

**POLITICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS  
DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

**DIANA MARCELA VELÁSQUEZ VILLATE**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y RELACIONES  
INTERNACIONALES  
MAESTRIA EN ESTUDIOS POLITICOS  
BOGOTÁ, D.C.  
JUNIO, 2020**

**POLITICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS  
DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

**DIANA MARCELA VELÁSQUEZ VILLATE**

**TRABAJO DE GRADO**

**Presentado como requisito para optar al título de Magister en estudios  
Políticos**

**DIRECTOR DE TESIS**

**Neftalí David Suárez Rivero, MA en Filosofía**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y RELACIONES  
INTERNACIONALES  
MAESTRIA EN ESTUDIOS POLITICOS  
BOGOTÁ, D.C.  
JUNIO, 2020**

## Tabla de contenido

Lista de Abreviaturas .....	5
Introducción .....	6
1. Exposición del Marco Metodológico .....	9
1.1. La Ruta metodológica.....	10
1.1.1. Comprensión crítica de la acción estatal.....	11
1.1.2. Comparación normativa entre unidades estatales .....	12
1.1.3. Las resistencias o críticas de la ciudadanía como sujeto.....	13
2. Aproximación al debate teórico en Colombia .....	14
2.1. Institución Estatal y Formación Ciudadana .....	15
2.2. Tres enfoques en el tratamiento académico de la educación en derechos humanos. ....	19
2.2.1. Estudios con enfoque macro-estructural .....	20
2.2.2. Estudios con enfoque micro-estructural .....	24
2.2.3. Estudios de orden histórico-político .....	30
3. Exposición del marco teórico, educación en derechos humanos y política pública con enfoque de derechos humanos. ....	35
3.1. Educación, democracia y derechos humanos .....	35
3.2. El Derecho y la Política .....	42
3.2.2. EF-DHH y la acción política de los actores sociales .....	50
3.2.3. EF-DHH y las políticas públicas .....	53
3.3. Conclusiones del marco teórico .....	56
4. Articulación Estado – sociedad: política publica de educación en Derechos Humanos. ....	57
4.1. El Estado de excepción: Apertura discursiva y crisis del poder soberano..	60
4.1.1. El Estatuto de Seguridad: Discurso jurídico-político y totalización del poder soberano.....	62
4.1.2. Foro Nacional sobre Derechos Humanos: La auto-organización crítica de la sociedad civil.....	64
4.1.3. El Panorama internacional: La universalidad de los Derechos Humanos	66
4.1.4. Pedagogía, educación y Derechos humanos.....	71
4.2. Hacia un Nuevo Pacto Social: Las nuevas violencias y la búsqueda de la paz	73
4.2.1. Transición Paradigmática: De la sociedad civil a la iniciativa gubernamental .....	77
4.3. Transformación Institucional: Constitución de 1991 .....	81
4.3.1. Memoria: horizonte de verdad, justicia y reparación.....	83
4.4. El paradigma securitario .....	84
4.5. La Formulación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH).....	85
4.5.1. Los derechos humanos y las políticas públicas .....	88
4.5.2. Los derechos humanos y el desarrollo pedagógico .....	89

4.5.3.	Los derechos humanos y los agentes educativos .....	89
4.5.4.	Los derechos humanos y la investigación pedagógica.....	89
4.6.	La estatalización de los Derechos Humanos.....	90
4.6.1.	Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos .....	91
4.6.2.	Los ejes temáticos en la esfera pública .....	92
4.6.3.	Los ejes conceptuales en la esfera pública .....	92
5.	Conclusiones.....	97

## Lista de Abreviaturas

CEPEC	Centro de Promoción Ecuménica y Social
CINEP	Centro de Investigación y Educación Popular
EDH	Educación en Derechos Humanos
ESD	Estado Social de Derecho
FARC - EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
OACNUDH	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
ONU	Organización de Naciones Unidas
PLANEDH	Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos
UARIV	Unidad de Atención a Víctimas del Conflicto Armado
EF-DHH	Enfoque de Derechos Humanos
MEN	Ministerio Nacional de Educación
DP	Defensoría del Pueblo
CINDE	

## Introducción

En el año 2012 inician los diálogos entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC - EP) y el gobierno nacional en cabeza de Juan Manuel Santos. El propósito de dichas negociaciones fue el poner fin a un conflicto armado de casi seis décadas. En los registros de la Unidad de atención a Víctimas del Conflicto Armado (UARIV) el conflicto armado interno, desde 1985 hasta nuestros días, alcanzó un número de víctimas que supera los nueve millones de personas; la cifra contiene víctimas del desplazamiento forzado, de homicidio, de minas antipersona, de agresiones sexuales, de amenazas, de persecuciones y atentados, de desaparición forzada y despojo de tierras, entre otros hechos victimizantes que vulneran gravemente a la dignidad humana. Se ha hecho necesario que el Estado colombiano adopte una política de paz que permita a las ciudadanías dejar atrás los interminables ciclos de violencia y sus gravísimas consecuencias humanas. En esta perspectiva, Andrea Calderón Martínez (2017) afirma lo siguiente:

(...) el tema de los diálogos de paz, cuyo contenido ha sido el centro de un debate tanto ideológico, como político, y el eje de una irrefutable polarización, acéptese o no, es un proceso que se puede marcar como un hecho histórico para Colombia (...) Con relación al postconflicto se puede decir que un factor de gran importancia a la hora de enfrentar un escenario de posguerra es la educación, para ser más exactos, la educación en derechos humanos. (p. 43)

Tras la firma del Acuerdo Final el proceso de paz todavía está en vilo, permanece como el escenario en el que es necesario situar todas las problemáticas y todos los análisis sobre las políticas públicas colombianas. Como proceso de transición, el proceso de paz -en la etapa del llamado “postconflicto”- exige del Estado una política de educación en derechos humanos que sea capaz de poner fin a las atrocidades de la violencia y a las consecuencias que dichas atrocidades han acarreado para la vida concreta de las ciudadanías y para la cultura política de la nación<sup>1</sup>. Es innegable que luego de la firma del Acuerdo Final de la Habana, la

---

<sup>1</sup> Para una aproximación a los desafíos políticos, culturales y sociales que representa para el sistema político colombiano el proceso de paz en la etapa del postconflicto -¿o postacuerdo?- véase los trabajos de Edgar Garzón (2016), Edwin Cruz (2015), Sandra Cárdenas e Ingrid Petro

sociedad se enfrenta a una serie de retos propios de un escenario de postconflicto armado, donde es necesario que las personas tengan la posibilidad de realizar procesos de reconciliación, reconstrucción de tejido social, apoyo a la justicia, la verdad y la no-repetición, retos que podrán asumirse de una manera apropiada si en los diferentes niveles educativos se forma para la construcción de paz.

Los procesos educativos están llamados, a contribuir al empoderamiento de los sujetos de derecho desde la perspectiva de la adquisición de las herramientas, de los conocimientos y de los valores que permiten a las ciudadanías participar en las decisiones que comprometen el destino de la sociedad, o sea, que comprometen la realización efectiva del Estado Social de Derecho (ESD) y, con él, el desarrollo humano. Por tanto, la educación es fundamental para la construcción de una cultura política que reconozca la diferencia y que respete la dignidad de la condición humana en busca de un desarrollo humano sostenible. Es necesario asumir los retos pedagógicos y educativos que implica la transformación orgánica de la relación entre ciudadanía y Estado para asegurar una consolidación positiva de la democracia y una construcción de proyecto social que no desestime la vida común en nombre de los intereses particulares (Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005; Sánchez Cardona, 2010; Sacavino, 2012).

En este contexto, la presente investigación indaga sobre el recorrido en la configuración de la educación en derechos humanos como política pública y en los puntos de articulación entre Estado y sociedad civil observando el rol que ha ejercido esta última, en colocar en la agenda pública la importancia de la vigencia de los derechos humanos y con ello el diseño y la ejecución de políticas públicas de educación en derechos humanos que partan de considerar el papel que representan los derechos y las libertades fundamentales en la construcción de una democracia auténticamente participativa, donde más que el reflejo de un sistema normativo sea la expresión de un sistema social en el que se recrea una cultura respetuosa y observadora de la dignidad de la persona humana.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo dicho, la pregunta-problema sería la siguiente:  
*¿cuáles han sido las etapas históricas del diálogo –a nivel de las políticas públicas*

---

(2014). Esto son tres ejemplos de estudios que señalan la necesidad pública de formar una nueva cultura política en procura de avanzar hacia una era de paz.

*colombiana- entre la sociedad civil y el Estado que han permitido una progresiva inscripción institucional de la educación en derechos humanos?* Este interrogante será abordado en el marco temporal que va desde 1970 hasta el 2010, cuarenta años en los que es posible captar la evolución del problema y de las respuestas que se han dado a él, las interacciones conflictivas o cooperativas entre Sociedad y Estado, la gradual incorporación de la educación en derechos humanos al cuerpo de las políticas públicas nacionales.

En consecuencia, con lo anterior, el objetivo general de la investigación sería: *describir, analizar y sintetizar la procesualidad histórica de la política pública en educación en derechos humanos mostrando las articulaciones democráticas que surgen de la relación entre sociedad civil y Estado en Colombia.* Y en concordancia con este objetivo general, los objetivos específicos podrían enunciarse la siguiente manera:

- a. Describir el proceso histórico-evolutivo de las políticas públicas de la educación en derechos humanos en Colombia para el período comprendido entre 1970 y 2010.
- b. Localizar los puntos de articulación democrática entre la sociedad civil y el Estado y su incorporación a las políticas públicas.

Para ello, el presente documento ofrece una “cartografía mínima” de la discusión académica sobre la relación entre educación, democracia y derechos humanos, agrupando los estudios en tres grandes categorías, a saber: a) *estudios con enfoque macro-estructural* que hacen énfasis en la responsabilidad que tiene el Estado colombiano en lo que respecta a la formación moral de la ciudadanía, b) *Estudios con enfoque micro-estructural* que analizan las prácticas pedagógicas que se construyen en el anclaje institucional de la Escuela y c) *los estudios de orden histórico-político* que abordan la perspectiva de saber acumulado que lleva hacia la memoria de la experiencia proporcionando así, un acervo pedagógico y didáctico sobre la «enseñanza» y la «difusión» de los derechos humanos en Colombia, tanto en el ámbito formal como en el ámbito informal de esa enseñanza y difusión. En la presente investigación se abordará el análisis de acuerdo con un breve repaso en el que se han expuesto algunos de los temas que han sido estudiados en el campo intelectual de la educación en derechos humanos; la pregunta-problema que



organizaría el presente trabajo de investigación se inscribiría en el tercer género de estudio, a saber: el enfoque histórico-político. En primer lugar, porque este enfoque resulta ser el más adecuado para comprender las dimensiones estructurales de la problemática y porque al habilitar una comprensión sistemática de esas dimensiones, los otros dos enfoques podrían ser abordados en investigaciones posteriores de una manera verdaderamente crítica.

De este modo, en virtud de la necesaria complejidad que le asiste al tratamiento del tema, visible en la multiplicidad de enfoques que ha caracterizado tanto el tratamiento del tema como las perspectivas cruzadas en su discusión, el primer capítulo describe la ruta metodológica que se adopta para analizar de manera sistemática los puntos críticos de articulación entre la sociedad civil y el Estado y que permiten delinear la manera como se ha configurado la política pública de educación en derechos humanos. El segundo, expone una visión panorámica de la educación en derechos humanos y hace una aproximación al estado del arte de las investigaciones sobre la materia; el tercero traza el marco teórico sobre el que se fundamenta la investigación abordando la relación entre democracia, derechos humanos y la acción política de los actores sociales. Una vez explicitado en encuadre teórico, el cuarto capítulo aborda la perspectiva histórica entre la política pública y la educación en derechos humanos, analizando el rumbo de la política a partir de la interacción Estado Sociedad. Por último, del análisis realizado en el desarrollo de los cuatro primeros capítulos se derivarán una serie de conclusiones de la investigación en las que se relacionan las ideas que han surgido del marco teórico y el análisis histórico.

