza de “los valores cristianos de paz y convivencia [en tanto] se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, se [fortalecen] los valores y actitudes que [facilitan] un ambiente pacífico y se [trabajan] formas de convivencia no violenta”. (Escuela de paz y convivencia ciudadana, s.f. p. 1)⁵³.

Este fue, y ha sido –hoy día aún trabaja- uno de los procesos más enriquecedores en términos de educación no-formal en el país pues, en esencia, se trata de un proyecto que brinda a las comunidades la oportunidad de participar en un proceso formativo en términos políticos y críticos inspirado en las orientaciones de la Iglesia Católica sobre todo en lo relacionado con la idea de construir una política del bien común. Desde 2002 el proyecto tiene carácter de diplomado por parte del Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana y podría estar más asociado a una propuesta de educación formal (Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz - CINEP/PPP, 2017). María del Carmen Muñoz, coordinadora del proyecto Escuela de Paz y Convivencia Ciudadana y del diplomado, habla de esta manera del proyecto:

Desde el 2002, tenemos un diplomado titulado Formación política, ciudadana y ambiental que hemos venido adaptando a las coyunturas específicas del país. En este momento

⁵³ Sin duda alguna son múltiples las prácticas educativas basadas en una pedagogía crítica y comunitaria que han surgido en Colombia durante las últimas décadas del siglo XX. Por cuestiones prácticas y metodológicas sería desgastante nombrarlas a todas ellas; sin embargo es recomendable leer el trabajo hecho por Vélez, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia*. Editorial Bonaventuriana. Colombia, en donde sistematiza críticamente algunas de aquellas experiencias y analiza la forma en la que se gestan nuevas formas de conocimiento dentro de estos espacios que cuestionan la relación existente entre la escuela y las problemáticas sociales.

estamos dedicados a generar condiciones en los territorios para la comprensión de la transición hacia la paz (...) Lo que pasa en este proceso es que nosotros calificamos gente para que genere acciones colectivas dentro de sus organizaciones y grupos más ampliados. También, los dejamos conectados entre ellos para que reconozcan su propio territorio. Hay contradicciones muy fuertes, como gente que nunca va a la alcaldía porque odia al alcalde, pero allá se toman las decisiones que lo afectan directamente. Entonces nosotros pretendemos transformar la manera de pensar, desarrollar mucha masa crítica, competencias de trabajo en equipo, habilidades comunicativas y, sobre todo, competencias conativas que son las que dan capacidad de perseverar, capacidad de resiliencia para que el trabajo sea de largo plazo (Martínez, 2017, p. 1).

Esta iniciativa es clave en la medida en que los proyectos pedagógicos de educación popular generaron un campo de análisis y crítica política dentro de la sociedad colombiana con relación a “la jerarquía educativa, la ideología educativa, los modelos de disciplina, las normas legales del Estado y las regulaciones escolares, entre otras [como] expresiones de poder” (Magendzo, 2002, p. 4), cuestiones que a pesar de ser rescatadas superficialmente en el proceso de institucionalización jurídico político de la educación en derechos humanos durante el nuevo milenio (particularmente en el abordaje de temas como los métodos calificativos de la educación formal devenidos de imposiciones verticales, rígidas y autoritarias, la necesidad de los derechos humanos como cultura ciudadana y la construcción de las escuelas como espacios de democracia), no superarán la contradicción que involucra la instauración del proyecto neoliberal en el país y la visión limitada de la democracia liberal moderna. Trataremos esta afirmación más detenidamente en el tercer apartado.

Dejando por ahora de lado esta tensión, es pertinente mencionar que el tema de la EDH fue abordado taxativamente a finales de la década de los noventa, particularmente a partir de los esfuerzos hechos por la Oficina del Alto Comisionado para Derechos Humanos de las Naciones Unidas (OACNUDH), institución que en coordinación con la Procuraduría General de la Nación firman un convenio para 1999 con el propósito de construir e implementar estrategias que promuevan la defensa de los DDHH en Colombia. Así es formulada una iniciativa conocida como *Programa Nacional de Capacitación en Derechos Humanos dirigido a Personeros y Personeras Municipales* a través del Instituto de Estudios del Ministerio Público, en él confluyen los esfuerzos de estas dos instituciones, más el trabajo de la Defensoría del Pueblo. Como tal la primera fase de su implementación se dio en el año 2001 y, en general, desarrolla actividades académicas y técnicas tendientes a construir espacios deliberativos y educativos con el objetivo de transformar a los personeros municipales en actores capaces de mediar entre los conflictos que se dan en la región y/o la localidad y el Estado dando cumplimiento a todas las disposiciones formuladas en la Ley 136 de 1994 en su artículo 178⁵⁴.

Entre tanto se crea una iniciativa por parte la Defensoría del Pueblo, institución que de acuerdo con la Constitución del 91 en su artículo 282 es la encargada de “divulgar los derechos humanos y recomendar políticas para su enseñanza (p.80)”; se trata de un programa de formación y acompañamiento a defensores y organizaciones de derechos humanos entre 1999 y 2005, comandada por Eduardo Cifuentes Muñoz y, conocida como *Red de Promotores de DDHH y Gestores de Paz*, un proceso en el que se trató de fomentar la conexión entre distintos organismos defensores de DDHH en el país. Las universidades públicas tuvieron un papel protagónico, pero también se destaca la presencia de servidores públicos, líderes comunitarios,

⁵⁴ Para más información visítase: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=329>

profesores, entre otros. Sobre esta propuesta es importante resaltar que, el ejercicio pedagógico allí presente hizo de la violación de los DDHH un problema que no sólo debía ventilarse a través de los mecanismos de denuncia, sino que debía ser abordado y posteriormente transformado a partir de la educación formal.

Este requerimiento hacia la educación institucional por parte de los actores asociados a los trabajos de la red, surge a raíz de las discusiones que se generaron en el seno de las propuestas de educación no formal, con relación al papel de las universidades en el tratamiento del tema sobre los DDHH. Esta afirmación se basa en las apreciaciones de Alejandra Tovar quien al hablar de su experiencia en la red comenta que:

... Yo voy a participar en la Región occidental: Tolima, Huila, Quindío, Risaralda... También con Valle y Nariño en un proyecto que lo estaba dirigiendo Catalina Botero y Paula Betancur, y ese proyecto se une a un proyecto que era manejado por las universidades públicas, sobre todo facultades de derecho... la de la Nacional y empieza con USAID a implementarse un curso que va a ser para los profesores inicialmente los de derecho y después para las facultades de educación. De ese van a salir una serie de documentos que se convierten como en las cartillas que van a ser el insumo para los procesos de formación para líderes comunitarios, fuerzas armadas (...) unas cartillas que fueron muy bien recibidas por las comunidades porque era la primera vez que se estaba hablando en una cartilla de... de derechos humanos (...) fue un esfuerzo grandísimo para que el mundo de las universidades hablara sobre esto (...) se hicieron proyectos de intervención social con base a las necesidades sociales por parte de las universidades, fue algo que generó como un click en el tratamiento a la educación en derechos humanos... (Alejandra Tovar, comunicación personal, 18 de julio de 2017)

Con esto en mente, hemos de sostener que los esfuerzos por parte de la defensoría en el tema de los DDHH fueron una de las bases prácticas y conceptuales más relevantes para construir el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), un proyecto que,

como veremos próximamente, a pesar de haber contado con numerosos esfuerzos por parte de las autoridades locales y entidades internacionales para su concreción se desarrolló en condiciones políticas y sociales muy poco favorables consecuencia del régimen de defensa y seguridad conocido como *Seguridad Democrática*.

Para seguir el plan trazado, el siguiente apartado tendrá una línea de trabajo desde el año 2002 hasta el año 2010, periodo caracterizado por el mandato del ex presidente Álvaro Uribe Vélez. Aquí se habla del proceso de formalización del PLANEDH, a partir del enaltecimiento de las herramientas pedagógicas que intentaron estandarizar su funcionamiento y aplicabilidad en el territorio nacional durante los años en cuestión, y además se presenta un breve análisis de la tensión que genera la contradicción entre una educación pensada para la democracia y la instauración de un sistema político en esencia antidemocrático.

3.2. La construcción del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) en el marco de la Seguridad Democrática (2002-2010).

Es importante resaltar que en el marco de los ejercicios realizados por parte de la Defensoría del Pueblo y demás propuestas pedagógicas en materia de derechos humanos llega para el año 2002, el plan de desarrollo de Álvaro Uribe Vélez, *Hacia un Estado Comunitario*, allí se expresa la voluntad del gobierno nacional, en coordinación con la Defensoría del Pueblo, de promover “en los establecimientos educativos el desarrollo de las competencias ciudadanas [al incluir] la formación, el respeto y la práctica de los derechos humanos” (Ley 812, 2003, p. 330) a partir de la puesta en marcha del plan sectorial de Educación de este gobierno: *La Revolución Educativa*. En términos generales, su propósito más inmediato es contribuir al desarrollo económico y social del país, al igual que mejorar la calidad de vida de los colombianos, por lo que propone la ejecución

de tres grandes programas: (1) Ampliación de la cobertura en educación preescolar, básica, media y superior, (2) Mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica, media y superior, y (3) Mejoramiento de la eficiencia en el sector educativo.

Se sabe que el primero de ellos tiene como objetivo elevar hasta un 77% la cobertura en educación básica como meta para el año 2015, haciendo énfasis en las poblaciones vulnerables a partir del fortalecimiento y reorganización de entidades departamentales y municipales al mismo tiempo que se regula la asignación de recursos; el segundo, impulsa la reestructuración del sistema educativo en función del mejoramiento de los esquemas de aprendizaje y motivación de los niños, a la par de la ampliación del acceso al conocimiento desde la definición de métodos integrales de calificación y la formulación de diversos planes educativos; y, el tercero, se refiere a la necesidad de modernizar las estructuras institucionales en sus esferas administrativas y operativas a fin de garantizar la productividad, la eficacia, la transferencia y la calidad de las inversiones.

Ahora, es importante mencionar que para responder a los requerimientos de al menos los dos primeros programas se desarrolla una visión estatal que promulga una educación moderna direccionada a fortalecer la convivencia armónica entre los colombianos, su resultado la formulación de una política de calidad centrada en el desarrollo de unos estándares básicos de competencias ciudadanas plasmados en una publicación del Ministerio de Educación Nacional para el año 2003 titulada: *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!*; la noción de ciudadano que allí se refleja contempla formal y teóricamente al educando como una persona capaz de adquirir habilidades y conocimientos para la defensa y promoción de los derechos humanos, y como el responsable de guiar la construcción de la democracia y la paz a la par del enaltecimiento del pluralismo ético tanto en las escuelas, como en las demás instancias de lo social, una cuestión

enteramente debatible en tanto se reconoce la deficiencia real en la capacitación de los maestros y la apatía que algunos de ellos mantienen con respecto a la enseñanza de los DDHH por delegarse esta tarea únicamente a las ciencias humanas⁵⁵.

De cualquier modo, lo interesante de esta apuesta hecha por el Ministerio es el propósito público de propagar en la educación el desarrollo de una propuesta pedagógica de carácter *cívico-moral*, un proceso que en términos institucionales es entendido como “el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y el bien común” a partir del fortalecimiento de sus competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p.8). A consideración, es muy probable que este tipo de afirmaciones casi nunca sean problematizadas, no obstante, en el marco de las reflexiones críticas que proponemos escenificar aquí es evidente que lo promulgado por parte del ministerio nos provee de un grandioso ejemplo sobre la naturaleza de la relación educación-civismo, fenómeno al cual asumimos como un dispositivo de subjetivación que inevitablemente encauza la conducta, moldea el cuerpo y reglamenta en términos muy precisos la concepción de “buen ciudadano” mientras “establece claramente unas fronteras entre los que quedan ‘adentro’ y los que quedan ‘afuera’ de la modernidad” (Castro-Gómez, 1998, p.7)

Como tal, esta relación (educación-civismo) es uno de los mecanismos estatales más potentes para llevar a cabo ese proceso de regulación moral y producción subjetiva del “bien común” que demanda la consolidación de la vida moderna en los distintos territorios ya que su

⁵⁵ Vale aclarar que esta afirmación no se basa en un juicio personal del investigador, todo lo contrario, su escritura es el resultado de la percepción que tienen algunos maestros, personas que muy amablemente contribuyeron con sus comentarios al tema de esta investigación mediante entrevistas.

forma organizada, planificada e institucionalizada permite racionalizar el ideal de ciudadanía a partir del uso del aparato jurídico y su transmisión mediante una instrucción pública asociada, por ejemplo, con la EDH; de ahí que se afirme que desde la visión institucional la EDH ha sido una práctica educativa absorbida por la construcción de un proyecto cívico-nacional funcional para los intereses hegemónicos de gobierno. Para el contexto político y social en el que se encontraba el país durante el mandato de Álvaro Uribe Vélez esta figura del ciudadano modelo tiene unas características más relacionadas con principios como la defensa de la soberanía estatal y la seguridad, una situación que será explicada más adelante; por ahora nos interesa hacer algunas anotaciones sobre ese proceso de racionalización jurídica que demandó la aparición e intensificación de la educación cívica para aquel entonces.

Antes, vale la pena mencionar que, es claro que a pesar del “ciudadano requerido” en ese momento por el gobierno colombiano existían unas condiciones de carácter global innegables con respecto al ideal hegemónico del deber ser en sociedad y que dado el rumbo de la argumentación es necesario retomar. Recordemos que durante la última década del siglo XX fueron proclamados la mayor cantidad de instrumentos (no) vinculantes con respecto a la educación en derechos humanos a nivel mundial, y que como tal es la coyuntura que caracteriza la construcción de planes, proyectos y programas más elaborados y sistemáticos con relación a la objetivación del discurso de los DDHH y su importancia en la gestión de los territorios nacionales, una situación que no sólo engendró una gran estructura de poder que hoy en día soporta la contundencia del liderazgo del pensamiento moderno, sino que también potencializó el establecimiento de un modelo comportamental que tiende a ser regulado por el propio sujeto resultado del trabajo hecho por lo aparatos ideológicos del Estado que posibilitan la gubernamentalidad.

En este sentido, son amplios los requerimientos que el orden global hace a los Estados, los cuales, en medio de la dominación ejercida por el pensamiento hegemónico, son partícipes activos de la legitimación política, moral e intelectual de sus discursos, en su totalidad direccionados al fomento de una mono-cultura caracterizada por el ideal de un individuo cívico, libre, burgués, urbano, propietario, blanco, masculino y racional bajo los supuestos de la premisa filosófica que en páginas atrás definimos como antropología neoliberal. Claramente Colombia no es la excepción a esta dinámica, por lo que muy probablemente en ello se explique la preocupación que generaba para la época la realización de una política pública nacional que respondiera a la ética ciudadana basada en el respeto y defensa de los DDHH, ya estipulada por organismos internacionales, y que había sido acogida y estructurada en el país, caso del Plan Decenal de Educación 1996-2005.