## **1. Exposición del Marco Metodológico**

Desde hace tiempo, la evaluación de las políticas públicas no está asociada necesariamente a una perspectiva *ex-post* del «ciclo» que constituye a un programa o proyecto gubernamental y es por ello que la *evaluación de una política pública* debe ahora ser practicada a partir de un *nuevo paradigma*. ¿Si no nos ajustáramos a las progresiones o rupturas paradigmáticas que se derivan de las transformaciones de la vida social podríamos ejercer racionalmente las funciones del gobierno? De ninguna manera: contribuir al fomento de una *cultura de la evaluación* es, sin duda alguna, una exigencia de la política pública en nuestro tiempo. La complejidad de

las relaciones sociales y políticas, la vertiginosidad de los cambios epocales, etc., imponen a las instituciones del poder público una mayor capacidad para adaptarse a esa complejidad y a esos cambios. Es por esta razón que la presente investigación ha procurará definir teóricamente la comprensión de las políticas públicas y su relación con la promoción, protección y reparación de los DHH.

Lo que compete al *marco metodológico* es definir cómo es que la política pública de educación en derechos humanos puede ser evaluada científicamente y cómo es que esta evaluación puede contribuir al mejoramiento de la intervención estatal en la vida de la sociedad sobre la base de una relación de “mutualidad” entre gobernantes y gobernados. Siguiendo de cerca la propuesta hecha por algunos estudiosos sobre el tema, nuestra convicción es que no es necesario esperar a un escenario *ex-post* para adelantar un ejercicio evaluativo sobre la política pública de educación en derechos humanos, sino que es posible hacerlo justo ahora que tal política se encuentra en proceso de implementación. La razón principal de que esto sea así obedece a la convicción de que los ejercicios de investigación académica deben poder contribuir a que, por una parte, los “tomadores de decisiones” tengan mayores elementos de juicio y que, por otra, tales elementos de juicio se inscriban en una *continuidad reflexiva* que evite la dispersión o la ruptura drástica de la acción estatal en las coyunturas que marcan los cambios de gobierno.

### **1.1. La Ruta metodológica.**

En lo sucesivo la investigación tendrá como propósito someter a una *evaluación sistemática* el diseño de la Política Pública de Educación en Derechos Humanos (PP-EDHH) actualmente vigente desde la perspectiva de un análisis que toma en cuenta el orden secuencial de los siguientes puntos: 1) necesidades sociales; 2) diseño; 3) conceptualización; 4) evaluabilidad y; 5) implementación. En esta ruta metodológica dejamos por fuera otros puntos (cobertura, monitorización y seguimiento del programa, los resultados e impactos socioeconómicos, etc.) en la medida en que atender a ellos requeriría un mayor acervo documental y todo un conjunto de datos experimentales o estadísticos a los actuales no hemos tenido acceso.

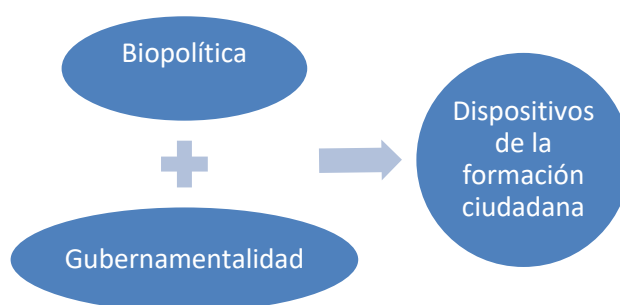
La lógica operacional de la investigación académica se organiza, en nuestra perspectiva, desde un posicionamiento desde las *ciudadanías críticas*. Esto quiere decir que no asumimos una posición sintético-analítica como gobernantes sino como gobernados que se dan a la tarea de revisar, con todo el rigor del caso, de qué modo la PP-EDHH responde o no a las demandas de la sociedad frente al Estado, de qué modo dicha política es o no capaz de superar la reproducción automática de un gobierno “gerencial” que sólo se preocupa de administrar decisiones, tiempos y recursos. A continuación, exponemos los criterios metodológicos que hemos de operacionalizar en nuestra investigación.

### 1.1.1. Comprensión crítica de la acción estatal

Tanto el concepto de «gubernamentalidad» como el concepto de «biopolítica» son de origen foucaultiano y ambos permiten ser utilizados como nociones metodológicas en el análisis de las transformaciones políticas de la modernidad. Tanto la gubernamentalidad como la biopolítica aluden al *gobierno de la población*, por lo tanto, de la *vida* de las poblaciones y de la *economía política* que regula su producción y reproducción material de acuerdo con la razón que subyace al *poder soberano*. En lo que respecta a los estudios sobre la EDH el profesor Óscar Espinel Bernal (2013) afirma que: “La biopolítica, como ejercicio de análisis de estas diversas formas, tácticas y espacios de gobierno, abre las posibilidades para indagar desde allí las formas de gobierno y las consecuentes formas de subjetivación que operan en y a partir de la educación en derechos humanos” (p. 104). En esta medida, gubernamentalidad y biopolítica serán tratados en esta investigación como coordenadas metodológicas de la *comprensión crítica sobre la acción estatal* frente a la formación de la ciudadanía como sujeto político funcional o crítico.

Gráfico N° 2

*Correlación de apertura desde la subjetividad hacia las dos formas del poder soberano*



*En el gráfico se muestran la estructura del dispositivo en el que adquiere consistencia la subjetividad política modelada desde el Estado mediante su intervención en la vida social.*

En la investigación arqueológico-genealógica adelantada por el profesor, en lo que respecta a su método, toma como *materia prima* de sus análisis tres tipos de documentación elaborada por instituciones supranacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). La razón de que esta sea la documentación analizada obedece a que la investigación, en un primer nivel –y basada en una concepción heterárquica del poder-, debe atender, en primer lugar, al *macronivel* del discurso en el que se plantean los lineamientos y directrices generales de la E-DHH. Pero el propósito arqueológico-genealógico –del análisis relativo a los antecedentes de la política pública- consiste en que el estudio sea capaz de indagar sobre las *condiciones de posibilidad* que subyacen a la emergencia de la E-DHH para, luego, profundizar tanto en las *elaboraciones conceptuales* del enfoque como en los *saberes escolares* que su aplicación concreta ha suscitado. Esto tiene una enorme importancia en lo que respecta al esclarecimiento de lo que la dignidad humana significa para los procesos educativos y para las prácticas pedagógicas, pero también para las racionalidades que hoy se propagan bajo las fórmulas de la *educación para la paz y el postconflicto*.

### **1.1.2. Comparación normativa entre unidades estatales**

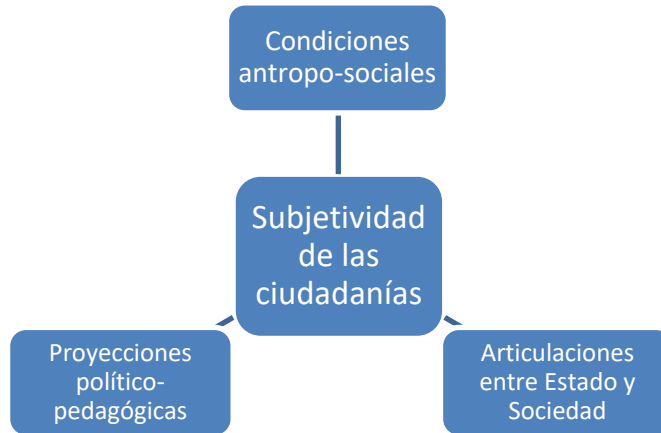
En la *investigación comparada* sobre las instituciones que regulan la aplicación de la EDH se adopta un enfoque cualitativo caracterizado por el uso de *técnicas interpretativas* que se organizan en distintos niveles de complejidad analítica y de acopio documental. Dicha organización comienza con el registro de fuentes primarias y secundarias y su evaluación interpretativa atiende al *valor conceptual* de tales fuentes. Se trata entonces de un estudio analítico que nos permite obtener una *visión general* de las problemáticas estudiadas, pero con una contextualización suficiente para, desde ahí, avanzar hacia una profundización analítica y sintética del fenómeno estudiado.

El propósito es llegar a una comprensión más amplia del lugar que ocupa la Política Nacional de Educación en Derechos Humanos como aporte al desarrollo de un paradigma que tiene connotaciones universales. Esto permitiría avanzar no sólo hacia una comprensión más amplia de la problemática sino también hacia una especificación contextual más sólida de la política pública en lo que respecta a su diseño, implementación, evaluación y rearticulación.

### **1.1.3. Las resistencias o críticas de la ciudadanía como sujeto**

El trazado de una *ruta metodológica* muestra el modo en que se enfoca el objeto de estudio, el modo en que se problematizan los acontecimientos y se describen los fenómenos. Muestra también el modo en que se buscan respuestas a los interrogantes que se plantean y, en esa medida, el diseño metodológico no se puede limitar a una cuestión puramente instrumental (Taylor y Bodgan). En esta perspectiva, el trazado de la ruta metodológica plantea la manera en que se entiende el fenómeno mismo de investigar. La investigación académica, en lo que respecta a su lugar de enunciación, ha de ser apprehendida desde la perspectiva de la *ciudadanía como sujeto*. La investigación sobre PP-EDHH, en la perspectiva de su implementación en el post-conflicto, es posible desde la *investigación cualitativa* y bajo un *enfoque hermenéutico*, o sea, bajo una perspectiva y un enfoque que atiende a la exploración de las relaciones entre «contextos», «textos» y «acciones» de los sujetos que están implicados en los procesos de la política que son objeto de estudio. Si la «hermenéutica» permite una articulación inteligible entre teoría y metodología es porque no solamente permite “objetivar” a los sujetos sociales sino que, además, permite reconocer las *potencialidades del sujeto socio-histórico* implicado (Merleau-Ponty). La tarea investigativa consiste, pues, en asumir un rol de “intérprete” de los acercamientos e interacciones que tienen lugar en el encuentro con los sujetos sociales y sus prácticas haciendo conscientes las dimensiones históricas, culturales, políticas y pedagógicas que las configuran. En resumen, diríase que la investigación cualitativa y el enfoque hermenéutico permiten captar la constructividad histórica de los procesos sociales así como el reconocimiento y la recuperación de sus particularidades.

## *Dimensiones complejas de la subjetividad ciudadana*



*En el gráfico se muestra la estructura de correlaciones dimensionales que operan en la configuración crítica de la subjetividad ciudadana.*

Ahora bien, la virtud de esta perspectiva y este enfoque consiste en no dejar reducir la realidad social del sujeto a las estadísticas, a una analítica estandarizada desprovista de contexto porque, en contravía de semejante reducción, lo que busca es establecer un *diálogo de saberes* (Paulo Freire). Siendo así, hay tres condiciones que son necesarias para llevar a cabo este tipo de investigaciones: 1) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción para la vida humana; 2) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural y; 3) la intersubjetividad como vehículo para acceder al conocimiento (Taylor y Bodgan). Sumado a ello, el paradigma de investigación cualitativa requiere de tres procedimientos que permiten realizar la práctica hermenéutica, a saber: 1) la contextualización temática que se trabaja desde la técnica de revisión documental; 2) los procesos de sistematización, análisis e interpretación de aquello que arroja el trabajo de campo (la definición de los sujetos, de los escenarios, de las fuentes y de las prácticas que generan información) y; 3) la construcción teórica que permite exponer las tematizaciones elaboradas.