Con base a estas condiciones estructurales y coyunturales es que para el año 2003 se firma un acuerdo por parte del Ministerio de Educación y la Defensoría del Pueblo con el objetivo de dar inicio formal al diseño y la posterior implementación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), a partir de la creación de un Comité Técnico Interinstitucional integrado por ambas entidades y la vicepresidencia de la república que contó con la asistencia técnica del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) y el respaldo del Programa de Derechos Humanos USAID, y cuyo primer movimiento fue contratar una consultoría del PNUD. De acuerdo con los planteamientos de Camacho & Esguerra (2007) el PNUD llevó a cabo aquel proceso de consulta en diferentes regiones y sectores del país a partir de:

- Talleres regionales en los que participaron maestros, promotores de derechos humanos, líderes sociales y comunitarios y representantes de organizaciones de la sociedad civil que venían realizando experiencias de formación en derechos humanos.
- Encuentro de representantes de Facultades de Educación en el país (2004)
- Encuentro nacional de experiencias en educación en derechos humanos en el país (2004) (p.167)

La realización de cada una de estas iniciativas, pretendía recolectar información sobre la manera en que distintos sectores de la sociedad consideraban e imaginaban el deber ser de la educación en derechos humanos, propuestas que serían plasmadas en un primer borrador denominado *Plan Nacional de Formación, Respeto y Práctica de los Derechos Humanos desde el Sistema Educativo*⁵⁶ realizado en el año 2004. Luego, el Comité se dio a la tarea de reflexionar más profundamente sobre el tema de la educación en derechos humanos, tanto en la educación formal como en la no formal e informal, con el propósito de identificar las condiciones bajo las cuales se materializaban las propuestas pedagógicas, al tiempo que se visualizaban los retos para el futuro; por ello, el Comité propuso cuatro categorías de análisis compuestas por un estudio sobre la política pública existente en el tema, el desarrollo pedagógico, la formación de agentes educativos y la investigación pedagógica, ítems que fueron examinados cuidadosamente dentro de 150 experiencias dentro del territorio nacional durante los años 2004 y 2005.

Sin adentrarnos en las especificaciones de este estudio, se dirá que, la observación de cada una de las categorías arrojó algunas problemáticas que permitieron dar forma a los objetivos y

⁵⁶ Lamentablemente es nula la información que se tiene sobre este documento, sólo se sabe que fue publicado por el Centro de Promoción Ecuménica y Social (CEPECS), y que fue un convenio entre la defensoría del pueblo, el ministerio de educación nacional y el PNUD hecho en el año 2004.

líneas de trabajo abordadas en lo que más adelante sería el PLANEDH, entre ellas se destaca la inexistencia de una política pública de EDH que permita responder a las necesidades de la población colombiana, la existencia de diversas experiencias pedagógicas que en muchas ocasiones no responden a los fines establecidos institucionalmente en materia de derechos humanos, la deficiencia del sistema educativo frente a la formación de agentes educativos capaces de reflexionar en la pedagogía y la didáctica de la EDH (resultado de la ineficiencia de los programas de estudio al respecto) y, finalmente, la poca existencia de investigaciones sobre EDH que aporten de manera contundente a la formulación conceptual y teórica del contenido de este ámbito educativo.

Paralelo a la identificación y tratamiento nacional de cada uno de estos puntos, durante el año 2005 se gesta en el plano internacional la resolución 59/113 de las Naciones Unidas para dar paso a la promulgación del *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos* (2005 – 2019), cuyos objetivos – tomando como base los logros del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)- se centran en la promoción tanto del “entendimiento común de los principios y metodologías básicas de la educación en derechos humanos, [como en la construcción de] oportunidades de cooperación y asociación desde el nivel internacional hasta el de las comunidades” (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, s.f. p. 1). La particularidad de este programa es la medición de sus propósitos en temporalidades más cortas, de ahí la creación de tres etapas ((2005-2009), (2010 – 2014), (2015-2019) que corresponden al fortalecimiento de preocupaciones mucho más específicas.

En el marco proporcionado por la primera etapa (2005-2009) se alienta a los Estados, y más específicamente, a los ministerios de educación en cada país, a emprender una serie de

diagnósticos sobre la EDH en el sistema escolar primario y secundario con el propósito de establecer prioridades en la elaboración de planes, estrategias y técnicas que cumplan a cabalidad con el objetivo del programa. De acuerdo con el proceso de *evaluación de la primera etapa (2005-2009) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (WPHRE) (2010)* en el caso colombiano, se sabe que las recomendaciones del programa durante estos años se cumplen en un balance positivo dada la cantidad de políticas y proyectos de formación que se llevaron a cabo entre los años 2005 y el 2009 (periodo que abarcaría el segundo mandato del expresidente Álvaro Uribe Vélez). Cabe resaltar que, aunque la mayoría de ellos no responden a las prácticas avaladas en la EDH como tal si reflejan un enfoque educativo basado en la promoción y defensa de los DDHH. En el siguiente cuadro se retoman algunos de los ejemplos más emblemáticos entorno a este fenómeno:

Tabla 2.

Políticas Nacionales o sub-nacionales que promueven un enfoque en derechos humanos, gobernanza, gestión y procedimientos disciplinarios en las escuelas, programas de inclusión y otras prácticas inherentes a la cultura de las escuelas y el acceso a la educación.

Nombre	Descripción/programas
Plan Decenal de Educación (2006 – 2016)	Instauran una serie de propósitos generales que guiarán el qué hacer de la educación durante esa década a fin de que la educación sea “un derecho cumplido y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el Estado, con la participación co-responsable de la sociedad y la familia en el sistema educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.16) ⁵⁷
Ley 1098 de 2006.	Más conocida como el Código de infancia y adolescencia, en él se ratifica el compromiso de Colombia por dar cumplimiento a lo pactado en la Convención sobre los Derechos del Niño. En términos

⁵⁷ Para ver el texto completo visítase: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php>

	<p>generales este instrumento jurídico vela por el desarrollo armonioso de los niños/adolescentes en el seno de sus familias y la comunidad al garantizar la protección integral de sus derechos y libertades; al referirse al caso que nos compete la Ley establece la obligatoriedad que tiene el Estado de garantizar el derecho a la educación en términos de acceso, calidad y contenido. Con respecto a este último destaca la importancia de construir “un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y los derechos humanos de los niños, las niñas y los adolescentes y desarrollar programas de formación de maestros para la promoción del buen trato” (p. 14), de ahí que se avalen prácticas para erradicar del sistema educativo la discriminación y la violencia mientras se fomenta el deporte, la participación, el arte, entre otras, mediante alternativas concretas como la etnoeducación⁵⁸.</p>
<p>Plan sectorial de educación: 2006-2010. Revolución Educativa.</p>	<p>Esta es la segunda etapa del plan sectorial <i>Revolución Educativa</i> durante el segundo mandato del expresidente Álvaro Uribe Vélez. Responde a los desafíos plasmados en el plan decenal 2006-2016 y desarrolla cuatro políticas fundamentales entorno a cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia. Si bien no hay un enfoque explícito sobre la educación en derechos humanos apoya programas relacionados con los mismos, caso por ejemplo de <i>Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía</i>, <i>Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos – EDUDERECHOS-</i>, <i>Educación Ambiental</i>, <i>Programa de formación para las competencias ciudadanas (Los estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas)</i> y el <i>Proyecto para el Desarrollo de Competencias ciudadanas en Contextos de violencia</i>⁵⁹</p>

⁵⁸ Para ver el texto completo visítase:

https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf

⁵⁹ Para ver el texto completo visítase: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-152036_archivo_pdf.pdf

<p>Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) – 2009</p>	<p>El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos es el resultado de todo ese proceso de revisión llevado a cabo por Ministerio de Educación Nacional, la Defensoría del Pueblo y el Programa Presidencial de Derechos Humanos de la Vicepresidencia de la República, con el acompañamiento de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) y el Programa de Derechos Humanos USAID-MSD que en páginas anteriores fue señalado. Su propósito, incorporarse y consolidarse “en la agenda pública, centrada en la formación de sujetos activos de derechos, que contribuya a la consolidación del Estado Social de Derecho multiétnico y pluricultural y a la construcción de una cultura de derechos humanos en el país”. (p. 91). En él se regulan los contenidos de la educación formal, no formal e informal y se apunta a la construcción de una estructura organizativa que permita un dialogo permanente entre las posturas del Estado y la Sociedad civil entorno a la construcción de un proyecto democrático basado en el respeto y ejercicio de los derechos y las libertades de los ciudadanos.</p>
<p>Plan estratégico Institucional de la Defensoría del Pueblo. Resolución 753 del 8 de junio del 2009.</p>	<p>Este plan estratégico que abarca un periodo entre el año 2009 y 2012, y establece la guía para el qué hacer de la defensoría del pueblo en distintos ámbitos de intervención. Para el caso de la educación en derechos humanos se plantea como objetivo <i>construir una cultura de derechos humanos basada en los principios del derecho internacional humanitario</i>, para ello se plantean diplomados, se crea la red institucional de apoyo a las veedurías ciudadanas, se realizan talleres de formación para los servidores de la Defensoría, y se participa en el I y II Foro Nacional de Educación en Derechos Humanos, entre otras actividades⁶⁰.</p>

Fuente: Cuadro elaborado con base a la información proporcionada por *Evaluación de la primera etapa (2005-2009) del Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos (WPHRE)* realizada por el Ministerio de Relaciones Internacionales en el año 2010. Páginas 6-7.

⁶⁰ Para leer un informe mucho más detallado sobre cada una de estas iniciativas y las propuestas regionales que cada una de ellas suscitó, visítese: Defensoría del Pueblo (2012). *Vigésimo Informe del Defensor Del Pueblo al Congreso de la República de Colombia*. Bogotá, D.C: Defensoría del Pueblo. 479- 558.

Ahora bien, visto lo anterior es innegable que el recorrido jurídico- institucional de la EDH durante este periodo de la historia colombiana es bastante amplio y elaborado, un proceso que como anotamos párrafos atrás es seguramente el resultado de las demandas internacionales que alentaban la materialización del régimen de verdad propuesto por el discurso de los DDHH y su formación cívico-ética; no obstante, más allá de quedarnos con este hecho histórico y material, hemos de decir que como tal cada uno de estos mecanismos regulatorios ha de ser interpretado como el andamiaje sobre el cual se producirán y reproducirán ciertas representaciones sociales en el imaginario colectivo de los sujetos respecto a sí mismos y a la relación que deben entablar con los demás seres (no) vivos; es por ello que desde esta perspectiva entendemos al derecho no como un instrumento represivo sino más bien como una fuente de producción simbólica de determinadas subjetividades y prácticas culturales que se interiorizan aún más a través de la educación.

Amplíemos brevemente esta última afirmación. Sobre el tema, Castro Gómez (2000) sostiene que en el proceso de racionalización de la vida que caracteriza al derecho el desarrollo del campo educativo juega un papel fundamental, principalmente en la puesta en marcha de las ciencias sociales por ser, en su conjunto, la pieza que permite la organización y el control de la vida humana a partir de su observación científica. Desde esta perspectiva las ciencias sociales son las directamente responsables de darle validez a las políticas gubernamentales del Estado a través de la enseñanza de aquellas leyes que regirán a la economía, la sociedad, la historia y la cultura, por lo que se les reconoce como dispositivos disciplinarios cuya tarea se remite a creación de “perfiles de subjetividad estatalmente coordinados” (p. 89). Esta potestad estatal de neutralizar los intereses y valores de los sujetos a través de las ciencias sociales es escenificada

muy claramente en la construcción de los lineamientos sobre los cuales se debe basar el contenido educativo que, en este caso, será ejemplificado con la formación metódica y metodológica de la EDH.

Para abordar este tema, es necesario dejar en claro que entendemos a este poder de definición estatal sobre la estructura de la EDH no como un proceso directo, lineal y determinante sino más bien como un extremo de la lucha que se entabla entre los demás sectores (ámbitos no formales e informales⁶¹) que se involucran en la definición, funcionamiento y significación de esta práctica educativa, pero por la eficiencia de su dominación se reconoce que ha sido capaz de opacar e incluso ocultar su naturaleza emancipadora en al menos tres vías, la primera implica cierta restricción operativa, por ejemplo, en la inversión y mejora de los programas de formación a profesores; la segunda hace referencia a la presentación de la EDH como práctica directamente asociada a la educación cívica, y la tercera se materializa en la preeminencia que tiene la visión jurídico-política en la enseñanza de la EDH, situación que materializa la posición irreflexiva de los maestros y estudiantes en el marco proporcionado por el paradigma cero.

Sobre esta última, vale la pena aclarar ante el lector que entendemos a la visión jurídico-política en la EDH como ese proceso de enseñanza y aprendizaje que se limita al estudio y reproducción acrítica del derecho nacional e internacional sobre los derechos humanos sin

⁶¹ Con este comentario deseamos poner de presente ante el lector que existen numerosas apuestas educativas de carácter formal, no formal e informal a lo largo de la historia reciente que no necesariamente cumplen con limitaciones en el contenido y práctica de la EDH, muy por el contrario, sus trabajos, aunque locales, han sido de gran contribución a la edificación de una conciencia crítica en los niños, jóvenes y adultos en el país. Un estudio comparativo que podría ser de interés es el trabajo hecho por Douglas Rodríguez en el 2011, titulado: Tres experiencias para pensar la educación en derechos humanos en Colombia, una tesis de grado que puede encontrarse disponible en el siguiente link:

<http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11809/TRES%20EXPERIENCIAS%20PARA%20PENSAR%20LA%20EDUCACION%20EN%20DERECHOS%20HUMANOS%20EN%20COLOMBIA.pdf?sequence=1>

entablar ningún tipo de reflexión sobre la EDH y su vínculo con los problemas sociales, culturales y políticos que generan desigualdades e injusticias. Este fenómeno es fácilmente ejemplificado un caso emblemático: los parámetros bajo los cuales se formula la *Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación* en la ciudad de Bogotá dentro de las instituciones educativas públicas, privadas, no formales e informales mediante la expedición del acuerdo 125 de 2004, pues se establece que curricularmente este plan pedagógico debe adecuarse a los instrumentos (no) vinculantes sobre el tema de la EDH⁶², por lo que en últimas se parte – y se finaliza- en un proceso de enseñanza basado en los deberes y garantías que provee el aparato jurídico a los derechos.

Ahora bien, hechas estas breves anotaciones con relación a la institucionalización de la EDH en la agenda pública nacional no nos queda más sino hacer una breve reflexión con respecto a la construcción de subjetividades -particularmente cívicas- dentro de las condiciones socio-históricas del país durante la primera década del nuevo milenio, por ende ahondemos un poco más sobre el contexto político en el cual se enmarcan las dos fases de La Revolución Educativa,

⁶² De acuerdo con su artículo 3, en el proceso de diseño curricular se destacan los siguientes referentes: (1) La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), (2) La Constitución Política de Colombia y las leyes que la desarrollan en el texto referente a los derechos deberes y garantías. (3) El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Ley 74 de 1968). (4) La Convención Americana sobre Derechos Humanos (Ley 16 de 1972). (5) El Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (Ley 74 de 1968). (6) El Protocolo adicional a la Convención Americana sobre los Derechos Humanos en el campo de los derechos económicos, sociales y culturales "Protocolo de San Salvador" (Ley 319 de 1996). (7) El Derecho internacional aplicable en situaciones de conflictos armados y en particular los Cuatro Convenios de Ginebra de 1949. (8) la Convención de Ottawa sobre la prohibición del empleo, almacenamiento, producción y transferencia de minas antipersonales y sobre su destrucción (Ley 554 del año 2000). (9) El Estatuto de la Corte Penal Internacional (Ley 742 de 2002). (10). Los Convenios de la Haya de 1899 y 1907, y cuya finalidad ha sido regular la conducción de las hostilidades y los medios legítimos de combate; (11) El Protocolo facultativo sobre los niños, niñas y jóvenes víctimas de los conflictos armados (Ley 765 de 2002) (12) la Convención sobre los Derechos del Niño (Ley 12 de 1991). (13) Los Convenios Internacionales del Trabajo debidamente ratificados por Colombia, como parte integrante del bloque de constitucionalidad. (14) Las Declaraciones de Estocolmo sobre el entorno humano (1972) y la de Río de Janeiro, destinadas a la salvaguardia del medio ambiente global. (15) La Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Ley 51 de 1981). (16) El Código de Policía de Bogotá (Acuerdo 79 de 2003) y demás acuerdos pertinentes. (17) Los derechos y garantías que siendo inherentes a la persona humana no figuren en la Constitución Política y en los instrumentos internacionales vigentes. Para más información visítese: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=14100>

fenómeno caracterizado por el mandato del expresidente Álvaro Uribe Vélez. Al respecto, es importante mencionar que los dos planes de su gobierno (*Hacia un Estado Comunitario* (2002-2006) y *Hacia un Estado Comunitario: desarrollo para todos* (2006 – 2010)) tienen tremendas similitudes en sus políticas sectoriales, pero por ser del interés particular de este texto, sólo haremos referencia a las condiciones que se generaron en el proceso de divulgación, aplicabilidad y (no) aceptación de la política insignia de ambos mandatos: *La Seguridad Democrática*.

El reconocimiento de sólo esta política parte nuevamente de la puesta en escena de esa postura guerrillista y militarista que hizo del discurso de la seguridad el punto máximo de reflexión, una situación provocada por las demandas de protección por parte de los colombianos víctimas de una ola de violencia que alcanzó su nivel más crítico entre 1996 y 2002 “como consecuencia del fortalecimiento militar de las guerrillas, la expansión nacional de los grupos paramilitares, la crisis del Estado, la crisis económica, la reconfiguración del narcotráfico y su acomodamiento dentro de las coordenadas del conflicto armado” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 33). Claramente este no es el espacio para hacer un análisis detallado sobre los resultados de su implementación, pero sí es de interés notar las consecuencias que generó la equivalencia entre seguridad y democracia en el proceso de construcción de un concepto muy particular de ciudadanía.

Romo (2014), por ejemplo, comenta que la fuerza definitoria de la seguridad democrática respecto al código ético y moral del “ciudadano requerido por la nación” reside en la legitimidad que adquieren sus objetivos y métodos en tanto representan la restitución de lo que por definición le pertenece al Estado, el monopolio del uso de la fuerza, pues, en efecto, el recuperar tal monopolio no sólo se traducía en un alivio para la población colombiana hundida en la

zozobra que generaba la sensación de peligro constante, sino que también se materializaba como ese paso a dar para la consecución de la paz, fin último del clamor nacional. En este sentido, el enaltecimiento y promulgación de la premisa “*exterminio del enemigo interno* - o más bien de la amenaza terrorista -” hizo de este discurso un *valor democrático* en sí mismo, fenómeno que se convertiría en una noción muy específica de bien común que difícilmente podía ser contradicha por la sociedad civil, ya que, en palabras de la autora, “al hacerlo atentaría contra lo que había sido configurado como la única salida a la situación del país” (p. 21).

Ciertamente, la existencia de aquel limitante en la concepción de bien común configurada por el Estado propició la creación de un espacio por naturaleza impedido a tolerar cualquier tipo de expresión divergente, por lo que se trató de unificar las voluntades de los ciudadanos a título de cooperación con el Estado, tal cual es demostrado por Álvaro Uribe Vélez en una intervención ante la asamblea iberoamericana de ministerios públicos y fiscalías en el año 2002:

El llamamiento que hay que hacerle a la ciudadanía es: todo el mundo a apoyar el Estado. (...) El apoyo ciudadano a la Fuerza Pública es garantía de que la Fuerza Pública, no sentirse aislada en los cuarteles sino apoyada por una ciudadanía, también que sienta que ese apoyo es vigilancia, que ese apoyo es fiscalización, que ese apoyo la obliga a ser más eficaz y le exige ser totalmente transparente. (Uribe, 2002, párr. 14-15)

La inserción que el expresidente hace de los “ciudadanos” al discurso de seguridad abre la posibilidad “de que cada ciudadano se haga patrón de su propia defensa, tal como ocurrió con las Convivir en el departamento de Antioquia” (Romo, 2014, p. 25), un fenómeno que profundiza la construcción de un modelo que limita las posibilidades de ser diferente a riesgo de no ser catalogado como una *amenaza*. La expansión de este tipo de discursos intenta canalizar las

voluntades y los deseos de sus oyentes con el propósito de intensificar en el país una visión antagónica que implique la no aceptación del otro al considerarlo como contrincante indigno en el terreno político, pues se le asume como la manifestación de aquellas diferencias existenciales irreconciliables que deben ser erradicadas, no sólo corporalmente sino también ideológicamente. Esta situación sin duda alguna posiciona al régimen de la Seguridad Democrática como un dispositivo, por excelencia, funcional a la perpetuación de la racionalidad política moderna traducida en la dicotomía inclusión/exclusión.

En este sentido, ¿cómo podría construirse, desde la educación en derechos humanos, una cultura política basada en la apertura y crítica de la noción de DDHH y democracia dentro de un contexto donde la homogeneidad en el proyecto de ciudadanía es el principal objetivo del Estado? y más aún, ¿de qué manera podría la EDH comprenderse y posicionarse como una práctica pedagógica autónoma que, si bien plantea una relación con la educación cívica, no puede ser reducida sólo a este aspecto? Evidentemente el impacto de la EDH respecto a la formación de sujetos críticos ante las injusticias y las relaciones de poder que configuran sus realidades no sólo es demasiado limitado en este contexto, sino que por sus condiciones difícilmente se le atribuye la importancia conceptual y metodológica que requiere. El propósito de realizarnos ambas preguntas recae en la necesidad de recordarle al lector que la educación en derechos humanos es un proyecto educativo que trasciende las esferas de la política o, mejor aún, de la relación ciudadanía – Estado, y se asienta en ámbitos filosóficos y existenciales más profundos, de ahí que se insista tanto en su manipulación institucional.

Bien, de manera general se ha demostrado que el proceso de institucionalización de la EDH en Colombia se ha configurado en medio de disputas de carácter subjetivo y objetivo tanto en el campo jurídico como en el campo educativo; en ambos casos la lucha por el monopolio en

la toma de decisiones y en la creación de significaciones entorno a esta práctica educativa es una constante competencia entre fuerzas opresoras y liberadoras que se alían o se retan en busca del posicionamiento de cada imaginario defendido. Para el caso del periodo estudiado se clarificó la contradicción existente entre el desarrollo jurídico de la EDH como práctica normalizada, su contenido práctico y conceptual con relación a los DDHH, y las condiciones sociales, políticas e históricas que moldearon al “ciudadano requerido” de la Seguridad Democrática; ahora es de nuestro interés avanzar en el tiempo y ver cuáles son los cambios que se generaron en la puesta en marcha de la EDH con la finalización del mandato de Álvaro Uribe Vélez y la llegada al Poder de Juan Manuel Santos, hecho cuya característica más notable es el proceso de paz adelantado con las FARC – EP.

Para tal fin, haremos algunas anotaciones muy generales sobre el primer plan de gobierno de Juan Manuel Santos: *prosperidad para todos* (2010 – 2014) y los dos años de funcionamiento de su segundo plan: *todos por un nuevo país* (2014 – 2016), con el propósito de reflexionar brevemente entorno a las diferencias y/o similitudes con relación al mandato anterior; paralelo a ello se hablará del desarrollo de la educación en derechos humanos como una campo de saber especializado dentro de las universidades colombianas y su impacto en la conformación del régimen de verdad que supone el tratamiento de los derechos humanos para finalmente hacer algunas reflexiones sobre sus falencias, dificultades y retos para el futuro en el marco proporcionado por la coyuntura ya señalada.

3.3. La educación en derechos humanos en la coyuntura actual, su papel, dificultades y retos en el periodo(s) de gobierno(s) Juan Manuel Santos (2010 – hasta 2016)

Para iniciar el desarrollo de este último sub apartado retomemos brevemente el camino jurídico – institucional que tomó la EDH antes de analizar sus dinámicas en el marco propuesto por la coyuntura que constituye el proceso de paz. Sabemos que durante la primera década del nuevo milenio la preocupación por responder a las demandas nacionales e internacionales en materia de educación se tradujo en la creación de una serie de disposiciones legales que trataron de normatizar la ejecución metodológica de la educación en derechos humanos en las instituciones tanto de carácter formal, como en aquellas de carácter no formal e informal; sin duda alguna, la más representativa de todas ellas fue el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), un proyecto gubernamental que trató de impulsar la creación de planes educativos direccionados al respecto, promoción, defensa y garantía de los derechos humanos con el propósito de construir sujetos de derechos dentro de sus contextos familiares, escolares y comunitarios.

Más allá de retomar las condiciones ideológicas y conflictivas de su aplicabilidad, este último apartado planea dar giro en el abordaje y análisis que supone el estudio de la EDH, por lo que desde este punto nos dedicaremos a reconocer que la pertinencia de su creación y recreación institucional recae en la apertura de posibilidades para la concreción de transformaciones sociales a partir del fomento de una cultura que paz que aboga por el respeto de las diferencias, las libertades y las distintas concepciones de dignidad. Leer esta afirmación podría generar algo confusión ante el lector, pues a lo largo de nuestro proceso de argumentación hemos dejado en claro cuáles son las condiciones bajo las cuales funciona la subyugación y utilización

hegemónica de la educación en derechos humanos para los fines del proyecto civilizatorio global; sin embargo, hemos de basarnos en los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos (2010) para afirmar que:

Los conceptos (sustantivos) hegemónicos no son, en el plano pragmático, una propiedad inalienable del pensamiento convencional o liberal. Una de las dimensiones del contexto actual (...) es precisamente la capacidad que los movimientos sociales [y otros sectores de la sociedad civil] han demostrado para usar de modo contrahegemónico y para fines contrahegemónicos instrumentos o conceptos hegemónicos. (p. 25)

Esta concepción nos permite pensar que a pesar de la existencia de las relaciones de poder que vulneran la capacidad liberadora y combativa de la EDH, su sola existencia en el plano de las discusiones públicas también brinda la posibilidad de entablar una lucha por su resignificación en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, de ahí que en las siguientes páginas se tomen en cuenta los problemas y desafíos que como práctica emancipadora presenta la EDH en un contexto como el actual. Ahora bien, hechas estas breves declaraciones a manera introductoria, es preciso hacer claridad respecto a las condiciones políticas y sociales en las que se encontraba el país en la llegada del sucesor de Álvaro Uribe Vélez, el actual presidente de Colombia, Juan Manuel Santos. Recordemos un poco las características del mandato anterior, para ello nos basaremos en las apreciaciones de López (2015) quien define a tal gobierno como un “populismo de derecha” en tanto enfatizaba la producción de discursos anti-izquierda y moldeaba en el imaginario colectivo la necesidad de perseguir al disidente y crítico públicamente llamado terrorista.

Con base a lo anterior, el autor define al antiguo régimen como autoritario pues durante sus ocho años de gobierno Uribe Vélez alentó “la utilización abusiva de la autoridad lograda a partir de una exitosa política de contención militar de la guerrilla, para un conjunto de propósitos antidemocráticos e incluso delictivos” (p. 7). Además, su tono agresivo y anticonciliador generó graves inconvenientes en la política exterior colombiana para la época en cuestión, caso de la inestabilidad regional – particularmente en Venezuela - que generó la firma de un acuerdo de cooperación militar con los Estados Unidos en el 2009 para la construcción de bases militares estadounidenses en el territorio colombiano, una situación que alertó a varios países con tendencia centro-izquierda sobre la posible vulneración futura de sus territorios, de ahí que fuese tema de discusión, preocupación y, en algunos casos, de rechazo, en el marco proporcionado por la Reunión Plenaria de la Tercera Cumbre Ordinaria de la Unasur hecha en Quito para el mismo año⁶³.

Ahora bien, en el momento en el que finaliza este gobierno sube al poder Juan Manuel Santos quien, para sorpresa de todos los electores que creían que su mandato sería igual al de su predecesor, fue el protagonista de un importante replanteamiento en el discurso político en Colombia. Siguiendo con los planteamientos de López, se sabe que en este nuevo gobierno se reformula la relación con los demás países latinoamericanos (particularmente con Venezuela) en aras de fortalecer una relación más pragmática y armónica con el resto del mundo, al igual que se transforma el corpus discursivo del Estado bajo un tono más conciliador, cuestión que haría la gran diferencia frente al periodo anterior en tanto su visión permitió la reactivación del diálogo

⁶³ Para más información sobre esta coyuntura latinoamericana visítese Unión de Naciones Suramericanas (2015). En línea y disponible en el siguiente link: <http://www.sela.org/media/1950656/di-10-15-unasur.pdf>

con las FARC, grupo al cual públicamente se le elevó su estatus de “terroristas” a contrincantes dignos de ser reconocidos en la arena política.

Sin duda alguna, esta situación representa un esfuerzo por reforzar el respeto y la defensa de derechos como la oposición y la participación – principios constitutivos de la democracia de alta intensidad-, y que en esencia contribuyen a la apertura de los espacios públicos de discusión. En este sentido, no es de extrañar que una de las preocupaciones más profundas y urgentes del gobierno se traduzca en la reconstrucción del tejido social en el país a partir de la creación, desarrollo y consolidación de una cultura de paz, concepto definido como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones y patrones de comportamiento basados en el respeto a la vida, los DDHH y la libertad de expresión, utilizando la educación, el diálogo y la cooperación entre diversos actores de la sociedad” (Departamento Nacional de Planeación, 2015, p. 499). Son estas y otras declaraciones con respecto al papel de la educación dentro de todo este proceso las que hacen eco en la creación de nuevas leyes que tratan de institucionalizar y estandarizar el contenido educativo en torno al tema de los DDHH, caso por ejemplo del sistema de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los DDHH y la cátedra de paz, propuesta pedagógica que evidentemente surge en medio de toda la coyuntura generada por el diálogo entre el gobierno nacional y las FARC.

Tabla 3.

Fuente normativa que reglamentan la creación y puesta en marcha de prácticas pedagógicas relacionadas con la educación en derechos humanos en el país (2013-2016)

Congreso de Colombia. (15 de marzo de 2013). Ley 1620. Bogotá, Colombia:	“Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”
--	--

<p>DO: 48.733⁶⁴, y su decreto reglamentario Decreto 1965. Expedido por el Ministerio de Educación el 11 de septiembre del 2013⁶⁵.</p>	<p>El objeto de esta Ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.</p>
<p>Congreso de Colombia (1 de septiembre de 2014). Ley 1732. Bogotá, Colombia: DO: 48.733⁶⁶, y su decreto reglamentario 1038 de 2015⁶⁷</p>	<p>"Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país".</p> <p>De acuerdo con el primer artículo de esta ley, esta iniciativa se realiza “con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente”.</p>

Ahora bien, es importante señalar que en el marco contextual generado por esta preocupación estatal frente a la relación educación y derechos humanos, existe lo que podríamos

⁶⁴ Texto completo en:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

⁶⁵ Texto completo en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf Decreto_1965.pdf

⁶⁶ Texto completo en:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

⁶⁷ Texto completo en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>

denominar como un “boom” en las discusiones sobre este tema tanto en las escuelas como en el seno de las distintas universidades en el país, pues desde varias décadas atrás, se demandaba un rol mucho más activo por parte de estas instituciones en la formación “crítica” de los sujetos, especialmente de los profesores y especialistas en el tema. En términos formales, es muy posible que esta explosión de interés con respecto a este ámbito específico de la educación sea consecuencia de las exigencias planteadas por los objetivos de políticas públicas nacionales (caso de los Planes Decenales de la Educación en 1996 – 2005 y 2006 – 2016), de políticas internacionales (caso de los mandatos de la Asamblea General de la ONU y la UNESCO), o incluso del mismo PLANEDH, documento en donde se consigna el siguiente requerimiento:

Tabla 4.