## **2. Aproximación al debate teórico en Colombia**

## **2.1. Institución Estatal y Formación Ciudadana**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 reconoce los derechos humanos como las normas básicas para una convivencia pacífica, justa y solidaria entre las personas y entre los Estados, y a la democracia como la forma de organización y gobierno de la sociedad que mejor podría garantizarlos (Sánchez y Maldonado, 2000; Papaccini, 2003; Roth, 2006; Nikken, 2012). Los derechos allí plasmados son “el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse” y para ello la Carta insta a su enseñanza y educación como condición necesaria para su respeto efectivo.

Al catalogar el concepto de «educación en derechos humanos» como medio esencial o condición cultural necesaria para el respeto y reconocimiento de los derechos humanos, la Declaración Universal inaugura una tendencia que se profundiza gracias a numerosos instrumentos internacionales y regionales, a conferencias de personas expertas en la materia y a experiencias de líderes políticos y organizaciones educativas, así como de organizaciones de la sociedad civil a lo largo del mundo. En ese sentido la ONU en el Convenio de Viena de 1993, insta a los Estados a diseñar PLANES estratégicos que propugnen por una educación en derechos humanos. Con la expedición de la Constitución Política de 1991, se orienta al Estado colombiano en su conjunto a tomar como referente para la formulación de las políticas públicas los derechos humanos, en cuya realización no sólo se implica la responsabilidad del Estado sino también la de la sociedad. Ello facilita que los ciudadanos asuman un papel preponderante tanto en la formulación y decisión de políticas públicas como en su implementación, seguimiento y evaluación.

Este carácter de principio central y más aún de brújula normativa que, tanto para las autoridades como para la sociedad civil, adquiere la educación en derechos humanos en los instrumentos fundacionales de los sistemas universal e interamericano, ha sido puesta de relieve por el representante en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, al recordar que:

La educación en derechos humanos debe ser vista por las autoridades y por la sociedad civil como el más poderoso de los instrumentos culturales que deben utilizarse con el fin de evitar el olvido o el menosprecio de esos derechos, causa frecuente de aquellos actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad denunciados en el Preámbulo de la Declaración Universal de 1948. Así mismo la Convención Americana de Derechos Humanos, reconoce la importancia de la Educación en Derechos Humanos con el fin de promulgar los principios de igualdad, libertad y dignidad.

Así mismo, en el Plan de Acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos humanos (2005-2007): Perspectiva de Naciones Unidas (UNESCO) (2008), se plantea la educación en derechos humanos como:

(...) un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad.

Vemos también que en el contexto regional americano el tema de la educación en Derechos Humanos es fundamental. El Protocolo de San Salvador de 1988 (adicional a la Convención Americana sobre los Derechos Humanos o Pacto de San José) establece en su artículo 13 las bases de la educación en derechos humanos de la siguiente manera:

(...) La educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades

---

<sup>2</sup> “La pedagogía de los derechos humanos en el contexto universal”. Intervención oral, 2007. Juan Pablo Corlazzoli.



fundamentales, la justicia y la paz. La educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz.

Los instrumentos internacionales de la Declaración y el Protocolo legitiman la importancia del ámbito escolar como espacio para la realización de los derechos humanos (Martínez Boom, 2004; Ramírez Cabanzo, 2012; Muñoz y Rodríguez, 2015). El Estado es responsable de la educación, de las políticas públicas educativas y del profesorado y su formación; pero la escuela y cada uno de sus agentes (el personal docente, los padres y madres de familia, el cuerpo heterogéneo del estudiantado) tienen un papel protagonista en la formación de los principios y de los valores que se encuentran filosófica e históricamente vinculados a los derechos humanos y a la democracia<sup>3</sup>.

Como lo ha señalado el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2006), la comunidad educativa, sea consciente o no de ello, desempeña un papel formador que tiene repercusiones sobre lo que podría denominarse como la configuración cultural del campo jurídico-político. Y esto es así porque en cada una de sus acciones dicha comunidad transmite, más allá de los contenidos explícitos del currículo, toda una serie de valores y de actitudes, de modelos y de conductas que pueden ser compatibles o incompatibles con la promoción de los derechos humanos y con el fortalecimiento de la democracia. En la escuela se entrecruzan y confluyen

---

<sup>3</sup> Según el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2006), los fines de la educación en derechos humanos pueden enumerarse así: 1) éticos, por cuanto apuntan hacia la formación en el individuo de valores universales que sustenten la dignidad y los derechos de la persona humana; 2) críticos, por cuanto apuntan a formar en el individuo, mediante una comprensión autónoma de los valores y las normas de derechos humanos, su capacidad de análisis y de evaluación contextual procurando mejorar su desempeño participativo como ciudadano(a) sujeto de derecho; 3) políticos, por cuanto ella –la educación en derechos humanos– aspira a la formación de ciudadanías activas, o sea, a la formación de individuos sujetos de derecho comprometidos(as) con la transformación positiva de la realidad social, cultural y política –o sea, de la vida pública– de tal modo que sea posible asegurar las condiciones estructurales que son exigidas por el goce efectivo de los derechos. En síntesis, podría aproximarse que el objetivo fundamental de la educación en derechos humanos consiste en la formación de ciudadanías críticas.

múltiples sedimentaciones discursivas que constituyen el campo curricular (Díaz Villa, 1993; Ramírez Cabanzo, 2012). La escuela es todo un campo de tensiones en el cual circulan relaciones de poder en medio de las cuales se configuran subjetividades políticas, discursos y prácticas sobre el sentido de lo público, los lugares de producción de saber pedagógico y del saber técnico-administrativo; todo ello pone en juego relaciones de saber-poder en las que se localizan, se estructuran y reestructuran los diferentes dispositivos disciplinarios, las prácticas escolares y fuerzas políticas, culturales y económicas que perfilan la configuración de la sociedad colombiana. Si bien perviven en ella prácticas de talante autoritario, también es cierto que la escuela es un espacio de asunción de alternativas pedagógicas que son perfectamente funcionales a la democracia participativa.

Asumir la escuela como una arena de tensiones supone entonces concebirla como un espacio privilegiado, como un escenario estratégico para la consolidación de otra cultura política; una cultura basada en el respeto y en la promoción de los derechos humanos (Sánchez y Maldonado, 2000; Tovar González, 2008 y Sánchez Cardona, 2010). La escuela es por tanto responsable de la construcción de los procesos socioculturales que permiten a las personas asumir plenamente su condición ciudadana, o sea, su condición como sujetos de derechos y de responsabilidades.

Sobre la realización del derecho a la educación en América Latina, el Informe del IIDH del 2008 concluye que, en general, el mapeo curricular de los grados que atienden escolares de 10 a 14 años en la región sugiere que hay mayor consideración sobre temas, valores y actitudes de derechos humanos que la observada durante el 2003. Sin embargo, para el caso de Colombia -aunque existe ya una intención de transversalidad que se instalan algunos lugares del sistema educativo- la obligación de educar en educación en derechos humanos, no ha tenido una apropiación efectiva por parte las instituciones educativas en términos de política pública educativa y de integración curricular en esta misma vía. Sin lugar a dudas, existen experiencias educativas realizadas por la sociedad civil y algunas instituciones educativas que han incorporado dicha perspectiva en sus proyectos educativos; pero son más bien acciones llevadas a cabo gracias a la buena voluntad de grupos de docentes que, ante la compleja realidad sociocultural y sociopolítica

del país, han optado por desarrollar este tipo de experiencias (Restrepo Yusti, 2009 y Espinel Bernal, 2013).

Si bien son loables los esfuerzos desarrollados por los maestros y maestras, lo cierto es que se requiere de un proceso pedagógico mucho más amplio que permita generar procesos de integración curricular de los derechos humanos que sean pertinentes de acuerdo con las características contextuales de las comunidades educativas y, para ello, es necesario que el profesorado se encuentre preparado en las especificidades de la integración curricular que conducen a los derechos humanos y a la democracia, por ello la importancia de la formación a maestros y maestras.

Hay que decir que el desarrollo de la educación en derechos humanos en Colombia ha tenido avances significativos, sobre todo en lo que tiene que ver con la legislación (Candamil, Sánchez y Silva, 2014). Incluso la Ley General de Educación considera la formación en derechos humanos en la definición misma de lo educativo (artículos 4, 5, 11, 13 y 14). También pueden encontrarse algunas iniciativas desarrolladas desde el Ministerio de Educación y la Defensoría del Pueblo como el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos –hoy desplazado por las políticas regresivas y retardatarias del gobierno conservador del Centro Democrático- y, a su vez, la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá han abierto una Cátedra de derechos humanos a través del acuerdo 125 de 2004 del Concejo Distrital. Todos estos referentes hacen parte de las respuestas que en el ámbito de la vida pública el Estado ha dado frente a las demandas de humanización que el contexto colombiano emite desde la crisis, desde la reiteración de las violencias, desde el incremento de las desigualdades y desde el retorno intolerable de la discriminación y de la marginación sociocultural. La formación de ciudadanías críticas, en tanto objetivo general de la educación en derechos humanos, se expresa en la cultura política colombiana como una exigencia del contexto sociocultural y, por esa misma vía, como una exigencia lanzada a los sistemas educativos gobernados por la razón política.

## **2.2. Tres enfoques en el tratamiento académico de la educación en derechos humanos.**

A continuación, se ofrece una “cartografía mínima” de la discusión académica sobre la relación entre educación, democracia y derechos humanos. Los estudios revisados para la elaboración del estado del arte han sido seleccionados por su configuración epistémica y metodológica, lo cual sugiere que la educación en derechos humanos ha entrado ya en lo que Mario Díaz Villa (1993) ha llamado el campo intelectual de la educación. La inserción de la temática en dicho campo y sus exploraciones diversas tendría que ser rigurosamente sistematizada si lo que se pretendiera fuera desglosar las líneas maestras del tal inserción en el campo intelectual de lo educativo. Lo que se presente a continuación es apenas una aproximación al estado del arte, más no una elaboración sistemática y exhaustiva del mismo.

### **2.2.1. Estudios con enfoque macro-estructural**

La perspectiva asumida por el Estado colombiano en materia de formación ciudadana se caracteriza por comprender el problema educativo, en primer lugar, como un problema de largo aliento cuyos resultados, a pesar de no ser inmediatos, se encuentran a la base de toda sociedad. De ahí que la dirección consciente del Estado, de la vida social y política, deba tener presente que la formación de la ciudadanía es una cuestión estratégica –o sea, imprescindible para la realización de metas y objetivos puntuales- para el desarrollo. Además, la perspectiva institucional de la política pública asume que la visión estratégica debe contemplar, mínimamente, dos dimensiones estructurales de la cuestión, a saber: 1) las “condiciones estructurales de la sociedad” que están ligadas a las instituciones del poder público y a los patrones culturales del comportamiento ciudadano y; 2) los “miembros de la sociedad” en tanto actores de la vida social que no sólo están en capacidad de reproducir los patrones sociales sino también de transformarlos. En el documento del Modelo de Formación para la ciudadanía se expresa:

Como es sabido, la educación es una apuesta a largo plazo, que tarda en dar resultados. Sin embargo, es un mecanismo fundamental para desarrollar una sociedad. Una pregunta educativa central es, entonces, ¿cómo podemos mejorar nuestra sociedad?, o, en otras palabras, ¿qué sociedad queremos tener? Para responderla, es inevitable considerar dos asuntos que se integran a la formación ciudadana: las condiciones estructurales de la sociedad y los

miembros que la conforman. Las condiciones estructurales están relacionadas con las instituciones y patrones de comportamiento cultural y en ellas se enmarcan los comportamientos de los ciudadanos. La formación ciudadana tiene como objetivo desarrollar habilidades en los ciudadanos para que transformen dichas condiciones, especialmente, las que producen injusticias. (p. 5).