Requerimiento del PLANEDH con relación a la organización, estructuración e incremento de la EDH específicamente dentro de las universidades.

Objetivo específico	Meta	Verificador
Se cuenta con referentes pedagógicos de la EDH pertinentes y contextualizados que responden a las necesidades de la población	<p>De las facultades de educación y comunicación de las universidades públicas, y las escuelas normales superiores han revisado y ajustado sus programas académicos para integrar la EDH, así:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En los cinco primeros años, al menos el 30%. 2. En los cinco años siguientes al menos el 60%. 3. Al cabo de quince años, al menos el 75%. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programas académicos de las facultades de educación y comunicación que han incluido en sus planes de estudio la EDH con perspectiva diferencial, de género, étnica, necesidades educativas especiales, poblaciones de especial protección. 2. Los programas académicos de las escuelas normales superiores han incorporado la EDH en sus planes de estudio con perspectiva diferencial, de género, étnico, necesidades educativas especiales, poblaciones de especial protección

Fuente: Cuadro citado en su totalidad de: Ministerio de Educación Nacional, Defensoría del Pueblo y Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario. (2009). Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH). Bogotá D.C, Colombia. P. 100.

Ahora bien, dadas las condiciones institucionales, bajo las cuales se estaba demandando la presencia de los DDHH en los contenidos, planes comportamentales y metodologías de la educación por parte de las entidades ya mencionadas, es comprensible que las escuelas y las universidades tomaran las riendas del papel que se les había adjudicado entorno a la construcción de una cultura basada en el respeto de los DDHH y contribuyeran a la concreción del mencionado proceso. Para el caso de las escuelas, los esfuerzos por incorporar el tema de los DDHH en la formación de una cultura de paz fueron materializados en una gran cantidad de iniciativas locales que intentaron profundizar las discusiones sobre la importancia de la educación en la coyuntura actual y la necesidad de construir una red de trabajo que contribuyera a la construcción de políticas educativas de calidad⁶⁸. Mientras que, para el caso de las universidades, el tema se trata e incorpora como un saber especializado que no sólo ejemplifica la forma en la cual el abordaje científico y disciplinar de los DDHH surge en Colombia, sino también el cómo la EDH se convirtió en un elemento que reconfiguró los estándares de calificación y calidad instrumental del sistema y, además, vinculó a las discusiones educativas la

⁶⁸ Algunas de estas iniciativas pueden ser encontradas con más especificidad en documentos como el II encuentro nacional sobre educación para la paz y los derechos humanos en los territorios llevado a cabo en julio del año 2014, en su apartado *Feria de iniciativas de construcción de paz desde la escuela* (pp. 9 – 10). Allí se resaltan las experiencias del colegio Francisco Torres León ubicado en la vereda Puente Amarillo de Restrepo (Meta), institución en donde se hace especial énfasis en temas ambientales y los distintos conceptos de dignidad humana; la creación de internados en el sur del departamento del Meta con la intención de proteger a los niños y jóvenes de las consecuencias del conflicto armado interno; movimientos pedagógicos como “*Todos por la educación*”, un programa del PNUD en donde se promueve a la educación como prioridad nacional; la creación de plataformas informativas por parte de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, caso de “*Somos generación paz*”; iniciativas por parte de UNICEF como *construyendo sueños* (putumayo), *Pedagogía de la memoria de San Carlos* (Antioquia), el *fortalecimiento de la educación propia* (Chocó), entre otras. Documento disponible en el siguiente link: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_3_sistematizacion/memorias_2_encuentro_educacion_para_la_paz_noviembre_2014.pdf

importancia de mejorar el ámbito de enseñanza a través de la divulgación de la democracia en y para la escuela.

Teniendo en mente lo anterior, podríamos decir que el resultado del reto que planteaba la inserción de los DDHH a la educación superior se tradujo en la creación de un número considerable de programas dentro de las universidades entre los años 1998 y 2016, cuyo registro se toma de la información encontrada en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior y se tabula a continuación:

Tabla 5.

Total de programas creados entre 1998 y 2016 aún existentes y que expresan la relación educación – derechos humanos.

Total programas	78
Total programas instituciones oficiales	29
Total programas instituciones privadas	49
Total universidades	65
Total Instituciones universitarias/escuela tecnológica	12
Total institución tecnológica	1

Fuente: Cuadro elaborado con base a la información proporcionada por el *Sistema Nacional De Información de la Educación Superior (SNIES)*. Recuperado de: <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa#>

Tabla 6.

Núcleo básico del conocimiento en el cual se encuentran inscritos los programas creados entre 1998 y 2016 aún existentes y que expresan la relación Educación – DDHH

Núcleo Básico del Conocimiento – NBC	Total
Derecho y afines	37
Educación	20
Ciencias políticas, relaciones internacionales	10
Sin clasificar	5
Sociología, trabajo social y afines	2
Filosofía, teología y afines	2
Administración	1
Sin información.	1
Total	78

Fuente: Cuadro elaborado con base a la información proporcionada por el *Sistema Nacional De Información de la Educación Superior (SNIES)*. Recuperado de: <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa#>

Tabla 7.

Nivel académico y de formación de los programas creados entre 1998 y 2016 aún existentes y que expresan la relación Educación – DDHH.

Nivel Académico	
Pregrado	2
Posgrado	76
Total	78
Nivel de Formación	
Especialización universitaria	55
Maestría	21
Universitaria	1
Tecnológico	1
Total	78

Fuente: Cuadro elaborado con base a la información proporcionada por el *Sistema Nacional De Información de la Educación Superior (SNIES)*. Recuperado de: <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa#>

La lectura de esta información nos permite visibilizar dos cuestiones muy importantes, la primera es que como discurso la EDH está tomando una posición bastante relevante en la comunidad educativa en Colombia, es muy probable que esto sea consecuencia de los debates que aún se generan sobre la pertinencia en los modos de su conceptualización y ejecución, una cuestión que se asume como positiva. La segunda, al contrario de la anterior, es bastante problemática y es pues, el hecho de que las plataformas de saber bajo las cuales se acoge y desarrolla la EDH tienden a inscribirse bajo la lógica jurídico-normativa, un fenómeno que limita su tratamiento a la enseñanza de los DDHH y sus características básicas (los fenómenos de exigibilidad de los derechos y la estructura legal internacional que la soporta, las obligaciones que tiene el Estado y los mecanismos de protección y respeto frente los mismos), una cuestión que es fácilmente evidenciable en la primacía del Derecho como el Núcleo Básico de Conocimiento (NBC) que guía su ejecución.

Sobre este último punto, vale la pena resaltar que lamentablemente el tratamiento de la EDH bajo la óptica descrita tiende a alejar el deber ser de ésta de los ámbitos políticos, culturales y axiológicos, situación que a su vez reproduce la aparente neutralidad, por ejemplo, en la pretensión de universalidad del discurso de los derechos humanos. Hablamos entonces de la poca complejidad con la que tienden a ser promulgados este tipo de programas que, aunque se reconoce su importancia, dejan de lado todos los aspectos que componen una educación de carácter integral, hecho un tanto desalentador en tanto aún se demuestran los vestigios del paradigma cero en la educación formal. Estas apreciaciones no sólo se basan en las consideraciones teóricas hechas con más profundidad en el capítulo anterior, sino también en los testimonios de algunos maestros, quienes al ser interrogados sobre las dificultades actuales de la EDH con relación a su aplicabilidad en la escuela y en otros ámbitos de formación, comentan que:

- *La dificultad se presenta en gran medida a dos factores que he detectado. El primero es la falta de conocimiento al respecto por parte de los profesores, como consecuencia de la falta de formación y fundamentación durante su actividad como estudiantes de la licenciatura, eso en el caso de ser profesores de profesión y no de otra. Esto lleva a la indiferencia q tienen los maestros para articular sus currículos con la EDH y la falta de una política desde el Ministerio de Educación al respecto puesto q siempre pretenden arreglar las dificultades a través de cátedras q van variando dependiendo del problema social del momento. Falta desde el Ministerio formar al maestro. Ajustar currículos y buscar el espacio obligatorio dentro del tiempo de permanencia en la escuela para la EDH. (Andrés Herrera, comunicado personal, 27 de julio de 2017)*
- *Me permito señalar que una de las (1) primeras dificultades es la referida a la comprensión de la categoría EDH esto porque en los procesos educativos como prácticas sociales se requiere señalar no solamente el papel del maestro sino el papel*

del estudiante en la construcción del conocimiento. (2) Una segunda dificultad está referida al papel del maestro en la EDH. Esta es una dificultad en el sentido de que el maestro tiene que convertirse en uno de los actores más valiosos en todos los procesos educativos y para eso se requiere no solamente desarrollar aspectos generales sobre la formación pedagógica y didáctica si no se requiere tener en cuenta que la EDH está íntimamente ligada con la formación integral(...) cuando hablamos de la formación integral estamos hablando de que los maestros se convierten en dinamizadores de los procesos de aprendizaje en cuanto al desarrollo de competencias cognitivas procedimentales y sobre todo competencias que tienen que ver con el ser y con el convivir, algo que difícilmente se está comprendiendo. (Farit Rashid, comunicado personal, 27 de julio de 2017)

Ahora bien, llegados a este punto es importante recalcar que, a pesar del panorama anterior, actualmente existen algunos programas que no responden necesariamente a la lógica del paradigma cero en la educación en derechos humanos, muy por el contrario, se tratan de iniciativas que plantean una discusión muy fuerte con relación a lo imperativo que resulta el estudio de la especificidad y multidimensionalidad de esta práctica educativa. La siguiente tabla no sólo condensa aquellos programas a los que se hace referencia, sino que también hace un breve comentario sobre la originalidad en sus contenidos y su apuesta por la construcción de una educación política que trasciende la dimensión legalista de los derechos humanos:

Tabla 8.

Programas en materia de educación en derechos humanos existentes en Colombia para el año 2017.

Programa	Universidad	Descripción
Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos	Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá)	Programa en donde se trabaja teóricamente las formaciones históricas de los derechos humanos, la diversidad e interculturalidad, se analiza el currículo en derechos humanos, se incluye el derecho internacional

		humanitario y se vinculan experiencias de la educación popular bajo el estudio de la vida y obra de Paulo Freire.
Maestría en educación para los derechos humanos	Universidad Sergio Arboleda (Bogotá)	Desde el año 2016 viene abordando temas como la construcción de paz, los movimientos sociales, la filosofía de los derechos, la justicia transicional, entre otros temas de interés que indudablemente abarcan cuestiones mucho más profundas respecto a la construcción del tejido social, la ciudadanía y el sistema democrático
Maestría en educación y derechos humanos.	Universidad Autónoma Latinoamericana (Medellín)	Esta maestría tiene como finalidad formar profesionales comprometidos con el análisis de los contextos educativos nacionales e internacionales a fin de crear propuestas pedagógicas que permitan la construcción interdisciplinaria de saberes entorno a los derechos humanos, además de contribuir al desarrollo de una cultura política en el país.
Maestría en educación y cultura de paz.	Universidad Surcolombiana (Neiva)	Aquí se propone como línea de investigación la relación entre educación, derechos humanos y convivencia, por lo que el interés de este programa es crear profesionales capaces de desarrollar estrategias pedagógicas entorno a la construcción de una cultura basada en el respeto y defensa de los derechos humanos.
Especialización en pedagogía de los derechos humanos.	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja)	Este programa plantea una visión amplia respecto al abordaje del tema en cuestión, ya que se expone a través de su plan de estudios que la comprensión de la educación en derechos humanos requiere no sólo una indagación específica en sus aspectos jurídicos y políticos, sino también de un acompañamiento desde el ámbito socio-humanístico y, además, desde la pedagogía.
Especialización cultura política: pedagogía de los derechos humanos.	Universidad Autónoma Latinoamericana (Medellín)	En términos generales, la especialización se propone contribuir a una comprensión amplia y profunda de la cultura política y las particularidades de los diferentes contextos a partir del ejercicio pedagógico de los derechos humanos. Allí se tratan temas como las teorías pedagógicas de la libertad, los derechos humanos en el aula, la historia de la idea de derechos humanos, entre otros.
Especialización en educación en derechos humanos	Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Cali)	Este programa tiene como ejes transversales la enseñabilidad de los derechos humanos y la educación de ese sujeto de derechos a fin

		de que este se comprometa con unas prácticas de paz y justicia social. Su metodología de enseñanza parte del reconocimiento de la importancia que es el trabajo interdisciplinar, por lo que su ejercicio interpretativo se centra en el estudio social, pedagógico y jurídico de los derechos humanos.
--	--	---

Fuente: Tabla elaborada por la investigadora.

Respecto a estos programas vale la pena señalar una cuestión bastante relevante, y es el hecho de que la gran mayoría no tiene más de 10 años de creación. Rápidamente presentemos un balance. El más antiguo de ellos es la Especialización en pedagogía de los derechos humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, programa que de acuerdo con los registros provistos por el SNIES registra un funcionamiento desde el año 2003. A este le sigue la Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos, cuyo registro en el SNIES data del año 2006. Siguiendo esta línea de tiempo se encuentra la Especialización en educación en derechos humanos Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Cali), espacio que nace en el año 2011. Para el siguiente año, es decir, el 2012, se ponen en marcha dos programas más, Maestría en educación y cultura de paz en la Universidad Surcolombiana (Neiva) y la maestría en educación y derechos humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Medellín). Por su parte, la Especialización cultura política: pedagogía de los derechos humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Medellín) se formaliza en el año 2015, y el último de ellos, la maestría en educación en derechos humanos de la Universidad Sergio Arboleda es puesta en marcha en el año 2016.

De acuerdo con reflexiones hechas en páginas anteriores es muy posible que esta concentración de datos sobre la formación de los programas en materia de educación en derechos humanos en el país respondan directamente a la coyuntura provocada por los diálogos de paz

entre el gobierno y las FARC (y su necesidad anexa por la construcción de una cultura de paz), y a las exigencias de las políticas nacionales e internacionales en materia educativa; pero, más allá de ello, es de resaltar que la presencia de estos programas representa un gran intento por modificar los cánones jurídico- normativos en este ámbito y visualizar los retos que estas iniciativas presentan en un futuro cercano.

Estos desafíos claramente no se limitan a una comprensión sobre el campo de conocimiento y forma de abordaje disciplinar de este discurso y práctica pedagógica, es algo mucho más profundo, pues se trata de la plataforma sobre la cual se discutirá el devenir de todo un proyecto político de ciudadanía y, más específicamente, de cultura democrática local, ya que como hemos anotado anteriormente la esencia de una EDH de carácter emancipadora y libertaria nos lleva irremediamente a tener en cuenta un análisis del contexto colombiano y con ello un cuestionamiento, por ejemplo, sobre las implicaciones que ha tenido y tiene la reproducción acrítica de los patrones que caracterizan el paradigma hegemónico de civilización.