Así mismo, el enunciado muestra, que si existe para el Estado colombiano una motivación para mejorar la formación de la ciudadanía, esta motivación consiste en asegurar las condiciones sociales e individuales que permiten superar las condiciones sociales de la injusticia.

Ahora bien, en Colombia existen distintas vías para la transformación positiva de la vida social y política y que están signadas en sus funciones por la necesidad de afianzar la equidad y de fomentar la participación democrática (Tovar González, 2008; Sánchez Cardona, 2010). Pero para ello hace falta algo más que la promulgación de una ley, hace falta algo más que la pura intervención del Estado sobre la sociedad; hace falta que la sociedad misma –las ciudadanía críticas- se involucren en la construcción de una vida social más justa y equitativa. Como se ha visto en el fragmento anteriormente citado, el documento general del MEN (2018) sobre la educación ciudadana aporta, por una parte, una visión estructural y de largo plazo sobre el papel de la educación en la vida social y, por otra parte, una necesaria integración de sociedad civil y Estado en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Los derechos humanos ocupan un lugar muy importante en la agenda mundial de la Organización de las Naciones Unidas. Una de las mayores preocupaciones de todos los Estados asociados a esta organización internacional consiste en asegurar la implementación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y de otros instrumentos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Pero además, en el marco de estas instituciones, en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) –ocho propósitos fijados por la comunidad internacional para el desarrollo humano en el año 2000-, en su capítulo V, asuntos como los «derechos humanos», la «democracia» y el «buen gobierno» fueron convertidos en parte de una agenda internacional. A partir de esta agenda universal, los diferentes sistemas

regionales comenzaron a desarrollar sus propios instrumentos en materia de desarrollo humano y, especialmente, en materia de educación en derechos humanos. En el juicioso estudio desarrollado por se ofrece un:

(...) diagnóstico de la Educación en Derechos Humanos hallando puntos focales y comunes que indiquen los problemas básicos así como los aciertos comunes en la pedagogía de los Derechos Humanos, siempre teniendo presente la convulsionada situación colombiana y la preocupación gubernamental y de la sociedad civil por darles prioridad en un escenario de negociaciones de paz y de postconflicto. (p. 89)

En el estudio desarrollado por José Candamil, César Sánchez y Yesit Silva (2014) este estudio diagnóstica los puntos clave a partir de los cuales es posible hacerse un mapa de la cuestión en la política pública colombiana, pero también en el conjunto de los sistemas regionales de derechos humanos. Y además de ello, el estudio se sitúa en un plano específico de la conciencia contemporánea: el tránsito de la guerra a la paz en Colombia. Esto resulta de vital importancia para la presente investigación porque, a pesar de que el estudio se realizó durante las negociaciones entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Gobierno Nacional de Colombia, los acontecimientos posteriores a la firma del Acuerdo Final indican que, si bien ya han terminado las negociaciones entre los principales actores de la guerra, el logro de la paz es todavía una tarea por concluir (Márquez Quintero, 2009 y Calderón Martínez, 2017). ¿Qué puede aprender Colombia de los logros alcanzados en esta materia en otros países y continentes? Esta es una pregunta a la que los autores del estudio pretenden responder y lo hacen bajo la premisa de que la paz: “exige el compromiso de toda la población, y la preparación de las generaciones futuras en la dinámica social de los Derechos Humanos, que fomenten su aplicabilidad real para el respeto de la diferencia y para el goce de una paz esquivada pero posible” (Candamil, Sánchez y Silva, 2014, p. 89). He aquí el punto en el que las problemáticas relativas a la educación en derechos humanos se abre a una dimensión estructural y compleja.

El valor de la paz es quizá una de las directrices más importantes del sistema educativo colombiano aunque, por desgracia, esta directriz permanece todavía en un nivel de abstracción que le impide pasar de un nivel puramente axiológico a un nivel praxeológico concreto. ¿Es posible que la educación en derechos humanos

contribuya definitivamente a la superación nacional de la violencia estructural que ha socavado sus cimientos sociales, culturales y políticos durante décadas? Algunos de los pronunciamientos constitucionales más importantes (tales como las sentencias T-974 de 1999 y T-925 de 2002) afirman que en el contexto colombiano existe un nexo estructural entre la «paz» y el «derecho a la educación», lo que permite pensar que si bien la educación en derechos humanos aún no ha tenido los resultados que de ella se esperan, ella está proyectada normativamente hacia la construcción de una era de paz. Desde el Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1995-2005 se pretendía, en razón de tales pronunciamientos constitucionales, articular las ideas y las acciones necesarias para fomentar la participación democrática de la ciudadanía colombiana en los asuntos del bien público y que ello, evidentemente, debía ser considerado como un objetivo fundamental de la política educativa. En síntesis, podría decirse que el objetivo fundamental de la política pública para la educación en Colombia consiste en: hacer que la educación sirva para el fortalecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de una convivencia pacífica.

Ahora bien, en esta línea de estudios se hace énfasis en la responsabilidad que tiene el Estado colombiano en lo que respecta a la regulación y al control de la calidad educativa y, de acuerdo con ello, en lo que respecta a la formación moral de la ciudadanía. En la Constitución de 1991 está también trazada una ruta que conduce, tanto a la sociedad como a la familia (dos instituciones fundamentales para la educación) a que estén permanentemente involucradas en la construcción de la democracia y de la paz. A propósito de esto Mariela Sánchez Cardona (2010) plantea la tesis según la cual:

(...) a pesar de que la Constitución de Colombia obliga a la Educación para la paz, para su cumplimiento es necesario tanto el compromiso individual de cada ciudadano, como el institucional donde se incluyen las organizaciones de la formación primaria, secundaria y universitaria (...) esta tesis recobra su importancia ya que existen grandes vacíos en la tecnología política que requieren la implementación de los lineamientos jurídicos existentes en materia de educación y paz y de esta forma garanticen el cumplimiento de la norma. (p. 142)

No basta entonces con el hecho de que la educación en derechos humanos esté formalizada en la arquitectura jurídica del Estado para que esta sea una realidad

presente en la vida social y política de las ciudadanías. La implicación o compromiso de la ciudadanía misma con el proyecto educativo de la paz y de la democracia ha resultado ser una *conditio sine qua non* para la realización de lo que el Estado se ha propuesto y, por lo tanto, la política pública para la educación debe contemplar como eje de sus articulaciones a nivel social y político la progresiva inserción de la ciudadanía en la política del Estado. De lo contrario puede ocurrir que, como buena parte de la legislación, su desconocimiento y desapropiación por parte de la ciudadanía convierta al derecho constitucional en un precioso ornamento o, en el peor de los casos, en letra muerta.

### **2.2.2. Estudios con enfoque micro-estructural**

En nuestro país existe otro tipo de estudios sobre la educación en derechos humanos que parte de la preocupación por esclarecer las prácticas pedagógicas que se construyen en el anclaje institucional de la Escuela. A propósito de esto María Helena Ramírez Cabanzo (2012) afirma que:

A nivel mundial, la sociedad en su conjunto le ha transferido a la escuela gran parte de la responsabilidad de la formación humana de niños, niñas y jóvenes, esperando resultados que, cada vez están lejos de ser alcanzados y ausentes de un mundo incluyente y sensible frente a lo humano. Redundando en agudizar contradicciones que alcanzan el ámbito social, económico, político, ético y cultural, pero que a la vez se reflejan al interior de la vida escolar. (p. 105)

Conservando siempre las perspectivas internacionales, ahora la problemática se resitúa, específicamente, sobre la «Escuela» como enclave institucional a través del cual es posible para una sociedad cumplir con la “responsabilidad de la formación humana”, con una formación de las generaciones nacientes que impida la reproducción de la anomia social; de lo contrario, las sociedades estarían condenadas a reproducir sus propias contradicciones (Ortega y Herrera, 2012; Muñoz y Rodríguez, 2015). Ahora: *¿qué significa formar en derechos humanos a las ciudadanías nacientes?* Significa, por una parte, proporcionarles una profunda formación humanista que no reduzca el proceso formativo a la adquisición mecánica de conocimientos irreflexivos, sino que vaya mucho más allá, o sea, a la adquisición de una cultura para el ejercicio de los derechos humanos. *¿Cómo promover los derechos de la persona humana sin una conciencia capaz de*



*reconocerse como parte del género humano? ¿Cómo desarrollar una investigación en esta dirección?* La respuesta que se da a este último interrogante nos dice que es posible desarrollar un trabajo de investigación cualitativa que permita interpretar las «emociones», las «experiencias» y las «prácticas» en el ámbito de las relaciones intersubjetivas que están a la base de lo social y lo político:

(...) hay estrategias de investigación cualitativa que estriban en opciones para realizar las interpretaciones de emociones, experiencias y prácticas centradas en la comprensión de las relaciones interpersonales de los sujetos que están en la escuela; una de ellas es la cartografía social, que gravita con agudeza en esclarecer causas y consecuencias de las actitudes, la expresión de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y formas de comunicación existentes para la vivencia de los Derechos Humanos en los diferentes entornos de los estudiantes. (Ramírez Cabanzo, 2012, p. 105)

Como estrategia de investigación, la cartografía social permite investigar el problema al nivel de las relaciones interpersonales, o sea, al nivel de las prácticas pedagógicas que cotidianamente apoyan la política de educación. La incorporación de los valores éticos de la dignidad humana, de la paz y de la democracia, del reconocimiento y de la justicia social a la vida cotidiana requiere de instrumentos que permitan observar de cerca cómo es que se instala en la cotidianidad un ethos adecuado a los fines de la educación en derechos humanos.

Existen estudios que indagan sobre la irrupción problemática de los derechos humanos en los contextos escolares. La noción de «educación en derechos humanos» es, de este modo, concretizada de acuerdo con el lugar que tal educación ocupa en la institución escolar (véase el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos –PNEDH-). Lo problemático de esta irrupción consiste en que, si bien la educación en derechos humanos no ha permitido la emergencia de un nuevo saber educativo, en Colombia ella se ha convertido en el núcleo de los esfuerzos estatales por asegurar la “curricularización” de los valores éticos y políticos de la dignidad humana:

(...) la insuficiencia de la educación en derechos humanos como herramienta analítica implica definir el campo simbólico que rodea, desde hace más de tres décadas, su institucionalización. Sin lugar a dudas, la principal razón para impugnar

la idea de la educación en derechos humanos como saber escolar –sin que por ello no permita reflexionar acerca de las diversas relaciones entre escuela y derechos humanos- tiene que ver con que no se produce en el marco de la escuela misma, e incluso, a diferencia de otras disciplinas o formas de conocimiento, las apropiaciones por parte de los sujetos educativos han dado lugar a nuevas tensiones que generan dislocaciones en la escuela misma. (Muñoz y Rodríguez, 2015, p. 88)

En esta perspectiva la educación en derechos humanos no es vista como un logro de las instituciones ni como un avance histórico de la sociedad colombiana hacia una “era de paz” sino que, por el contrario, es vista como un problema que aqueja, por su carácter de exterioridad, al trabajo cotidiano de las instituciones escolares del país. Las condiciones estructurales que han hecho posible la institucionalización de la educación en derechos humanos, de acuerdo con la configuración hegemónica o universalizante del enfoque, produce tensiones pedagógicas en los espacios educativos en los que las instituciones de esa universalidad son asimiladas y apropiadas particularmente. Sin embargo, Leidy Muñoz y Douglas Rodríguez (2015) advierten que esta problematización de la educación en derechos humanos no implica que ella deba ser dejada de lado o que constituye una amenaza para la educación y la pedagogía (lo que con las sentencias T-565 de 2013 y T-407 de 2012 ha ordenado una codificación más democrática de los manuales de convivencia); lo que significa es que, a diferencia de quienes consideran mecánicamente la positividad del enfoque, la problematización busca precisar la especificidad de los desafíos pedagógicos y educativos que el enfoque de la educación en derechos humanos impone:

(...) nos enfrentamos a la pregunta por los derechos humanos como un nuevo saber escolar, por los «derechos humanos escolares», en un intento de impugnar la educación en derechos humanos, cuya legitimidad descansa en instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos, en los programas y recomendaciones del sistema de Naciones Unidas, y más recientemente, en políticas de gobierno a través de las cuales se da cumplimiento a exigencias en materia de cooperación internacional. (p. 88)

El problema planteado por este tipo de estudios consiste en sacar a la luz los saberes escolares que la irrupción de los derechos humanos en la política pública de educación suscita. Teniendo en cuenta que la legitimidad del enfoque se soporta en

las normativas internacionales suscritas por el Estado colombiano, la problematización se preocupa por avanzar hacia una articulación más “armoniosa” o coherente, más sistemática, entre la universalidad de las apuestas internacionales y la particularidad de los contextos escolares.<sup>4</sup>

La mirada que se explaya sobre la documentación –la mirada arqueológico-genealógica- toma en consideración los «manuales», los «planes» y «proyectos» que se trabajan a nivel local, nacional e internacional cuya función epistémica consiste en integrar a las formas institucionales del Estado colombiano la educación en derechos humanos. En esta perspectiva, la mirada del investigador busca captar los «aspectos», las «intenciones» y las «prácticas» de subjetivación que tienden a la «producción», al «control» y al «moldeamiento» de los sujetos que tanto el proyecto nacional como el proyecto global del desarrollo demandan:

Estas prácticas de subjetivación, por cuanto operan como técnicas de constitución de sujetos en medio de un entramado de relaciones de poder, se inscriben dentro de las prácticas y saberes gubernamentales. Así, las prácticas y discursos de la EDH funcionarían dentro de las unidades gubernamentales de los Estados modernos como ejercicio de control sobre las poblaciones a través de la biopolítica. Desde este escenario, los sujetos serían producidos a partir de instancias exteriores de normalización. (Espinel Bernal, 2013, p. 102)

El estudio arqueológico-genealógico es un tipo de estudio cuya pregunta va a dirigida hacia la producción de la subjetividad en clave de la gubernamentalidad y la biopolítica. Esto quiere decir que la política para la educación en derechos humanos es una política que comprende la formación de la ciudadanía como una subjetivación que trasciende el proyecto educativo y las prácticas pedagógicas institucionales porque se sitúa en un escenario más amplio de normalización social de las conductas. Al ser convertido en parte de una «población», cada individuo es administrado en función de su utilidad para el Estado y, en esa medida, cada uno

---

<sup>4</sup> Entre las cuestiones de método, estos estudios indagan sobre las condiciones de posibilidad que subyacen a la emergencia de la educación en derechos humanos para, luego, profundizar tanto en las elaboraciones conceptuales del enfoque como en los saberes escolares que su aplicación concreta ha suscitado. Esto tiene una enorme importancia en lo que respecta al esclarecimiento de lo que la dignidad humana significa para los procesos educativos y para las prácticas pedagógicas, pero también para las racionalidades que hoy se propagan bajo las fórmulas de la educación para la paz y el postconflicto.

de ellos es subjetivado y normalizado: la perspectiva de la educación no sería solamente una apuesta útil para el establecimiento de las condiciones sociales de la paz y de la ciudadanía participativa sino también de un sujeto funcional a los fines de la razón de Estado.<sup>5</sup> En esta perspectiva, el estudio riguroso y sistemático de la EDH permite analizar los enunciados que estructuran sus formaciones discursivas: «Estado Social de Derecho», «valores y principios de los derechos humanos», «valores democráticos», «ciudadanía», «participación democrática», «sujetos de derecho», etc. Todos estos enunciados son considerados de acuerdo con su función arqueológica en la estructuración de las prácticas educativas y pedagógicas del Estado y de las fuerzas sociales que se resisten a ellas, por lo tanto, tales enunciados son considerados en la medida en que operan como tecnologías de gobierno:

Pues bien, esta es la apuesta metodológica del presente trabajo en torno a las prácticas político-discursivas de la educación en derechos humanos que desde esta óptica se presentan como tecnologías que propenden al fortalecimiento y estabilidad del ordenamiento económico y social bajo la postulación de principios universales; sistema que, se soporta y legitima, en gran medida, bajo el diseño de las estructuras, sujetos y acomodamientos de los sistemas democráticos vigentes. (Espinell Bernal, 2013, p. 103)

La investigación arqueológico-genealógica es, en el fondo, una estrategia de investigación que gira en torno a la relación entre el saber y el poder (discurso de verdad); una relación que adquiere su consistencia específica en el discurso y que, en su operatividad, adquiere consistencia como práctica social (tecnología política). En esa medida, la abstracción que el saber-poder requiere para su articulación en una discursividad agenciadora de las prácticas sociales se sitúa siempre en un ámbito de universalidad que escapa a la jurisdicción del sujeto; de allí que la

---

<sup>5</sup> Tanto el concepto de «gubernamentalidad» como el concepto de «biopolítica» son de origen foucaultiano y ambos permiten ser utilizados como nociones metodológicas en el análisis de las transformaciones políticas de la modernidad. Tanto la gubernamentalidad como la biopolítica aluden al gobierno de la población, por lo tanto, de la vida de las poblaciones y de la economía política que regula su producción y reproducción material. En lo que respecta a los estudios sobre la educación en derechos humanos el profesor Óscar Espinell Bernal (2013) afirma que: “La biopolítica, como ejercicio de análisis de estas diversas formas, tácticas y espacios de gobierno, abre las posibilidades para indagar desde allí las formas de gobierno y las consecuentes formas de subjetivación que operan en y a partir de la educación en derechos humanos.” (p. 104).

universalidad de la educación en derechos humanos funcione como un dispositivo de disciplinamiento y control:

Dentro de esta racionalidad, los derechos humanos se presentan como principios inamovibles, necesarios e incuestionables para la consecución de las aspiraciones generalizadas de paz, convivencia armónica y progreso. Enunciados que resultan vacíos tras su instrumentalización y cooptación al servicio de intereses particulares y que ocultan tras de sí el uso de la población dentro de las lógicas del mercado y la globalización del capitalismo. El código de los derechos humanos se convierte así en un discurso que expande y legitima prácticas y estructuras que ocasionan situaciones contrarias a los grandes ideales invocados, pues sus resultados palpables son: injusticia, inequidad, pauperización masiva de la mano de la creciente y concentración de la riqueza, barbarie e incremento de las diferentes formas de violencia, etc. (Espinell Bernal, 2013, p. 103-104)

La educación en derechos humanos contiene, pues, una racionalidad que le es intrínseca y que la hace necesaria para los fines de pacificación del Estado, para la armonización de la convivencia ciudadana y para el progreso de la sociedad. Sin embargo, en la medida en que sus modalidades de universalización son abstractas, ellas terminan por producir y reproducir justamente aquello que deberían conjurar: la opresión, la exclusión y la marginalización que son inherentes a las sociedades de mercado. Este nexo que la razón crítica descubre en la educación en derechos humanos y el capitalismo aparece como la bisagra desde donde es posible observar la ratio que hay detrás de la gubernamentalidad y la biopolítica, o mejor, la ratio que hay detrás del modo en que la educación en derechos humanos concibe a la formación de la ciudadanía como sujeto político y social. Sin embargo, Óscar Espinell Bernal (2013) advierte que “no se intenta rechazar de manera apresurada y acrítica la EDH o el discurso de los derechos humanos en sí mismo”; por el contrario, de lo que se trata es “pensar de otro modo estos discursos y sus funcionamientos, antes que reproducir lo ya sabido”, y esto porque de lo que se trata es de examinar las “prácticas de gobierno en las que el dominio y la jurisdicción ya no se ejerce sobre un territorio, sino el control que se ejerce sobre la vida de las personas, sobre la población” (p. 104).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> En la investigación arqueológico-genealógica adelantada por el profesor Óscar Espinell Bernal (2013), en lo que respecta a su método, toma como materia prima de sus análisis tres tipos de documentación elaborada por instituciones supranacionales tales como la Organización

### 2.2.3. Estudios de orden histórico-político

Otros estudios descansan sobre la perspectiva de saber acumulado que lleva hacia la memoria de la experiencia proporcionando así, un pedagógico y didáctico sobre la «enseñanza» y la «difusión» de los derechos humanos en Colombia, tanto en el ámbito formal como en el ámbito informal de esa enseñanza y difusión. De acuerdo con ello, la conciencia de todas las personas dedicadas a la defensa de los derechos humanos, según las apreciaciones de Manuel Restrepo Yusti (2008), debe poder interiorizar una consigna: “no hay que hacer que lo fuerte sea justo sino que lo justo sea fuerte” (p. 104). Al interiorizar esta consigna, la educación en derechos humanos adquiere un sentido que ya no se reduce a la resistencia que opone la dignidad humana a la arbitrariedad del poder público sino que, de manera distinta, la dignidad humana aparece como un valor ético-político de la vida social, como fundamento de la transformación histórica de las estructuras que conforman el sistema político y educativo vigente en el país. Potenciar la «justicia» implica entonces que ella trascienda el límite de la oposición al totalitarismo y al autoritarismo para devenir cultura política de paz.<sup>7</sup>

Es posible hallar entre los estudios de orden histórico-político algunas tematizaciones que apuntan a examinar la relación entre las memorias de la violencia política y la formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia (Zuleta, 1998; Herrera, Pinilla e Infante, 2001; Ortega y Herrera, 2012). Este enfoque relacional indaga sobre la producción de la subjetividad ciudadana en los contextos de la violencia política, o sea, en contextos sociales, políticos y culturales en los que se ha impuesto la razón política a los valores éticos de la dignidad humana. Un análisis semejante prueba que es necesario, antes que cualquier otra

---

de las Naciones Unidas (ONU) y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). La razón de que esta sea la documentación analizada obedece a que la investigación, en un primer nivel –y basada en una concepción heterárquica del poder-, debe atender, en primer lugar, al macronivel del discurso en el que se plantean los lineamientos y directrices generales de la EDH.