Paralelo a las deficiencias que la EDH presenta con relación a la visión jurídico – política que la precede y la poca formación crítica de los maestros, existe un problema que se les asocia y es la inestabilidad de los programas y las políticas nacionales sobre EDH en el país. De acuerdo con las declaraciones de Yordi Torres, funcionaria de Ministerio de Educación Nacional, existen dos casos emblemáticos sobre esta condición de fluctuación institucional, la primera hace referencia a la no continuación del programa EDUDERECHOS, práctica pedagógica que en sus palabras “no logró sobrevivir a los diversos cambios de administración” (Yordi Torres, comunicado personal, 14 de agosto de 2017), y la segunda es el mismo PLANEDH, un instrumento que como hemos visto buscaba impulsar la constitución de una política pública

específica respecto al tema de la EDH. En sus declaraciones la funcionaria nos cuenta un poco sobre el recorrido de este instrumento en los años venideros a su publicación:

Digamos que el PLANEDH tuvo un momento importante, fue la publicación del documento en el 2009, luego se pensó en hacer un decreto presidencial, sin embargo, cuando estábamos en el proceso de armarlo lo que surgió fue el sistema nacional de DDHH (...) y una de las prioridades de ese momento del sistema era impulsar el PLANEDH, un documento que no sólo era responsabilidad del Ministerio de Educación, sino también de otras entidades como el Ministerio de Cultura (...) Se alcanzó a formular un CONPES - sin éxito- y, paralelo a eso, se empezó a estructurar la política nacional en DDHH 2014- 2034, ahí hay un capítulo especial de educación y cultura en DDHH que amplió un poco los espectros del PLANEDH; en este sentido, el PLANEDH quedó incorporado en la política pública de DDHH y en la estrategia, pero hasta ahí llegó... después como PLANEDH ya no hubo un documento política que lo respaldara. La mala fortuna de todo ello fue que con la salida de Angelino Garzón, llegó un nuevo vicepresidente que no le dio el impulso necesario al sistema, por lo que esta política pasó a ser parte de una consejería para los DDHH... Todo ello es un poco el por qué el tema de la EDH no llegó a consolidarse como una política específica como se había pensado antes, sino que se vio mezclada con otras generalidades de la enseñanza de los DDHH. (Yordi Torres, comunicado personal, 14 de agosto de 2017).

Esta es sin duda una noticia lamentable, pues a pesar de los esfuerzos realizados durante años por parte de numerosos sectores tanto institucionales como no gubernamentales que veían en EDH un corpus pedagógico digno de replicarse y constituirse en política pública simplemente no tuvo continuidad, muy seguramente, como consecuencia de falta de voluntad política por parte del gobierno de turno. No obstante, vale la pena señalar que a pesar de la inexistencia del programa, el enfoque de EDH aún sigue vigente, por ejemplo, en la creación de nuevos programas que responden a la necesidad de incorporar a los DDHH no sólo en los ámbitos educativos, sino culturales también, el caso emblemático es su presencia en la incipiente

formulación del Plan Nacional de Formación para la Ciudadanía actualmente, una estrategia propuesta desde el Ministerio de Educación para responder a la coyuntura del diálogo de paz y, más específicamente, al panorama civil que se plantea en el pos-acuerdo.

Ahora bien, dejando de lado un poco la mirada institucional ligada a las dificultades en la concreción de políticas públicas sobre EDH y a la proliferación de programas universitarios sobre éste ámbito asociados con la visión jurídico - normativa, es necesario hacer algunas anotaciones con respecto al freno que ha tenido el potencial transformador de esta práctica pedagógica en los procesos formativos de las escuelas, lo que nos exige pasar de la formalidad de las leyes y las políticas al estudio de las condiciones en las que se encuentra la base ideológica de la cotidianidad, la cultura. Para ejemplificar tales pretensiones, hemos de citar el trabajo realizado por Pérez, T; Rueda, P; y León, C (2013) titulado *Aproximaciones y perspectivas para la investigación en educación y derechos humanos*, un proyecto adelantado dentro de la Universidad Santo Tomás que tiene como objetivo principal caracterizar la situación de los DDHH en el contexto escolar de instituciones educativas en la ciudad de Bogotá a partir de la identificación de la situación vivencial de ciertos derechos estratégicos (derecho al libre desarrollo de la personalidad, la no discriminación, el derecho a la educación propiamente dicho, entre otros).

Allí, los autores demuestran que en la cultura escolar bogotana es latente la transmisión de una tradición autoritaria que naturalmente es contraria al trato digno, la igualdad y el respeto como consecuencia de la no incorporación de propuestas pedagógicas con perspectivas de género, enfoque diferencial o especializadas para el tratamiento de los niños (as) y adolescentes víctimas del conflicto armado interno. La constatación de estas situaciones se pudo hacer a través de la información suministrada por la pruebas *saber* del año 2005 y por la Encuesta Nacional de

Deserción Escolar (ENDE) realizada por el Ministerio de Educación Nacional para el año 2009, en donde se comprobó que:

1. Aproximadamente el 29,1 % de los estudiantes de 5° grado reportaron ser víctimas de matoneo escolar o violencia entre pares (llamado en inglés bullying); el 21,9 % de los estudiantes de 5° grado expresaron tener un compañero victimario, y el 49,9 % de los estudiantes de 5° grado reportaron haber visto situaciones de matoneo en la escuela. (p. 119)
2. Entre las razones asociadas a la deserción escolar figuran el maltrato de compañeros (13 %), el conflicto y la violencia en el colegio (15 %) y el maltrato por parte de profesores y directivos también (13 %). El 9,8 % de los estudiantes percibe discriminación en el colegio y el 9,7 % de ellos se siente discriminado, en tanto que el 10,6 % de los estudiantes reporta la presencia de pandillismo o vandalismo en el establecimiento educativo en el último año [2009]. (p. 120)

En efecto, estas son sólo muestras de las alarmantes cifras que describen un poco la situación social y cultural que se evidencia al interior del sistema educativo, pero que en términos generales nos reafirman la presencia y persistencia de “prácticas discriminatorias entre pares, ligadas a aspectos de orden étnico, socioeconómico, de género, de características físicas, e incluso formas de expresión y uso del lenguaje” (Pérez, T; Rueda, P; y León, C, ibíd., p. 121), fenómenos que se constituyen hoy día como parte del escenario común de la escuela. Ahora, si bien su evidencia puede ser un tanto desalentadora, el investigar al respecto también puede - y debe – constituirse como el primer escalón hacia la búsqueda de acciones de prevención, atención y sanción que posibiliten la emergencia de una cultura educativa basada en la defensa, respeto y ejecución de los DDHH, por lo que para ello se hace necesario reconocer el potencial

emancipador y crítico de la escuela, y más específicamente de la educación, al trascender el carácter jurídico de los derechos en tanto nos acercamos más a la dimensión ética y política de los mismos.

En este punto, vale la pena aclarar que el reconocimiento de este potencial no sólo hace parte de los intereses de la educación formal, sino también de las demás experiencias civiles que consideran a la construcción de saberes a través de la enseñanza y el aprendizaje como el camino para la re-significación de la vida comunitaria. Tal es el caso de las experiencias de educación popular que hoy en día luchan por construir pedagogías incluyentes que contribuyan al fortalecimiento de la identidad, la ciudadanía y el respeto por la diferencia; un caso emblemático, el texto *Ciudadanías en fronteras. Sentidos para la construcción de lo público*, un trabajo hecho por un grupo de investigadores de la ya citada Escuela de Paz y Convivencia Ciudadana (EPCC) del CINEP durante el año 2015⁶⁹, allí se habla un poco sobre la necesidad de re-dignificar el ejercicio de la política a fin de prevenir la violencia y mejorar las condiciones de vida actuales. A su vez, el texto también fomenta aquello que define como “responsabilidad ciudadana”, un conjunto de mandatos que tratan de ser insertados en el sentido común, a través de la educación, con el objetivo de mejorar y consolidar la armonía entre las diferentes posturas culturales y políticas existentes.

Sin ahondar mucho más en lo anterior, es evidente que la conjugación de las deficiencias y las propuestas sobre la EDH en el país se traducen en una cantidad considerable de retos para esta práctica pedagógica en relación a su permanencia en los debates públicos, la visión jurídica – política que la dirige, la formación crítica y analítica de los profesores y su papel transformador

⁶⁹ Texto disponible en el siguiente link:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20161026014814/20150902.CiudadaniasEnFronteras.pdf>

en la reconstrucción del tejido social en la sociedad colombiana producto de esta notable coyuntura histórica en el país, así pues hemos de retomar las palabras de Janeth Prieto, profesora del distrito, quien afirma que:

Se considera que la educación en derechos humanos se convierte en la columna vertebral de una sociedad para hacer viable los procesos de fortalecimiento democrático que como en nuestro caso, han sido marcadas por enormes conflictos sociales y violaciones sistemáticas a los derechos humanos. Se convierte también, en el fundamento ético de los principios y paradigmas educativos en donde se comprenda la educación como una vía que permite reconstruir y fortalecer el sentido de lo público, siendo a su vez, uno de los caminos que permiten salidas a la paz y al ejercicio de la ciudadanía. (Janeth Prieto, comunicación personal, 25 de julio de 2017).

Con esto en mente, sólo nos queda concluir que, el recorrido de la EDH dentro del país se ha caracterizado por una presencia constante dentro de las políticas públicas nacionales especialmente durante el nuevo milenio en respuesta a los postulados de los distintos proyectos globales sobre educación. Si bien su desarrollo se ha dado en medio de diversas tensiones, el propósito liberador de su esencia aún está por expandirse; de ahí que no sólo se reconozca su potencial como parte integral del derecho a la educación sino que, a consideración, podría constituirse como un derecho en sí mismo en tanto permite de manera práctica la consecución de una cultura de paz que se caracterice por responder a las preocupaciones de cada contexto en particular (la escuela, el barrio, la localidad, la ciudad, la región y el país) y la obtención de una toma de conciencia política sobre la manera en la que se edifican las decisiones sobre lo público. Decimos entonces que, la EDH es el medio más relevante para consolidar proyectos democráticos de alta intensidad.

Así pues, es importante aclarar que, si bien la visión jurídico política de la EDH es una parte fundamental en tanto permite a los sujetos el conocimiento legal de sus derechos y la forma procedimental con la cual pueden exigirlos, es necesario complementarla con un proyecto político y epistémico que permita transformar las realidades sociales en aras de la paz y la justicia social, fin último de las democracias de alta intensidad. En este sentido, no sólo debemos preocuparnos por el pasado y por el presente tal cual está pasando en la coyuntura colombiana, sino que debemos ampliar las discusiones sobre el futuro, sobre qué clase de país queremos construir y, más puntualmente, qué clase de ciudadanos queremos construir; esos interrogantes demandan que la educación tanto formal como no formal e informal se pronuncien al respecto en términos discursivos y prácticos, ya que es precisamente en todos estos espacios de formación en donde se abrirán más intensamente las discusiones sobre el paradigma de vida que queremos para el porvenir.

Comentarios finales sobre el papel de la educación en derechos humanos en Colombia

Habiendo hecho este largo recorrido sobre la construcción y difusión del discurso teórico y práctico de la EDH en el país, no queda más sino hacer algunas reflexiones finales sobre su presencia en el país. Empecemos hablando un poco sobre la forma en la que fue construida la educación en derechos humanos y, ligado a este proceso, el para qué de su creación. Para tal fin, partamos nuevamente de la contradicción existente entre la significación crítica de los DDHH, la instrumentalización de la cual esa significación ha sido víctima desde su formulación y, la relación de este fenómeno con el campo educativo. Al respecto, hemos de asumir que los derechos, como productos culturales, suponen esa “esfera ‘objetiva’ de límites a la propia acción del hombre, sobre todo cuando este ostenta el poder sobre la vida y la muerte de sus congéneres”

(Herrera, 2003, p. 67), y que como tal, puede ser interpretada como una formación discursiva que trata de legitimar un patrón cultural e ideológico único que impone su concepción de vida sobre el resto del mundo y, a su vez, como una herramienta que vehiculiza el respeto por las libertades, la autonomía y las distintas concepciones de dignidad, una cuestión que dependerá de los intereses del grupo o individuo que acoja sus principios.

La afirmación anterior, no hace otra cosa que exponer ante el lector que, los derechos humanos, en tanto formaciones sociales, deben ser entendidos como un campo del saber basado en constantes disputas sobre la conceptualización y adopción de sus postulados. Para el caso que representa su uso hegemónico, los DDHH son “el producto cultural que occidente propone para encaminar las actitudes y aptitudes necesarias para llegar a una vida digna en el contexto impuesto por las relaciones sociales de producción y el capital” (Herrera, 2005, p. 29), y que por tanto, es presentado como el parámetro discursivo y práctico que propone formas de articulación de las relaciones sociales, culturales, económicas, políticas y jurídicas –a menudo asumidas con un trasfondo natural y divino- que pretenden eternizar la dominación ejercida a los excluidos por parte de la clase dominante. En este sentido, se sostiene que desde la visión eurocéntrica los DDHH sufren de una sobrecarga ética y moral en su filosofía que hacen de sus destinatarios, los hombres, sujetos difícilmente capacitados para visibilizar y analizar sus contradicciones como resultado del sometimiento al régimen de validez que supone la hegemonía de su discurso.

Como anotamos, la justificación naturalista del orden hegemónico que suponen los DDHH encuentra una de sus máximas expresiones en el derecho, técnica de racionalización y objetivación de las relaciones de poder capaz de mostrar y legitimar, a través de su esencia procedimental, los marcos reguladores que han de guiar el comportamiento público y, en algunos casos, también el privado, a partir de cierto grado de autonomía y veracidad -

independientemente de la lógica de las interacciones sociales externas al campo jurídico-producto de los efectos de *apriorización* (utilización del lenguaje común y especializado para generar una retórica de impersonalidad), *neutralización* (utilización de determinados rasgos y giros sintácticos por parte de algunos agentes para resaltar la impersonalidad y crear al sujeto universal) y *universalización* (utilización de términos que señalan generalidad e impersonalidad de la norma jurídica para lograr posicionarse como consenso ético) (Jiménez, s.f.).

Desde este ámbito, los DDHH adquieren un corpus más elaborado y sistemático que es capaz de encausar y disciplinar la conducta y los pensamientos tanto individuales como colectivos a través de uno de sus mecanismos más certeros: la ley, un instrumento que en su ejercicio soberano “determina quién puede ser reconocido en su individualidad como ciudadano, (...) quién [no] dispone de los derechos postulados, (...) y quién está adentro [o] afuera de la legalidad” (Hernández, 2013, p. 84), de ahí que se haya sostenido en páginas atrás que la formación legal que desarrolla el discurso de los DDHH en el mundo (construido desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad) es uno de los métodos más eficaces para cristalizar el poder que ostentan los organismos internacionales en su interés por determinar los parámetros jurídico-políticos sobre los cuales se ha de gestar la gobernanza local y, por ende, los reglamentos que estructurarán las formas en las que se producirá la realidad sociocultural y la cotidianidad de los sujetos.