<sup>7</sup> Siguiendo la crítica hecha por Franz Hinkelammert (2001) según la cual el hecho de que en las sociedades democráticas actuales las violaciones a los DHH sean perpetradas en nombre de esos mismos derechos es lo que ha hecho posible la paradoja política de las democracias en estado de excepción; la educación y difusión de la dignidad humana como valor ético-político fundamental adquiere una complejidad de consecuencias muy graves para aquellos y aquellas que se encuentran expuestos a la represión violenta por parte del Estado.

cosa, poner a prueba las vías de estudio que se abren con el trabajo interdisciplinario (combinación entre sociología, historia, ciencia política, filosofía, pedagogía, etc.) cuya episteme permite avanzar hacia la construcción de «sistemas categoriales», «procedimientos analíticos» y «procesualidades metodológicas» que se articulan según un plan de investigación que opera tanto a nivel macro-social como a nivel micro-social:

(...) dada la incidencia de las situaciones de violencia política en las sociedades, tanto en el plano macro como micro-social, en América Latina y en Colombia en particular, las cuales conducen a señalar la importancia de llevar a cabo investigaciones que permitan profundizar en torno a la formación de las subjetividades y al papel de la memoria, social e individual, como mediadora de significaciones en torno a dichas situaciones. La memoria, al ser memoria viva, recrea y reelabora las experiencias vividas y, en este sentido, ayuda en la configuración de las identidades sociales e individuales, así como de las subjetividades. (Ortega y Herrera, 2012, p. 91)

Como se lee, la violencia política produce un ámbito sociocultural y político en el que, a su vez, la subjetividad de las ciudadanías se produce y se reproduce. Los análisis en esta dirección, por cuanto pretenden mostrar los procesos de formación subjetiva que tienen lugar bajo determinadas condiciones estructurales de violencia política, toman a la memoria individual y colectiva como la “materia prima” de la indagación y, por lo tanto, como el referente de realidad concreta sobre el cual es posible asentar un juicio, levantar un archivo y desarrollar un conocimiento acerca de la subjetividad de las ciudadanías en contextos de violencia política (Herrera, Pinilla e Infante, 2001). Ahora bien, según el estudio de Piedad Ortega y Martha Herrera (2012), al tratarse de la memoria individual y colectiva, la investigación sobre la formación de la subjetividad ciudadana privilegia la voz de las «víctimas» de acuerdo a dos demandas provenientes de la sociedad civil:

(...) la primera, que son sujetos que hay que dignificar en relación con los procesos de reparación colectiva, en torno al restablecimiento de los derechos vulnerados y a la reparación de los daños ocasionados a las comunidades; y la segunda demanda, referida a la institución del derecho a la verdad y a la justicia y la creación de condiciones sociales, políticas y educativas en las diferentes esferas de lo público para su plausibilidad. (p. 91)

Se trata entonces de una doble demanda que no sólo intenta afectar, diríase que, en términos de la exigencia de no repetición, la esfera institucional de la verdad y la justicia, sino que pretende atender a personas vulneradas por la violencia contextual y, por lo tanto, a aquellas ciudadanías que han sido objeto de violaciones sistemáticas a los derechos humanos. El reconocimiento en este plano se articula, a nivel de la relación entre la sociedad civil y el Estado, como posibilidad de restablecer los derechos vulnerados y de reparar los daños fisiológicos y psicológicos experimentados por las víctimas a causa de la violencia política; pero se articula también, a nivel de las relaciones interestatales en un plano internacional y de acuerdo con los tratados suscritos por el Estado colombiano, de dar cumplimiento a los estándares de verdad, justicia, reparación y no repetición como requisito para la creación de unas condiciones adecuadas para la reconstrucción de una memoria colectiva -a partir de las memorias individuales- que permita a las ciudadanías formarse para una vida social liberada de la violencia política:

(...) tratar de comprender mejor cómo opera la memoria social e individual, sobre fenómenos específicos, como es el caso de la violencia política, permitirá esclarecer de mejor manera sus conexiones con la formación de los sujetos, así como las distintas estrategias de pedagogía en torno a la memoria que son puestas en acción por las diferentes políticas promovidas tanto por el Estado, como por los actores del conflicto y por la sociedad civil en general. (Ortega y Herrera, 2012, p. 91-92)

Una vez más, el estudio afirma su vocación de entrar a indagar sobre las relación entre lo macro-estructural y lo micro-estructural, el punto de intersección en que el que se produce la subjetividad ciudadana de tal modo que una tal indagación permita esclarecer cuáles son las estrategias pedagógicas del conflicto, o es decir, las prácticas con las que el Estado y los demás actores de la violencia política agencian la formación de las subjetividades sociales y políticas en el conflicto armado interno colombiano.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> La investigación sobre la formación de subjetividades ciudadanas en contextos de violencia política es un tipo de investigación cualitativa que toma como punto de partida las narraciones hechas por los sujetos implicados en las situaciones de violencia política con dos objetivos, a saber: 1) comprender e interpretar la configuración constitutiva de la memoria individual y de la memoria colectiva y; 2) reconocer y describir los nexos estructurales entre la construcción de subjetividades políticas, las formas de socialización que interpelan a las juventudes y a los maestros en contextos educativos comunes. El cumplimiento de estos dos objetivos



Por otra parte, la historia de la educación en Colombia debe ser aprehendida a partir de aquellos hechos o acontecimientos, de aquellos procesos, rupturas y continuidades que han marcado el desarrollo social, cultura, político y económico del país (Días Villa, 1993; Castro, 2000 y Ocampo, 2016). Entre estos acontecimientos se encuentra, como meros ejemplos, la revolución de los comuneros de 1781, el primer “grito de independencia” de 1810, la batalla de Boyacá de 1819, la masacre de las bananeras de 1922, el alzamiento insurgente que comienza en 1964, el Frente Nacional de 1954 a 1975, la toma del Palacio de Justicia en 1986 y la Constitución de 1991. Pero el resultado de esos acontecimientos históricos no puede ser considerado ni como algo “positivo”, ni como algo “negativo” sino como ambivalente. La causa de ello tiene que ver con el hecho de que la situación de violencia estructural sobre la cual se ha configurado la construcción del Estado-Nación en Colombia ha logrado permear todos los lugares de la vida social y política y, en esa medida, la superación de esta situación exige una educación que proporcione a las ciudadanías los fundamentos axiológicos que estas requieren para construir la paz. Se trata entonces de superar la:

Situación de violencia e incertidumbre que ha ubicado a Colombia, a nivel mundial, como uno de los países más violentos, y donde el ejercicio de la vida en convivencia y del mundo de lo cotidiano tiene grandes encrucijadas y disyuntivas; a lo que ha ayudado una génesis de caracteres violentos, el indebido ejercicio de la política, la corrupción, la ausencia de Estado y la falta de fundamentos axiológicos que desde la educación admitan el disenso, acerquen el consenso y reafirmen valores como los de la tolerancia, la diferencia y la reconciliación. (Márquez Quintero, 2009, p. 207)

En la dimensión estructural del proceso histórico la violencia de la que la sociedad colombiana es víctima y frente a la cual la educación pública se enfrenta a los enormes desafíos de la paz, el análisis y la síntesis de tal proceso nos retrotrae a la época de la colonización española. Esta época, la cual se extiende desde el siglo XVI hasta el siglo XIX, introdujo en la formación social una disyunción entre lo

---

investigativos es posible a través de una indagación hermenéutica (interpretativo-comprensiva) de las narraciones y de las memorias en ellas contenidas. Además de los dos trabajos citados véase también la investigación colectiva adelantada por Martha Herrera, Alexis Pinilla, Carlos Díaz y Raúl Infante (2005).

propio y lo impropio, entre lo aparentemente unificado por la representación y lo que realmente se encuentra, por la objetivación de sus formas de vida, drásticamente fragmentado (Ocampo, 2016). La recurrencia ininterrumpida de los conflictos armados en el país da cuenta del desgarramiento interno de la nación, de la anomia que sume a las ciudadanías en la impotencia. Las diferencias culturales, lejos de haber posibilitado la emergencia diferencial de una identidad común, ha sido las más de las veces otra frontera interna, un conjunto de líneas que sólo han servido para fragmentar aún más el cuerpo de la sociedad.

La pluriculturalidad, la pluriétnicidad y el regionalismo han operado –aunque no siempre- como un precipitado hacia la ruptura de los vasos comunicantes que se abren hacia idiosincrasias diversas y hacia percepciones localizadas de lo común. Como otro síntoma de la “colonialidad” que horada la salud de la sociedad colombiana aparece el conflicto armado interno; un conflicto que, a diferencia de otros lugares del mundo, no se cifra en antagonismos de orden religioso o étnico sino en las patologías socioculturales y sociopolíticas más desastrosas de la república señorial: la corrupción, la segregación, el paramilitarismo y el narcotráfico.

De acuerdo con lo anterior, la relación entre los estudios sobre la violencia y las ciencias de la educación resulta de vital importancia para poder repensar la enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia:

Estudiosos del tema de la violencia, consideran que el devenir del conflicto armado después de los cambios estructurales en la familia, de intromisión de nuevas formas de vida en la célula familiar, una de las situaciones más preocupantes es la ausencia de una propuesta didáctica, educativa y pedagógica que permita superarlo desde el diálogo y desde lo político, y en las diferencias que han acentuado su sentido, más allá de la realidad, más allá de la capacidad de asombro, de una sociedad indiferente al dolor, de actuaciones sorprendentes, pero propensa y dispuesta a superarse. (Márquez Quintero, 2009, p. 208)

Si se atiende a la relación entre estos dos campos del conocimiento, se encuentra que su pertinencia reside en el hecho de que la violencia ha modificado profundamente las formas de vida en el país. O sea que, desde la propia constitución familiar hasta las estructuras del Estado, pasando por las escuelas, las bibliotecas y

las universidades, la subjetividad ciudadana ha sido afectada por la violencia estructural, por la incrustación de la violencia en la vida cotidiana de las personas y ello convierte en una exigencia para la democracia colombiana el fomento de una educación para la paz (Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005). Reconociendo esta exigencia, se encuentra que la problematización de la educación y la reflexión pedagógica, de la enseñanza y su organización didáctica, conducen hacia la formación del sujeto de derechos que es el sujeto de la ciudadanía, o sea, la “piedra angular” de la democracia.

Como puede apreciarse hasta el momento –y citando sólo algunos ejemplos-, existen tres géneros de estudios sobre la educación en derechos humanos: los enfoques macro-estructurales, los enfoques micro-estructurales y los enfoques histórico-políticos. Pasaremos ahora a puntualizar lo que al pasar revista a estos enfoques surge como problema y objetivos de la presente investigación.

### **3. Exposición del marco teórico, educación en derechos humanos y política pública con enfoque de derechos humanos.**

#### **3.1. Educación, democracia y derechos humanos**

En la actualidad la mayor parte de las sociedades del planeta reconocen la necesidad de que cada individuo de su población sea capaz de comprender e interiorizar el articulado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos –y de todas las normas que de ella se derivan- como “el reto fundamental con el que se encuentra la humanidad en el futuro inmediato” (p. 1). A juicio de Xésus Jares (1998) la firma de esta declaración produjo un acontecimiento enteramente nuevo en la historia de la humanidad, un quiebre paradigmático en el progreso de la humanización del mundo y esto por dos motivos:

En primer lugar, por su carácter universal, ya que no se trata de los derechos para la ciudadanía de un determinado país sino para un ser humano sin ningún tipo de distinción (en este sentido, la Declaración nos convierte indirectamente en ciudadanos del mundo), y, en segundo, porque se consensua un catálogo de derechos y valores desde los que se debe regir la convivencia dentro de y entre Estados. (p. 1-2)

Vemos, pues, dos dimensiones de la Declaración Universal, una universal y otra “inter” e “intra-estatal”, que si bien difieren en sus alcances, coinciden ambas en su profunda incidencia sobre las esferas de lo moral, lo jurídico, lo político y lo histórico, pues en ellas se articula estructuralmente un paradigma antropológico, es decir, una *visión paradigmática de la sociedad humana*: su «universalidad» funda un polo de trascendencia que permite al significado de lo humano ir más allá de los particularismos culturales mientras que esas «particularidades» crean toda una estructura ético-jurídica que proporciona a lo humano unas instituciones internacionales a las que han quedado vinculados la mayoría de los Estados.<sup>9</sup> Es a partir de este dimensionamiento dual que se confiere al significado histórico de la Declaración Universal que la «educación en derechos humanos» ha pasado a ser, teóricamente hablando, un proceso indispensable en la génesis de ciudadanías auténticamente *humanitarias*, es decir, que se ha convertido en un proceso fundamental para la emergencia de *nuevas ciudadanías democráticas*.