Sin duda, el reconocimiento de la importancia de la ley en este contexto parte del hecho irrefutable de su omnipresencia en la vida de los hombres. En palabras de Mieles (2004) este fenómeno se explica en la medida en que existe un alto grado de aceptación en la imposibilidad de imaginar un *afuera* de la ley ya que “nuestra imaginación es esencialmente jurídica. El poder no lo concentra la institucionalidad, por cuanto es gestionado desde la imaginación jurídica, y

está nos condiciona a la hora de imaginar alternativas” (p. 115). En este sentido, la lógica de la ley entorno a los DDHH se asume como un cúmulo de creencias y deseos manipulados que, a pesar de presentarse como objetivos (o en el mejor de los casos como “consensuados”), constituyen la plataforma política, ideológica y procedimental sobre la cual se ha de tejer una red de dominación racional que tiene como propósito perpetuar, ante los Estados Nacionales, la necesidad obedecer apreciaciones aparentemente neutrales y benéficas frente al deber ser y actuar de los sujetos con base a los parámetros estipulados por el pensamiento moderno al considerarlos como “el mejor y único camino”.

Ahora bien, paralelo a lo anterior y en aras de dar un poco más de consistencia al esquema bajo el cual se naturaliza ese uso hegemónico de los DDHH, también se sostuvo que la ley, o más bien el derecho, si bien es uno de los mecanismos más eficaces en la institucionalización del poder no es, por sí mismo, la herramienta más poderosa para producir las subjetividades requeridas por el proyecto civilizatorio moderno; por lo tanto, en el estudio sobre la contundencia de la adopción y reproducción de los preceptos del pensamiento occidental la educación aparece como una transformación en la táctica de gobierno representada por el campo jurídico, y se posiciona como el ámbito por excelencia en la manipulación del cuerpo, la mente y el espíritu del individuo. Así pues, en el marco de esta discusión, la educación se convierte entonces en ese espacio donde se lucha por el poder de definir las características de las instituciones, la forma en los análisis y reflexiones, y los procedimientos bajo los cuales se han de hacer los cálculos que integrarán parte de la esencia epistemológica y ontológica de la población en general.

Cabe señalar que, con la inclusión de la educación en la acción de gobierno se hizo referencia al desarrollo de nuevas tecnologías de poder que incluso trascienden la injerencia del

Estado, pues vinculan formas específicas de saber y maneras especiales en las que el sujeto se relaciona consigo mismo, con los demás sujetos y con las instituciones sociales; este fenómeno fue conceptualizado, en términos prácticos, bajo el término foucaultiano de gubernamentalidad. De acuerdo con las reflexiones hechas por Botticelli (2015), la importancia de esta distinción entre la eficacia del derecho en el gobierno como método de objetivación y naturalización de los regímenes de verdad frente a la potencia de la educación en el mismo proceso recae en el hecho de que:

El poder gubernamental [de la educación] ya no busca *imponer* la ley a los hombres para conseguir su obediencia, sino *disponer* de sus vidas en vistas de un fin diferente: los sujetos deben pasar del vivir al más que vivir, deben maximizar sus posibilidades, deben producir riquezas, etc. En este sentido las artes del gobierno se reemplazan a la ley por las tácticas. Y esas tácticas se aplican ya no para mandar sobre determinado territorio sino para gobernar a los hombres y a las cosas, o más precisamente, a las interacciones que se producen entre esos dos conjuntos. (p. 90 – 91).

Con base a lo anterior no fue difícil afirmar que desde el pensamiento moderno la funcionalidad que tiene la educación en la perpetuación del discurso de los DDHH se centra primordialmente en la capacidad que tiene para facilitar y consolidar la conducción política de la vida al mismo tiempo que disminuye el riesgo de inestabilidad y/o cuestionamiento del orden propuesto efecto de su poder gubernamental. Al respecto, vale la pena resaltar que en este contexto la educación no sólo se considera como la encargada de vehicular el control sobre la vida, sino también como la responsable de darle forma y sentido a la definición de la vida misma, de ahí que se sostenga que es precisamente en el campo educativo en donde se asienta y reproduce la esencia de la Antropología Neoliberal, una noción que condensa dentro de sí misma

un meta-relato que intenta dar respuesta a las principales preguntas sobre el hombre, la condición de su libertad y dignidad, y el por qué y para qué de las instituciones sociales a partir de las posibilidades reflexivas dadas por el campo operativo que lo regula, el capital.

Con la apreciación anterior no se quiere caer en determinismos respecto a la relación educación – antropología neoliberal pues es claro que la educación en sí misma no acoge y acentúa los principios filosóficos modernos; sin embargo, lo que si se quiere resaltar es que desde el pensamiento hegemónico la función de la educación y, especialmente, de la escuela, es estabilizar y dar una significación positiva en la conciencia colectiva a una forma de ser y actuar a-crítica y conformista que alaba los efectos de la racionalidad y la maximización de cotos. Sobre el tema, cabe señalar que los efectos de esta situación pueden ser recreados, por ejemplo, en la creación de un modo específico de educar y ser educado, caso del paradigma cero, un modelo déficit en el que los profesores reproducen en sus estudiantes una ideología de opresión bajo una lógica técnico-instrumental ya que su formación les ha negado e imposibilitado la capacidad de alentar y enseñar un pensamiento autónomo y reflexivo que les permita un cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, la desigualdad y el cambio.

Cuando se trató con más detalle las condiciones que caracterizaban a este paradigma en la educación, se entendió que sus repercusiones no sólo se limitaban a las interacciones en la esfera educativa sino que se esparcían por otros ámbitos de la vida social. La política y lo político, por ejemplo, también fueron su blanco. Su resultado, la consolidación de un modelo de gobierno irreflexivo basado en la competencia y el beneficio – caso específico de los mecanismos sobre los cuales se recrea la permanencia y cambio de los partidos políticos (instituciones que canalizan y monopolizan el voto) -, la reducción del constructo de ciudadanía a la capacidad que tienen los sujetos de elegir a sus representantes políticos, la cristalización de un concepto de

libertad representado en el mercado, la sobre-simplificación de los problemas y en la tendencia a racionalizar, burocratizar y tecnificar al Estado en función de los intereses del capital transnacional, y que, en términos concretos, es conocido con el nombre de Democracia Liberal Moderna, uno de los peores problemas en la contemporaneidad.

La corrupción, la despolitización de la política y lo político, la subordinación del Estado y otras formaciones institucionales a los mandatos del mercado sin mencionar la pérdida de legitimidad de la figura emancipadora de la democracia son algunas de las razones que justifican esa última apreciación del párrafo anterior. Pero, más allá de centrarnos en eso, llegamos a un punto donde es importante traer a colación todo lo dicho y recalcar que todas estas condiciones ideológicas que dieron forma a la creación de un patrón mono-cultural en el pensamiento del mundo naturalmente tuvieron un papel activo en la creación de la figura pedagógica de nuestro interés, la educación en derechos humanos. Sin embargo, en el desarrollo de la investigación visibilizamos que su formación en Colombia no se dio precisamente en función de la lógica opresora que reviste el esquema operativo anteriormente descrito, de hecho la aparición de la EDH en esta parte del mundo se dio en el marco post-dictaduras de todo el cono sur a mediados de los 80's, y su discurso funcionó como parte de las luchas locales para el retorno de la democracia.

Con relación a ello es importante resaltar que, si bien en Colombia no existió una dictadura propiamente dicha, la llegada de la EDH durante la década de los 80 al país fue producto de la existencia de un régimen político que, aunque electoral, se caracterizó por una intensa presión militar gubernamental que desencadenó constantes arbitrariedades sobre la población civil como consecuencia de la ideología anti-izquierdista promulgada por EEUU en el contexto de la guerra fría, y que por tanto debía ser revertida con discursos que reivindicaran las

libertades, las dignidades y, por supuesto, las formas en la que era vista la participación ciudadana y la democracia para la época con base a una de las herramienta más legítimas al respecto, la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). En efecto, estas condiciones no sólo dieron pie al inicio de una nueva época en el imaginario colectivo colombiano con respecto a aquellos atributos humanos que son exigibles y respetables, sino que también impulsó el camino que recorrieron los DDHH en las discusiones y reflexiones tanto estatales como académicas, sindicales, civiles y comunitarias, situación que nos remite a la tensión existente entre el uso hegemónico de la educación y los DDHH, y el proceso de adopción y re-significación contra-hegemónica de los principios que constituyen a ambos fenómenos sociales.

El traer esto a colación ahora nos permite visibilizar lo que anunciamos desde el principio, y es el hecho de que a pesar de la instrumentalización ideológica de los DDHH y la educación por parte del pensamiento moderno, los dos campos discursivos no pueden interpretarse y analizarse como constructos ya previamente determinados, todo lo contrario su naturaleza conflictiva invita a una comprensión basada en los antagonismos, las voluntades, los sueños, los sentires y el pensar de todos los actores sociales que confluyen en la definición de cada uno de ellos. Ahora bien, esta descripción sería incompleta si no se reconociese que el tema los DDHH, como parámetro de denuncia en los abusos de poder, incursionó rápidamente en el ámbito educativo, como resultado de los esfuerzos de las esferas no formales e informales de la enseñanza ya que sus trabajos exaltaban la importancia de los derechos en la transformación de las actitudes cotidianas de las personas (especialmente de los niños y los jóvenes) respecto a los ideales que representaban a la democracia, la ciudadanía, al sujeto de derechos y a la paz.

Son varios los ejemplos que citamos sobre este uso contra-hegemónico de los DDHH, sin embargo consideramos que uno de los más importantes es el trabajo del Centro de Investigación

y Educación Popular (CINEP) (2017), una organización no gubernamental creada en 1972 con la finalidad de “edificar una sociedad más justa y equitativa, mediante la promoción del desarrollo humano integral y sostenible” (párr.2). Si bien el trabajo del CINEP tiene un enfoque más asociado a la pedagogía crítica que a la estructura propiamente dicha de la EDH, sería valioso recalcar que sus principios están estrechamente relacionados con el deber ser emancipador de la EDH, o por lo menos así lo piensa Magendzo (2002) quien expone que:

La pedagogía crítica y la Educación en Derechos Humanos implican una acción pedagógica estratégica de parte de los maestros de aula dirigida a emancipar de toda forma de dominación, abierta o encubierta. No se trata simplemente de cuestionar las prácticas existentes del sistema, sino de buscar comprender por qué el sistema es como es y cuestionarlo, al mismo tiempo que se es consciente de que el propio sentido de justicia y de igualdad están también sujetos a cuestionamiento. La problematización de la conciencia y de los valores afirmados en ella es, pues, la característica clave de la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos. (p. 5-6)

Adicional a este ejemplo fueron citados otros trabajos que, aunque más ligados a la institucionalidad, también fueron considerados como fuentes de inspiración ya no para el surgimiento de la EDH como tal sino más bien para su presencia e institucionalización en la educación formal del país. Los casos más emblemáticos son las propuestas desarrolladas por parte de la Defensoría del Pueblo hacia finales de la década de los 90's conocidas como *Programa Nacional de Capacitación en Derechos Humanos dirigido a Personeros y Personeras Municipales y Red de Promotores de DDHH y Gestores de Paz*. El porqué de su escogencia recae en el reconocimiento de que ambas iniciativas fueron el impulso que necesitaba la EDH para inmiscuirse en las agendas de profesores universitarios, sindicalistas, empleados públicos,

estudiantes, líderes comunitarios, fuerzas armadas, trabajadores, ONGs, organizaciones de madres comunitarias, entre otras, con el objetivo de hacer de los DDHH más que unos principios de exigibilidad y, más bien, posicionarlos como principios culturales y políticos de imperativo cumplimiento y aceptación en la construcción de la justicia y la paz.

Dada la revisión y la lectura cruzada de documentos nacionales e internacionales, se resaltó que hay una gran probabilidad de que esta situación haya sido impulsada por los requerimientos internacionales con respecto a la importancia que tenía la EDH en la formación y reproducción de los principios culturales del mundo, un fenómeno que se condensó en los requerimientos hechos a los Estados por parte de la ONU en el Plan de Acción del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) y en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005 – 2019). Siguiendo esta coyuntura global y las particularidades históricas en el país es comprensible que pocos años después de la puesta en marcha de las dos iniciativas por parte de la Defensoría, el gobierno nacional impulsa la creación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) desde el año 2003 con el propósito de incorporar a la EDH en la agenda pública y contribuir a la consolidación de un Estado Social de Derecho, Multiétnico y Pluricultural basado en una cultura de DDHH.

Ya para el año 2009 el PLANEDH dejó de ser un proyecto en formación y pasó a ser una estrategia formal para la organización y regulación de los contenidos en las iniciativas educativas institucionales y no institucionales relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de los DDHH por parte del Ministerio de Educación. Reconocimos que, como coyuntura este Plan Nacional se posicionó como una luz en el camino por construir un ambiente combativo y libertario en la escuela, espacio que, en los ideales de la pedagogía crítica, debe caracterizarse por impulsar a los

estudiantes a preocuparse sobre el cómo la estructura educativa y el currículo tienen efecto al moldear el “sujeto de derecho”, y el cómo la jerarquía educativa, la ideología educativa, los modelos de disciplina, las leyes del Estado y otras regulaciones son expresiones de poder que determinan nuestros patrones culturales, una cuestión que naturalmente no sólo constituyó la esencia del PLANEDH sino otros instrumentos jurídicos que acompañaron y contribuyeron al desarrollo de la EDH en el país durante los primeros 15 años del siglo XXI.

La expedición de leyes, decretos, códigos y otras normas frente al tema de la EDH nos recuerda que a pesar de su apropiación crítica por parte de amplios sectores sociales y políticos, la maquinaria de legitimación requerida por la naturalización de la hegemonía del discurso de los DDHH en su perspectiva hegemónica nunca se detuvo, una situación que se hizo mucho más palpable durante los dos gobiernos de Álvaro Uribe Vélez, presidente de Colombia entre los periodos de 2002 - 2006 y 2006 - 2010. Esta apreciación se basa en el reconocimiento de las presiones que tuvo el uso contra- hegemónico en aquel contexto, ya que, en el imaginario estatal, la EDH se fusionaba con la educación cívica, o más bien con la civilidad, un proyecto que para la época en mención se caracterizaba por el interés gubernamental de crear un ciudadano “patrón de su propia defensa” que luchara contra la rebelión y las posturas disidentes, una cuestión que en últimas transformaba el propósito educativo de crear un sujeto político por la propagación e instauración de un “ciudadano irreflexivo” que debía colaborar con los fines propuestos por el Estado.

Finalmente, este recorrido con respecto al cómo y para qué de la creación de la EDH tanto teórico como práctico en el país desembocó en el análisis de su presencia y funcionalidad en medio de la coyuntura histórica en el país caracterizada por el acuerdo de paz entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos (2010 – 2014 / 2014 – 2018) y las Fuerzas Armadas

Revolucionarias de Colombia (FARC), y su posterior firma. Al respecto, se resaltaron dos cosas, la primera fue el final de la concepción de ciudadano bajo el régimen de seguridad democrática del mandato anterior y la apertura a nuevas discusiones con relación a la participación ciudadana, la democracia, la política y la paz; y la segunda se relaciona con las falencias, dificultades y retos que tiene el uso contra – hegemónico de la EDH durante este periodo de tiempo. Centrémonos en este último punto para hacer los comentarios finales que merece esta revisión.

Para iniciar, hemos de reconocer que la EDH ha tenido, a lo largo de la historia, experiencias exitosas en su propósito de formar sujetos críticos y transformadores de su entorno, no obstante su papel en el panorama actual tiene preocupados principalmente a los profesores, quienes manifiestan la existencia de profundas dificultades relacionadas con su definición, estructura y proyección. Hablemos entonces sobre los impactos de cada una de ellas. Es oportuno recalcar que, con respecto a su definición, una lectura más detallada de las entrevistas hechas a los maestros durante este proceso investigativo demuestra que, si bien no existe unanimidad sobre lo que significa la EDH, es posible decir que cada uno de ellos concuerda en comprenderla como un discurso que se constituye en sí mismo como un derecho, ya que su naturaleza no sólo adjudica la importancia necesaria del hablar y estudiar los principios establecidos por la DUDH sino que, al mismo tiempo, tiene como función brindar las estrategias necesarias para que las personas puedan ejercer tales principios en su cotidianidad.

Desde el sector educativo formal, se afirma que la necesidad de hablar sobre EDH está asociada con el mejoramiento de la calidad de la educación, de ahí que se le entienda como una formación social que tiende a agrupar una serie de planes y programas que contribuyen notablemente al enriquecimiento de los espacios de aprendizaje. Este fenómeno es de por sí transformador ya que el Estado o, más bien, el Ministerio de Educación a través de la adopción

de la EDH, propone un cambio de paradigma con respecto a la estructura pedagógica que caracteriza el aula de clase en el momento en que institucionalmente se comprende que la calidad no sólo está representada en la aprobación de pruebas estandarizadas por parte de los estudiantes, sino que ésta también debe estar ligada al desarrollo de un clima escolar apropiado y equilibrado que permita al estudiantado el desenvolvimiento de sus habilidades cognitivas, cognoscitivas, sociales y culturales.

Se habla entonces que, por definición, la EDH tiene como propósito brindar herramientas que impulsen a los profesores a tomar decisiones adecuadas con relación a, por ejemplo, la distribución de los puestos de clase en los espacios dispuestos para ello, la participación de los estudiantes durante los procesos de enseñanza con opiniones y/o cuestionamientos, la (no) existencia de problemas asociados al currículum dado, las competencias y los requerimientos a cumplir, entre otros. Con esto en mente, es evidente que este discurso educativo debe impulsar no sólo la promoción de los DDHH sino también la formación de una actitud y una forma de pensar que exponga un cuestionamiento del entorno social, análisis y procesos de argumentación – especialmente en los maestros – para abordar el tema de los derechos desde una perspectiva mucho más profunda, ya que desde la lógica contra-hegemónica de este constructo se rechaza la reproducción y memorización sin sentido de contenidos y se impulsa un modelo de explicación basado en un “saber hacer en contexto” con esos derechos.

Ahora bien, en términos ideales esta es, a grosso modo, la definición que constituye la esencia emancipadora de la EDH; sin embargo, su problema recae en que estos preceptos no se articulan del todo con las realidades de los maestros en la actualidad. Mucho se ha dicho al respecto sobre el principal problema asociado, la visión jurídico – política que se mantiene en las aulas de clase que se dicen desarrollarse bajo la perspectiva de la EDH, particularmente en las

universidades, en donde los cursos tanto de pregrado y posgrado siguen defendiendo esa lectura técnico-instrumental de los DDHH ligada al ámbito de la exigibilidad. Muy ligado a esta situación encontramos la segunda de las dificultades, la estructura, un problema que establece un vínculo entre las deficiencias en la perspectiva desde la cual se enseña y el método de enseñanza, la inestabilidad institucional con respecto a la puesta en marcha de la EDH a largo de sus cortos años de existencia, y la desarticulación entre los fines críticos de la EDH y los del Estado.

Sobre el tema sería pertinente citar algunas de las afirmaciones de Yordi Torres, funcionaria del Ministerio de Educación Nacional, quien se refiere de forma general a estos problemas estructurales de la siguiente manera:

Emm... creo que aún no se logra hacer conexiones entre los propósitos de la EDH y los del Estado. Se reconoce que hay comunidades educativas que logran hacer ese vínculo, pero falta mucho en términos de promoción, de formación de docentes, en general en estructuras de política pública que perduren... No sé si conoces el PLANEDH, que intentó ser una política pública, pero que jamás lo logró... El PLANEDH llegó a ser un documento que trataba de plasmar los lineamientos de la política pero nunca lo logro, entonces creo que hace falta consolidar más el tema de la EDH en el país, como política que perdure a los diferentes cambios de administración, con políticas de formación de educadores... y eso lo digo porque en este momento no existe una política de formación de maestros en materia de EDH... Falta brindarle muchas herramientas a los maestros y a las comunidades educativas para que esto realmente sea coherente en términos institucionales y en la vida cotidiana de los establecimientos educativos... (Yordi Torres, comunicado personal 14 de agosto de 2017).

Estas declaraciones ejemplifican de manera muy sucinta los núcleos de las dificultades que presenta la EDH con respecto a su invisibilidad dentro de las discusiones propias de la agenda política estatal. Es evidente que aún existen muchas contradicciones con relación a los propósitos de esta práctica educativa y las condiciones materiales y estructurales de su puesta en marcha, situación que muy posiblemente sea consecuencia de la falta de voluntad política para

potencializar su discurso. Con base a estas afirmaciones se explica el hecho de que sea denunciado con gran preocupación por los profesores la presencia y propagación de actitudes y creencias en las escuelas que no permiten un verdadero ejercicio de derechos, condiciones que sin lugar a duda frenan todo proceso de transformación sobre la forma de pensar del estudiantado, la manera de ser maestro y la función que el maestro debe cumplir en la construcción de una escuela democrática.

No obstante, en la naturaleza de este trabajo se ha intentado resaltar el hecho de que estos retrocesos y/o frenos en los cambios de las comunidades educativas no sólo deben traducirse en las dificultades que presenta su proyección a futuro, sino también en los retos y posteriores oportunidades de mejora dentro de la EDH, pues si bien es cierto que es preocupante la inexistencia de políticas educativas de esta naturaleza que perduren en el tiempo, el punto está en no sólo percibir y analizar sus falencias, sino también en visibilizar las futuras estrategias que han de gestarse para contrarrestar cada una de estas problemáticas. Vale la pena aclarar que con esta última afirmación no se pretende desconocer la existencia de discrepancias sobre el cómo hablar y estructurar una pedagogía de los DDHH ya que también se reconoce que metodológicamente muchos profesores aún tienen bastantes dudas sobre cómo proceder, sin embargo lo fundamental es continuar con las discusiones y el desarrollo de las propuestas respecto al tema.

Llegados a este punto vale la pena resaltar ante el lector que, en términos generales, a pesar de estas dificultades se extiende la necesidad de trabajar sobre este tema en tanto se comprende que la EDH es un mecanismo fundamental en la construcción de democracias pluriculturales y diversas, ya que su naturaleza contra-hegemónica impulsa la creación de un sujeto político que es consciente de la dominación que cultural y económicamente es ejercida sobre su vida y que,

por tanto, lucha por detenerla. Así pues, este proceso de investigación se consolida como un ejercicio de entera relevancia en el sentido en el que trata de mantener viva la discusión con respecto a la importancia de su existencia y persistencia en el proceso de transformación y/o abandono de esquemas mentales represivos y prejuiciosos que alientan actitudes en los seres humanos vulneradoras de DDHH en tanto trata de brindar herramientas a toda la comunidad educativa para consolidar el pensamiento crítico en el país, un proceso de enaltecer.

Esta anotación nos permite afirmar varias cosas. La primera de ellas es que el principal aporte de todo este ejercicio histórico – analítico se centra en la concreción de reflexiones que cuestionan y enriquecen las discusiones en torno a la naturaleza de los dogmas modernos (principalmente de la educación, la democracia y los DDHH) y el qué hacer del profesor frente a los mismos, un proceso que lleva implícita la exigencia de una apertura sobre la forma en la que es interpretada la realidad social. En estrecha relación con lo anterior, es pertinente mencionar que la investigación aquí presentada intenta asumir la lectura crítica de la EDH como un punto de recepción y/o partida en el camino que conduce a la escuela dentro de los límites de las reflexiones políticas, pues como ha sido anotado a lo largo de cada una de las páginas el campo educativo se constituye como una serie de redes de poder que configuran la manera en la que se conoce y se actúa en la cotidianidad y que, por tanto, no puede ni debe ser desconocida.

Lo anterior es el reflejo del vacío que, a consideración, existe en las prácticas pedagógicas institucionales contemporáneas actualmente y es el hecho de que aún con todo el material teórico y práctico que existe sobre el papel de la educación en los constructos políticos (tanto controladores como libertarios) aún se visibiliza y reproduce la negación de las posiciones ideológicas dentro de la educación y lo que ello conlleva (la deshumanización del proceso enseñanza- aprendizaje, las limitaciones en los procesos de participación y el creciente desinterés

por lo público). Por ello, fue del interés de este ejercicio no sólo abordar este vacío, sino también subsanarlo en tanto propuso una alternativa a la comprensión hegemónica de esta práctica pedagógica, por lo que la naturaleza de esta reflexión propone contextualizar a la educación en el marco de la problemática que emana de la imposición del proyecto civilizatorio occidental y, por tanto, posicionar a la academia como el espacio por excelencia en la reconfiguración de la significación de la vida.

Otra cosa a ser enaltecida en estas reflexiones finales tiene que ver con el aporte que hace este documento a los intentos por descifrar y/o establecer la relación que entabla el derecho y la educación en la formación de discursos hegemónicos; la inexistencia de un análisis de esta naturaleza hizo necesario que durante el proceso investigativo se dedicara un capítulo exclusivamente al estudio de todo este proceso. Hacerlo de esta manera plantea la integralidad y complejidad de la revisión holística que se quiso plasmar en este estudio sobre la formación de la EDH pues de alguna manera no sólo abarca Colombia, sino al mundo entero, ya que como tal esta práctica pedagógica es reconocida como un producto que nace de los intereses de las nacientes instituciones globales a partir de la segunda mitad del siglo XX, y que como proyecto civilizador fue acogido no sólo por el Estado Colombiano, sino también por las diferentes organizaciones civiles en el país.

En últimas, sólo resta decir que esta investigación es presentada como una herramienta que pretende contribuir a la creación ideal de espacios de sensibilización y aprendizaje basados en el pensamiento crítico, contextualizado y complejo, una cuestión que responde a la necesidad que tiene la educación colombiana de impulsar la reconstrucción de un tejido social destruido a causa de la violencia, la desigualdad, el desinterés por el otro y otros males que aquejan a la sociedad actual. Es así como finalmente hacemos extensa una invitación a todas aquellas personas

interesadas en re-plantear el corpus de conocimiento occidental sobre el cual se ha construido el marco de significaciones que rigen hoy nuestro proyecto de nación, con el propósito de romper las cadenas de dominación no visibles pero conocidas que atan no sólo las formas en las que se interviene la realidad, sino también los modos en los que socialmente son construidos principios de vital importancia como lo son los derechos humanos.

Referências bibliográficas:

Agudelo, S. y Cáceres, D. (2014). Despolitización de la ciudadanía: una mirada desde el proceso de exclusión en Colombia. En *Revista Academia y Derecho* (9), 183 – 208.

Aguiló, A. (2008). *Globalización neoliberal, ciudadanía y democracia. Reflexiones críticas desde la teoría política de Boaventura de Sousa Santos*. Recuperado de:
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/20/antoniaguilo.pdf>

Aguiló, A. (2009). *Los Derechos Humanos como campo de luchas por la diversidad humana: Un análisis desde la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos*. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n68/n68a11.pdf>

Aguiló, A. (2012). Democracia y hegemonía en la época del neoliberalismo globalizado: reflexiones críticas. En *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*. (13) 1, 17 – 26.

Aguiló, A. (2017). *Descolonizar la democracia: apuntes sobre demodiversidad y nuevo constitucionalismo en Bolivia*. Recuperado de:
<http://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/viewFile/318763/408989>

Althusser, L. (1988) *Ideología y los Aparatos Ideológicos del Estado*. Recuperado de:
https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf

Aquino, A. (2013). *La subjetividad a debate*. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n80/v28n80a9.pdf>

Arias, R (2008). *Primer informe de amnistía internacional*. Recuperado de:
<http://www.voltairenet.org/article124750.html>

- Beltrán, M. H. (2003) *La importancia de la educación en derechos humanos. Especial referencia a América Latina*. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24457.pdf>
- Benavides, M. V. (2000). *Educação em Direitos Humanos: ¿de qué se trata?* Recuperado de <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>
- Bourdieu, P. (2005). *Pierre Bourdieu: la lógica de los campos: habitus y campos*. Recuperado de: <http://cafecomsociologia.com/2016/06/pierre-bourdieu-la-logica-de-los-campos-habitus-y-capital.html>
- Bourdieu, P. y Teubner, G. (2000). *La fuerza del derecho*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, Instituto Pensar.
- Camacho, C. y Esguerra, A. (2007). *La construcción de una política pública de Educación en Derechos Humanos. Un reto para Colombia. Los Derechos Humanos en las sociedades contemporáneas*. Monterrey, México: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Carazzone, C. (2009). *Comprometidos a educar en y para los derechos humanos*. Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani. (Ed.) Roma.
- Cárdenas, J. (2009). *Introducción al estudio del derecho*. Ciudad de México D.F, México: Nostra ediciones S.A.
- Cardona, H. y Cardona, P. O. (2011). El Estado-Nación en la globalización y en el reordenamiento internacional. *Revista Ciencias Estratégicas*. 23 (15), 75 – 87.
- Carmona, M. (2007). *La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118451008.pdf>

Carr, E. (1961). *¿Qué es la historia?* Recuperado de:

<https://introduccionalahistoriaunlp.files.wordpress.com/2014/03/carr-que-es-la-historia-cap1-el-historiador-y-los-hechos.pdf>

Castro-Gómez, S. (1998). *La filosofía latinoamericana como ontología crítica del presente.*

Temas y motivos para una "Crítica de la razón latinoamericana". Recuperado de:

<https://es.scribd.com/document/75905818/Santiago-Castro-Gomez-La-filosofia-latinoamericana-como-critica>

Castro-Gómez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención*

del otro". Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf

Castro-Gómez, S. (2013). La educación como antropotécnica. En Cortes, M., y Marín, D

(Comp.) *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas.* (pp. 9 – 16)

Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Centro de Investigación y Educación Popular. (2017). *Nosotros.* Recuperado de:

<http://www.cinep.org.co/Home2/institucion/nosotros.html>

Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz - CINEP/PPP. (2017).

CINEP/PPP. Recuperado de: <http://www.cinep.org.co/Home2/temas/conflicto-estado-desarrollo/1-2-escueladepaz.html>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y*

dignidad. Recuperado de:

http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-ya-cap1_30-109.pdf

Congreso de Colombia. (26 de junio de 2003). *Ley 812*. Colombia: DO: 43.375

Congreso de Colombia. (8 de noviembre de 2006). *Ley 1098*. Colombia: DO: 53.673

Constitución política de Colombia [Const.]. (1991). *Artículo 282* [Capítulo 10]

Constitución política de Colombia [Const.]. (1991). *Artículo 67* [Capítulo 2].