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos la «educación» aparece como un *derecho universal* y como el dispositivo sin el cual la instauración de los derechos humanos en la cultura política de las sociedades no sería posible (Magendzo, 2008). Pero lo interesante aquí es que debe tomarse en cuenta que el análisis no debe caer en el “utopismo pedagógico” que caracterizó la primera ola de la “pedagogía para la paz”, la cual fuera representada por el movimiento de la Escuela Nueva; pretendiendo evitar caer en semejante optimismo, la cuestión se matiza de la siguiente manera:

---

<sup>9</sup> El hecho de que hoy se reconozca a cada *ser humano* -por el sólo hecho de serlo- la titularidad de unos derechos, significa que la posesión de tales derechos no depende del reconocimiento del Estado ni de la nacionalidad o de la cultura a la que un individuo(a) pueda pertenecer. Podría decirse incluso que los derechos humanos son, ante todo, derechos universales y que ellos pertenecen a todas las personas que participan de esa condición. Para verificar el contenido universal e inalienable de este concepto, el artículo 1a de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 afirma que, en principio, “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que, dotados como están de razón y de conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Este principio es confirmado por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención Americana sobre los Derechos Humanos y la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos; todos estos referentes permiten adosar la afirmación de que los valores de «Libertad», «Justicia» y «Paz» dependen enteramente de la realización objetiva y subjetiva de los derechos humanos. A propósito de esta cuestión véase los trabajos de Zuleta (1998), Wellmer (1997), Maldonado y Sánchez (2000), Papaccini (2003), Beuchot (2008), Gallardo (2010), Maldonado (2010) y Nikken (2012).

Aun reconociendo el papel fundamental de la educación, la vigencia de los derechos humanos se libra en otros espacios sociales, principalmente en los políticos, económicos y culturales, tal como la historia nos ha enseñado. Ni la educación por sí sola pueda hacer que desaparezcan todos los males del planeta, ni tampoco debe dejarse utilizar por el uso perverso cada vez más frecuente entre la clase política que intenta trasladar a la educación todos aquellos problemas que tienen su origen y resolución en otros ámbitos. (Jares, 1998, p. 2)

Esta es, sin duda, una posición matizada que permite advertir el *límite estructural* de cualquier política pública sobre la educación en derechos humanos porque enuncia la relación de dependencia sistémico-estructural entre el «lo educativo» y las otras instancias de los sistemas sociales; y sin embargo, al mismo tiempo, el matiz posicional se opone a la instrumentalización del enfoque tanto como a la saturación del campo educativo con la presencia de problemáticas que no conciernen a su campo: dos efectos relacionales que se derivan de las sobre-determinaciones provenientes de otros campos de la vida social. Ahora, la problematización que proporciona este posicionamiento permite inferir que el objeto de la educación, para ser democráticamente regulado, debe ser intervenido desde las diversas instancias del poder público porque sólo este poder tiene la capacidad para hacerlo y que la articulación orgánica de la intervención estatal en el sector de la educación *debe establecer claramente los nexos estructurales entre el campo educativo y los otros campos de la vida social.*

Desde un punto de vista general, podemos considerar la «democracia» y «los derechos humanos» como “destinos” de la formación ciudadana. Sobre todo porque ellos proporcionan la ética, los valores y las experiencias de una vida pública que se adecúa –al menos normativamente- a la protección y promoción de la dignidad humana. En este sentido, diríase que lo educativo y lo jurídico-político se encuentran estrechamente relacionados. Quizá por ello no resultaría equívoco pensar que sólo una «pedagogía crítica» podría dar respuesta a las necesidades de una sociedad en la cual la democracia y los derechos humanos son todavía proyectos en vías de realización (Magendzo, 2001, 2003 y 2008). A propósito de esto se ha llegado a afirmar la convicción de que:

Una pedagogía que obstaculiza la plena expansión de la libertad y autonomía de una persona se vuelve un sistema represivo. La emancipación surge de la

autoconciencia de la coerción escondida y de las acciones liberadoras incorporadas en la pedagogía crítica. (Magendzo, 2003, p. 22)

Esta idea resulta clara si consideramos el hecho de que, en Colombia, desde la Carta constitucional de 1991, los proyectos pedagógicos y las experiencias educativas se han guiado por el presupuesto de que la educación para la democracia y los derechos humanos exige la existencia de una sociedad democrática y humanizada así como de la formación de ciudadanías críticas. En efecto, una sociedad en la cual no se garanticen ni las libertades civiles ni los derechos fundamentales hace necesaria una reflexión crítica sobre el compromiso de la educación con la dignidad humana y sobre el compromiso de la democracia con la educación. Es precisamente a partir de aquí que los sujetos participantes en el proceso educativo deben promover una profunda recuperación del sentido crítico para que, de esta manera, las ciudadanías colombianas puedan contribuir a la construcción y al desarrollo de una sociedad más democrática.

Por otra parte, si «consenso dialógico» tiene como objetivo mediar “lo privado” y “lo público” de tal modo que esta mediación pueda contribuir a la construcción colectiva en base a “lo diverso”, dicho consenso representa algo decisivo para la vida democrática y para la educación que debería asegurar su realización efectiva (Hoyos Vásquez, 1995, 2007 y 2009). Pero, ¿qué significa esta mediación? Significa que de acuerdo con una orientación democrática y humanista de la educación nos es posible considerar, por un lado, el tipo de *orientación normativa* que le vincula directamente con los derechos humanos y, por otro, el conjunto de los *valores de ciudadanía* con los que el proceso educativo hace suya la democracia:

En la modernidad el derecho, las instituciones, incluido como totalidad el Estado democrático de derecho, no pueden encontrar su legitimidad ni en la teología, en un sentido deliberativo de la política y en una concepción política de la justicia que valide la legitimidad que se deposita en las diversas formas de institucionalización del poder. Dicha forma de política tiene que basarse en las estructuras de la opinión pública, la cual capta problemas globales de la sociedad y los hace conscientes en amplios sectores de la población: allí radica, en última instancia, toda esperanza normativa, la cual depende de todos los procesos de educación de los ciudadanos y de la formación de la opinión a partir de las estructuras comunicativas de la

escuela y de la sociedad civil en general, como tejido cultural y político del mundo de la vida. (Hoyos Vásquez, 1995, p. 86)

En efecto, la educación debe poseer una «orientación normativa» en la medida en que debe estar constituida por cierto tipo de valores como el “respeto”, la “justicia” y la “participación”; valores que, de una u otra forma, son esenciales para la democracia. La centralidad de los «derechos humanos» implica entonces que el proceso educativo tenga como premisa la armonización de la “felicidad personal” y la “justicia social”; siendo así, diríase que *la construcción de una democracia social o una democracia real implica una educación basada en la autonomía individual y en el diálogo colectivo*. Como consecuencia de esa centralidad y de esa premisa, las instituciones educativas tienen el deber de promover y desarrollar para sí mismas y para el conjunto de la sociedad las condiciones socio-educativas y pedagógico-reflexivas con las que sea posible, a través de prácticas democráticas, el cultivo de una «ética positiva» (Zuleta, 1995; Hoyos Vásquez, 1995). Asimismo, la educación para la *formación de ciudadanías crítica* debe basarse en los “valores pluralistas” y en los “valores diálogos” que son propios o esenciales para las sociedades democráticas.

De esta forma, la protección y promoción de los derechos humanos -por tanto, de los derechos civiles, políticos, sociales y culturales- implica que el proceso educativo esté fundamentado en determinados valores, a saber: a) libertad para la «autonomía» del individuo; b) el diálogo para la «responsabilidad» en la participación colectiva; c) la «igualdad» para el bienestar; d) la «tolerancia» y el «reconocimiento» entre las distintas culturas y; e) la «solidaridad» como universalidad del género humano: *sólo a partir de todos esos valores fundamentales educativos la sociedad puede asumir la responsabilidad de formar al estudiantado de acuerdo con una ética pública cosmopolita que haga posible la conciliación entre justicia, felicidad y reconocimiento del Otro*.

No en vano ha sido sobre la base del «liberalismo» y del «comunitarismo» que el proceso educativo ha sido pensado en Colombia (Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005). La idea predominante es que la “educación para la ciudadanía” produzca una preparación adecuada de los individuos para su participación en el marco institucional del Estado de Derecho y en favor de la diversidad cultural y social; es

por ello que la construcción de un «currículo crítico» debe poder ser planteado como el instrumento esencial para el develamiento de los factores ideológicos que han determinado negativamente las prácticas educativas y como la vía regia para que las instituciones puedan generar una mayor confianza en las normas que rigen la integración de la comunidad (Tovar González, 2008). Pensar la educación para la democracia es tanto más necesaria por cuanto, en la época contemporánea, la educación y la democracia toman como su base normativa a la “filosofía práctica” y como su base educativa a la “pedagogía crítica”.

Sin embargo, y por desgracia, en Colombia las prácticas educativas no han superado los límites de un “discurso moralista” y esto le ha impedido asumir la “construcción ética de la democracia” como una tarea política fundamental (Ortega y Herrera, 2012). Ahora bien, *el carácter central de las relaciones entre la «educación política» y el concepto de «cultura política» se debe al hecho de que los principios de la democracia todavía son para la educación colombiana una pura formalidad*. Por una parte, en Colombia el concepto de la «cultura política» se ha desarrollado de acuerdo con varias perspectivas, a saber: a) la «perspectiva cívica» de los conocimientos y de los comportamientos acordes al sistema democrático; b) la «perspectiva cívico-religiosa» en la formación cívica de las virtudes cristiano-católicas y; c) la «perspectiva de las ciudadanías críticas» como reivindicación del carácter plural de los sujetos políticos y culturales (Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005). Sin embargo, la composición hegemónica de la educación en el país ha dado prevalencia a las dos primeras perspectivas; siendo cercanas a la llamada *civic culture* del paradigma estructural-funcionalista, ellas mantienen el dominio de una cultura política de élites con la cual no cesa de ser desplazado el contenido crítico de la educación.

La consecuencia directa de esta composición hegemónica es que *las orientaciones educativas del Estado colombiano no hacen más que reproducir políticas internacionales de estandarización escolar de acuerdo con los imaginarios de la democracia representativa occidental y de acuerdo con los lineamientos efectistas de orden capitalista*. En efecto y pese a que algunas organizaciones sociales han creado programas de educación alternativa basados en los derechos humanos y dirigidos a las poblaciones marginadas, la cultura política de la educación colombiana -por sus contradicciones internas- trata de seguir el camino de la



democratización por el que parece transitar todo el continente latinoamericano estando aún basada en prácticas contrarias a la democratización misma.