Cortés, R. (2013). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa. En Cortes, M., y Marín, D (Comp.) *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*. (pp. 9 – 16) Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Corvalán, J. (2012). *El campo educativo: ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina*. Recuperado de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200018

Dávalos, P. (2008). *Neoliberalismo político y Estado Social de Derecho*. Recuperado de:
<http://www.puce.edu.ec/documentos/NeoliberalismoyEstadosocialdederecho.pdf>

De Luca, D. (2013). Foucault: Derecho y Poder. *Revista Pensamiento Penal*. (373). Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina36380.pdf>

De Sousa, B. (2004-a). *Democracia de alta intensidad, apuntes para democratizar la democracia*. Recuperado de:
<http://saludpublica.bvsp.org.bo/textocompleto/bvsp/boxp68/democracia-intensidad.pdf>

De Sousa, B. (2004-b). *Reinventar la Democracia Reinventar el Estado*. Madrid, España: Sequitur ediciones.

De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Refundacion%20del%20Estado_Lima2010.pdf

Departamento Nacional de Planeación (2015). *Plan Nacional de Desarrollo: Todos por un nuevo país*. Tomo I. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>

Dussel, E. (1995). *Eurocentrismo y Modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt)*. Recuperado de: http://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/243.1993.pdf

Educación y Cultura. (1988). *Educación y Derechos Humanos Editorial*. Educación y Cultura, (16), 2-3.

Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Santafé de Bogotá, Colombia: Editorial Norma S.A

Escuela de paz y convivencia ciudadana. (2017) [blog]. Recuperado de: http://epccfrontera.blogspot.com.co/p/que-es-la-epcc_22.html

Espinel, O. (2013). *Educación en Derechos Humanos. Esbozo de una lectura biopolítica*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a06.pdf>

Febbrajo, A. (1981), Capitalismo, stato moderno e diritto racionale-formale [*Capitalismo, estado moderno y derecho racional-formal*]. Recuperado de:

<http://www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/pdfs/12/12-03.pdf>

Foá, J. (2009). *Sobre el poder simbólico del derecho. La objetivación jurídica de la insustentabilidad en la relación hombre-entorno*. Buenos Aires, Argentina: XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología en la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores, s.a.

Giacaglia, M. (2002). *Hegemonía, concepto clave para pensar la política*. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/288/28801009.pdf>

Gil, J. (2016). *Sistematización de Experiencia sobre los aportes de la Filosofía de la Praxis a la Educación Popular, en el desarrollo de la Escuela Popular de Líderes y Lideresas en Sogamoso entre 2012 y 2014*. Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/2476/TE-18980.pdf?sequence=1>

Gil, M. (2010). *El sujeto político*. Recuperado de:

http://www.biopolitica.unsw.edu.au/sites/all/files/publication_related_files/mariohermangil_elsujetopolitico.pdf

Giroux, H (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza.*

Recuperado de: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/educacion-Giroux-H-Pedagogia-y-politica-de-la-esperanza.pdf>

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.* Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy.* New York, United States: Continuum

Gómez, J. (2010). *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal (Chile: 1990 – 2010).* Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/gomez-leyton.pdf>

González, L. (1991) Democracia liberal clásica y capitalismo. *Realidad. Revista de ciencias sociales y humanidades.* (24). Recuperado de: <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4e64e560e1101democracialiberal.pdf>

González, N. (1998). *Los Derechos Humanos en la historia.* Barcelona, España: Ediciones Universidad de Barcelona.

Hernández, E. (2015). *Microhistoria italiana, antropología y archivos judiciales.* En Historia y Sociedad. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n30/n30a05.pdf>

Hernández, H. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. Recuperado de: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/105/89>

Herrera, J. (2003). *Los derechos humanos en el contexto de la globalización: tres precisiones conceptuales. Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a Teoria Crítica.* Recuperado de: <http://www.ces.uc.pt/direitoXXI/comunic/HerreraFlores.pdf>

- Herrera, J. (2005). Los derechos humanos como productos culturales: Crítica del humanismo abstracto. Madrid, España: Los libros de la Catarata.
- Herrera, M. (1993). Elementos generales sobre la historia de la educación y la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*. (4). Recuperado de:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab04_09arti.pdf
- Hobsbawn, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Crítica Grijalbo Mondadori, S.A.
- Huerta, M. (2005). *El neoliberalismo y la conformación del Estado subsidiario*. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n24/n24a06.pdf>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2002). *I Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. Recuperado de:
http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/a8618e63-68ec-4d5d-90e1-5ff4f479dca4.pdf
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2003). *II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. Recuperado de:
http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/b011a7cb-1540-49bc-a88d-ee727e77423f.pdf
- Jaimés, A. (2016). El Derecho a la Educación en Colombia, desde la perspectiva de los derechos humanos. En *Revista Principia Iuris*. 13 (26). Pp. 243 – 260.
- Jiménez, A. (2004). *Algunos elementos para la investigación en historia*. Recuperado de
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052750/elementos.pdf>

Jiménez, A. (2013). *Carlo Ginzburg: reflexiones sobre el método indiciario*. Recuperado de:

http://misi.udistrital.edu.co:8080/c/document_library/get_file?uuid=512c1601-bc5a-43ea-96ed-fa83584bbbbbe&groupId=3649175

Jiménez, W. (s.f.). *La teoría del campo jurídico de Pierre Bourdieu. Aplicación a un caso práctico del derecho colombiano*. Recuperado de:

<http://www.docentes.unal.edu.co/wjimenezg/docs/LA%20TEORIA%20DEL%20%20CAMPO%20JURIDICO%20%20DE%20PIERRE%20BOURDIEU.pdf>

Karlberg, M. (2007). *¿La democracia liberal occidental como nuevo orden mundial?*

Recuperado de: <http://faculty.wvu.edu/karlberg/articles/DemocracySpanish.pdf>

Leal, F. (2003). *La doctrina de seguridad nacional: materialización de la guerra fría en América del Sur*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501506>

Ley 1732. (1 de septiembre de 2014). *Por la cual se establece la cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país*. Recuperado de:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

Lima, J. R., Mora, J. P., y Soto, D. E. (2017). La historia de la educación en américa latina:

contribución y aportes de la sociedad de historia de la educación latinoamericana - shela

(1994-2015). *Revista história da educação / history education journal*. 21. (51), 351- 375.

Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v21n51/2236-3459-heduc-21-51-00351.pdf>

- López, F. (2015). *El gobierno de Juan Manuel Santos 2010 – 2015: cambios en el régimen comunicativo, protesta social y proceso de paz con las FARC*. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v28n85/v28n85a01.pdf>
- Maestre, J. (1981). *La posición de los países socialistas frente a los derechos humanos*. Revista de Estudios Políticos (Nueva Era). (19), 135 – 143.
- Magendzo, A. (2001). *El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos*. Recuperado de:
<http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9/Magendzo.pdf>
- Magendzo, A. (2002). *Pedagogía Crítica y Educación En Derechos Humanos*. Recuperado de:
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion_dhh/unidad7/anexo_7-11_pedagogia-critica-yeducacion-en-derechos-hv agosto-02.pdf
- Magendzo, A. (2008-a). *Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>
- Magendzo, A (2008-b). *La escuela y los derechos humanos*. Recuperado de
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion_dhh/unidad7/anexo_7-1_magendzo.pdf
- Márquez, J. (2013). *Derecho, Poder y Verdad. Una mirada desde la obra de Michael Foucault*. Recuperado de: <http://ojs.udc.edu.co/index.php/conceptos/article/view/544/456>
- Martínez, M. (2017). *Entrevista Cinep/PPP: “Hemos creado un tejido social binacional”*. Recuperado de: http://www.jesuitas.org.co/noticia.html?noticia_id=21312

Mejía, A. (2008). *La utopía no ha muerto*. Recuperado de

<https://books.google.com.co/books?id=0R-GKbiCQJIC>

Méndez, P. (2017). *Sujeto maestro, luchas y resistencias*. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.

Menke, C y Pollmann, A. (2010) *Filosofía de los Derechos Humanos*. Barcelona, España:

Hender Editorial

Mieles, E. (2004). *El concepto de derecho. Foucault, le ley y la crítica al paradigma liberal*.

Recuperado de: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/iusta/article/view/3005>

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Nacional de Educación 1996-2005*. Recuperado

de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-81643_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!*.

Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006 – 2016*.

Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php>

Ministerio de Relaciones Exteriores. (2010). *Evaluación de la primera etapa (2005-2009) del*

Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos (WPHRE). Recuperado de:

http://www.ohchr.org/Documents/issues/education/training/replies/COLOMBIA_29April2010.pdf

Molina, M. (2016). *La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde*

América Latina. Recuperado de: [http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-](http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00942.pdf)

[162-00942.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00942.pdf)

Mouffe, C. (1985). Hegemonía, política e ideología. En Martín, J. L (Ed.), *Hegemonía y alternativas políticas en américa latina*. (pp. 125-145). Madrid, España: Siglo XXI de España editores.

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Mujica, R. (s.f.) *Educación en Derechos Humanos y en Democracia*. Recuperado de:

http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_edh_educacion_y_democracia.pdf

Muñoz, L & Rodríguez, D. (2015). *Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares*.

Recuperado de:

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/3718/3307>

Naciones Unidas. (1996). *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*. Recuperado de: [https://documents-dds-](https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement)

[ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement](https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement)

Naciones Unidas. (s.f.). *La Democracia y los Derechos Humanos. Marco normativo de derechos humanos*. Recuperado de:

http://www.un.org/es/globalissues/democracy/human_rights.shtml

Nussbaum, M (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*.

Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?isbn=8492946172>

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (s.f.)

Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-en curso). Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (s.f.). *El*

Sistema de Tratados de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Introducción a los tratados fundamentales de derechos humanos y a los órganos creados en virtud de tratados. Recuperado de:

<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet30sp.pdf>

Oraá, J. (2004). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de

<http://www.corteidh.or.cr/tablas/27570.pdf>

Pele, A. (2015). *La dignidad humana: modelo contemporáneo y modelos tradicionales*.

Recuperado de:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WksijoBK2IAJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5379213.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

Pérez, T. H, Rueda, P. H., y León, C. (2013). *Aproximaciones y perspectivas para la*

investigación en educación y derechos humanos. *Tendencias & Retos*, 18 (2), 113-126.

Pulido, O. (2013). Veinte años de la Ley 115 de 1994. En *Revista Educación y Ciudad* (27) 12,

15 – 26.

Quijano, M. (2013) La arqueología y genealogía de Foucault desde los dispositivos de control en

el quehacer político. En *Analecta Política*. 4 (5). Pp. 327 – 347.

- Quintero, O. (2002). Sociología e historia del movimiento estudiantil por la Asamblea Constituyente de 1991. *Revista Colombiana de Sociología* (1), 125 – 151.
- Revéz, E (2016). La transgresión moral de las élites y el sometimiento de los Estados. Cooptación o democracia. Bogotá, Colombia: Academia Colombiana de Ciencias Económicas
- Romero, J. (2005). Presupuestos básicos para la investigación histórico-educativa. En *Revista internacional de investigación e innovación educativa*. Vol. 4. pp. 211 – 220.
- Romo, S. (2014). *Seguridad democrática: un análisis del discurso político en Colombia durante el mandato presidencial del 2002 al 2006*. Recuperado de:
<http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/8690/1015397885%20-%202014.pdf?sequence=4>
- Salazar, J & Valdés, P. (1979). *Política mundial contemporánea*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Antártica S.A
- Salcedo, G. (2017). *Educación en derechos humanos: .el discurso de los profesores en Colombia 1994-2015*. (Tesis de grado presentada para optar al título de Magister en Defensa de los Derechos Humanos ante las cortes y organismos internacionales). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Senent, J. (2016) Antropocentrismo y modernidad, una crítica post-ilustrada. *Revista de Fomento Social* (71), 107-114

- Sevilla, A. (2013). Hegemonía, gubernamentalidad y territorio. Apuntes metodológicos para una historia social de la planificación. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. (27). Pp. 49-72.
- Tadeu, T. (s.f.). *El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal?* Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Da_Silva_Unidad_7.pdf
- Tavares, C. (2007). Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. En Alves, A., Godoy, R. M., Guerra, L. F., Pereira, M. L., y Tavares, M. N. (Ed.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos*. Paraíba, Brasil: Editoria Universitária y Universidade Federal da Paraíba.
- Toro, J. (1988). El educador y la creación de una cultura para la paz y la democracia. *Educación y Cultura*, (16), 21- 24.
- Touraine, A. (1994) *¿Qué es la democracia?* México, D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13065&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (1975). *Actas de la Conferencia General 18ª reunión: Resoluciones*. Vol.1. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040S.pdf>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (s.f.). *Unesco & Educación para los derechos humanos*. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131836s.pdf>

United Nations. (1993). *Vienna Declaration and Programme of Action* [Declaración y el Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos]. Recuperado de:

<http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/vienna.pdf>

Uribe, A. (2002). *Intervención ante la asamblea iberoamericana de ministerios públicos y fiscalías*. Recuperado de:

<http://historico.presidencia.gov.co/discursos/discursos2002/noviembre/fiscales.htm>

Vergara, J. (2003). *La utopía neoliberal*. Recuperado de: <https://polis.revues.org/6738>

Young, P. (1949). Las técnicas de la Investigación Social. Capítulo IX: El método histórico y el fenómeno social. En *Revista Mexicana de Sociología*. 11, (3). pp. 425-446

Anexos

1. Cuestionario de la entrevista semi-estructurada.

- Para usted, ¿qué significa y cuál es el propósito de la educación en derechos humanos?
- ¿Por qué cree que se hace necesaria una Educación en Derechos Humanos en el país?
- Desde su perspectiva ¿Cuál es el papel de la educación en derechos humanos en el proceso de consolidación de la democracia en Colombia?
- ¿Cree usted que existe una relación consecuente los objetivos del sistema educativo formal y los propósitos de la educación en derechos humanos? ¿se encuentran tales formaciones articuladas o desarticuladas? justifique su respuesta.
- De acuerdo con su experiencia ¿cuáles podrían ser las principales dificultades para implementar una pedagogía eficaz en las escuelas y universidades basada en la educación en derechos humanos?
- ¿Cree usted que la política sobre educación en derechos humanos en Colombia está realmente en coordinación con el plan mundial sobre educación en derechos humanos?
- ¿Cuál haya usted que es la perspectiva pedagógica y teórica con el cual el Estado, representado en la Defensoría del pueblo y en el Ministerio educación, desarrolla su enfoque sobre educación en Derechos Humanos no sólo a nivel de la educación formal sino también en la informal y no formal?
- ¿Cuál considera es el proceso de formación más idóneo para el fortalecimiento de los profesores y, en general, de los dinamizadores de la educación en derechos humanos?

- ¿Podría usted mencionar algo sobre los elementos coyunturales que dieron como resultado la implementación de la educación en Derechos Humanos a partir de 1991?

- ¿Podría comentar algo sobre el proceso histórico de consolidación de la educación en derechos humanos como política pública hasta la fecha?

- ¿Cuál cree es el papel de la educación en Derechos Humanos en el escenario político planteado por la firma del acuerdo de paz entre las FARC y el gobierno de Juan Manuel Santos?

- ¿Conoce usted algún ejemplo sobre la puesta en marcha de planes de estudio barrial, comunal o de otra índole sobre derechos humanos en la educación no formal?