Es sabido que la educación ética y política para la democracia se encuentra avalada por las instituciones internacionales; incluso en Colombia la Constitución de 1991 postula el papel central de la educación para el desarrollo de la democracia (Restrepo Yusti, 2008 y Candamil, Sánchez y Silva, 2014). En efecto, tanto las instituciones educativas como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) *resaltan la importancia de la democracia como base del sistema educativo*; así, el programa racional de educación práctica ofrece al país una pluralidad de perspectivas éticas que no cesan de cuestionar lo moderno con el fin de hacer del “pluralismo”, los “Derechos Humanos” y la “justicia social” el conjunto de los valores esenciales sin los cuales la educación ética de una comunidad moral democrática resulta inviable (Hoyos Vásquez, 2009). Muy a pesar del gobierno de Álvaro Uribe Vélez, la centralidad de los Derechos Humanos con respecto a la formación de “competencias ciudadanas” (cualidades del ciudadano para la construcción de una sociedad democrática) ha ofrecido una alternativa al país. Esto resulta más claro si consideramos que dichas competencias han sido formuladas del siguiente modo: a) la «convivencia» para la «Paz»; b) la «participación» y la «responsabilidad» para la «democracia» y; c) la «pluralidad» de la «identidad» para la valoración de las «diferencias». He aquí un conjunto de coordenadas que atienden a la racionalidad educativa que se ha pretendido instalar en Colombia a partir de la Constitución de 1991.

Ante las deficiencias de la “formación ciudadana” en algunos municipios, se han realizado campañas para la formación de docentes lo suficientemente capacitados para fortalecer esa formación (Uribe de Hincapié, 2001; Torres y Santander, 2013). Sin embargo, la escasa formación ciudadana continúa manifestándose con la intermediación política que conduce a la violencia. *A ello se suma la “pauta operativa” como una de las estrategias preferidas por las instituciones vigentes ya que dicha pauta provee soluciones paliativas para los conflictos y evita que deban tomarse decisiones conducentes hacia una solución estructural.* Incluso los estándares en competencias ciudadanas no hace otra cosa que reproducir los comportamientos establecidos y, por lo tanto, resultan inservibles a la hora de consensuar alternativas.

Sumado al conjunto de los conocimientos que el ciudadano debe poseer se hace necesario un desarrollo de las “capacidades cognitivas” que haga posible el reconocimiento del Otro y la mediación pacífica de los conflictos; pero sumado a estas capacidades cognitivas, debe además llevarse a cabo un desarrollo de las “competencias emocionales” de tal modo que sea mayor la capacidad de diálogo entre distintas sensibilidades. Quizá por ello las alternativas consideradas para la construcción democrática no han permitido superar esa “postura adaptativa” al medio establecido con la que se renuncia por completo a las transformaciones de fondo; esto resulta más importante por cuanto, en el marco de la llamada “seguridad democrática”, las instituciones promovieron una especie de “obediencia acrítica” de los ciudadanos frente a las autoridades del Estado; incluso la figura de la “recompensa como incentivo a la participación” resultó demasiado problemática ya que pretender fomentar la participación ciudadana a través de tales medios no tuvo otra consecuencia que la anteposición de los beneficios privados al beneficio público.

De acuerdo con lo anterior podemos entender en qué radica la importancia del «pluralismo democrático» y el modo en que este otorga a las sociedades actuales sus fundamentos de legitimidad y, por tanto, sus estatutos formales a través de normas legales; pero tales fundamentos sólo tienen consecuencias prácticas positivas si están acompañados de una transformación cultural: *en efecto, la valoración positiva de los derechos humanos se sostiene sobre el principio de que en un Estado Social y Democrático el derecho de desobediencia civil funciona como garantía de la democracia frente a la legalidad.* Es importante entender que este derecho de «desobediencia civil» sólo obtiene sus garantías a través de la “deliberación pública”, del privilegio otorgado a la promoción de los valores democráticos por encima de toda aplicación mecánica de la ley. Veamos ahora el marco teórico sobre las políticas públicas y el enfoque de derechos humanos que nos permitirán reconstruir, desde un punto de vista estructural, la problemática que es objeto de estudio desde la progresiva y conflictiva interrelación entre Sociedad y Estado, entre el derecho, la política y la educación.

### **3.2. El Derecho y la Política**

La preocupación académica por la relación entre Políticas Públicas y Derechos Humanos apareció entre los promotores y defensores de estos últimos; entre ellos se ha llegado a pensar que la importancia de las políticas públicas se debe, ante todo, a que ellas constituyen *un instrumento adecuado para dar concreción a tales derechos* (Arellano y Blanco, 2013; Jiménez, 2007; Lahera, 2004; Guendel, 2002 y 2002; González Madrid, 2000). Ahora bien, es de resaltar que el «enfoque de derechos humanos» (EF-DHH) es el que ha hecho posible la construcción de puentes entre disciplinas diversas tales como el derecho, la ciencia política, la economía y la sociología tratando de expandir, interdisciplinariamente, el análisis de las políticas públicas. Sin embargo, la perspectiva que se asume aquí se encuentra situada, a medio camino, entre las ciencias jurídicas y las ciencias políticas, por lo tanto, se sitúa en el intersticio en el que el derecho y la política entran en complejas relaciones.

### **3.2.1. Enfoque de Derechos Humanos**

El enfoque de Derechos Humanos (EF-DHH) -o en otras palabras, la “perspectiva de derechos”- ha sido el resultado histórico de un proceso sociopolítico que, tanto a nivel regional como a nivel global, *ha dado expresión a las luchas sociales por los derechos*.<sup>10</sup> La consolidación conceptual definitiva de este enfoque tiene su referente principal en la Declaración de Viena de 1993. Las transformaciones del Estado y del Derecho acaecidas durante la última mitad del siglo XX que condujeron a la concreción definitiva del Estado Social de Derecho (ESD) -o Estado de Bienestar (*Welfare State*)- hizo posible que la conciencia jurídica fuese más allá de un modelo puramente estatista, racional y formal.

---

<sup>10</sup> Actualmente se considera que en una democracia avanzada el ejercicio del gobierno no es una labor exclusiva del poder público; se considera más bien que el rol democrático de las ciudadanías trasciende el ejercicio electoral y que, de acuerdo con eso, ellas hacen un seguimiento permanente de las políticas gubernamentales con el objetivo de *garantizar la inclusión de sus demandas en la agenda pública*. El gobierno, por su parte, debe atender a las demandas de las ciudadanías estableciendo -en función de la racionalidad aplicada al mejor aprovechamiento de los recursos públicos- las *prioridades de la intervención estatal*, pero definiendo tales prioridades a partir de un ejercicio permanente de concertación con la ciudadanía. Es justamente en este punto en el que las «políticas públicas» aparecen como *instrumentos de gobernanza* útiles para promover la deliberación y la participación ciudadana en los asuntos que son colectivamente vinculantes. A propósito de esto véase Arellano y Blanco (2013), González Tachiquín (2005), Lahera (2004) y González Madrid (2000).

Ahora bien, es cierto que las formaciones jurídicas actuales preservan la herencia del ideario liberal-burgués; modelo según el cual el monopolio de la producción del derecho pertenece al Estado pues, de otra manera, la unidad del sistema legal sería imposible (Velázquez, 2008 y García Calvo, 2005). El derecho se configura de este modo como un *sistema racional-positivo* diferenciado e independiente de las necesidades socioeconómicas que sustentan su razón de ser y, al mismo tiempo, en tanto sistema formal, el derecho toma distancia de los valores éticos y de los postulados de orden político que no están codificados en su interior. Estas tendencias de autonomía y de racionalidad formal del derecho tienen sus antecedentes en el pensamiento jurídico del siglo XIX: «autonomía» y «racionalidad» con la que se pretendía garantizar la “neutralidad del Estado” así como el sometimiento de los jueces y de la ciudadanía al “Imperio de la Ley” (Villar Borda, 2007 y García Calvo, 2005).

Sin embargo, los nuevos roles y las nuevas funciones del Estado han hecho que el sistema jurídico evolucione hacia un modelo promocional o de orientación sustantiva de los derechos. ¿Qué quiere decir esto? Que el sistema jurídico incorporó hacia su interior una función de regulación normativa situada más allá de las determinaciones puramente racionalistas y formalistas (Guendel, 2002 y 2007); se trata entonces de un *modelo de «derecho regulativo» en el que el derecho aparece como un medio o instrumento para la concreción material de políticas determinadas por los intereses sociales de naturaleza económica, política, axiológica, étnica, de género, etc.:*

En la medida en que el derecho regulativo suele operar a partir de unos estándares entendidos como pautas sociojurídicas, más o menos preexistentes o preestablecidas, parece que tendría una mayor dificultad para concretar de forma autónoma y creativa «nuevos» fines u objetivos pragmáticos, entendidos como valores sustantivos originales o diferenciados, acentuando alternativamente su dimensión procesual: es decir, la de servir como marco dentro del cual puede, en su caso, generarse nuevos valores. Igualmente, este carácter tendencialmente «conservacionistas» le harían prescindir de aquella potencialidad transformadora inmediata que se generaba desde la esfera pública, propia del anterior derecho intervencionista, implicando a cambio un mayor respeto a las pautas de vida socialmente establecidas, y en consecuencia una orientación hacia claves de

innovación de dimensión «socio-jurídica», más que estrictamente «jurídico-política». (Porras Nadales, 2002, p. 69)

He aquí las condiciones sobre las cuales el EF-DHH aparece como un modelo a partir del cual la concreción de los DHH es vehiculada a través de las políticas públicas. La estructura de los DHH, en este punto, opera como la estructura de derecho regulativo que apunta, como propósito normativo y funcional, a facilitar la construcción de un tejido social –más que a la construcción de un orden político– en el que la *especificidad diferencial* de los sectores sociales se vea reflejada en la promoción estatal de los derechos en cuestión.

Entre los acontecimientos que permitieron la emergencia de este enfoque podemos contar, en primer lugar, la *democratización* de países suramericanos y los *acuerdos de paz* en Nicaragua, El Salvador y Guatemala; acontecimientos en los que tanto la construcción del orden social como el papel de la Sociedad Civil y el concepto de la «Democracia» fueron objeto de discusiones importantísimas. En segundo lugar, el surgimiento de las corrientes neoliberales de la economía y neoconservadoras de la política, corrientes cuyo auge produjo un debate sobre los DHH desde la perspectiva del mercado y de las libertades negativas. En tercer lugar la adopción, por parte de las instituciones públicas, de ciertos imperativos de equilibrio social y macroeconómico planteados desde las perspectivas neoinstitucionales y de la gobernabilidad. En cuarto lugar, la aparición de problemas sociales relacionados con formas de violencia situadas, más allá del ámbito público, en la vida privada de las personas. Y en quinto lugar la consolidación, a escala mundial, del reconocimiento a los derechos de las mujeres, de la niñez, de la adolescencia y la juventud, de las comunidades indígenas y de las poblaciones de la tercera edad; valga decir que fue el reconocimiento de todos estos sujetos lo que hizo posible tanto la *operacionalización* del conjunto de los DHH en las políticas públicas concretas como la *institucionalización* de las reivindicaciones planteadas por los movimientos sociales, o sea, por la ciudadanía crítica (Arellano y Blanco, 2013; Wellmer, 1997).

En el documento de la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos de 1993 se estableció que los DHH son *universales, indivisibles e interdependientes* y que, según esas características, deben ser tenidas en cuenta las particularidades

nacionales y regionales de su concreción con el firme objetivo de que los estados promuevan y protejan tales derechos. He aquí la visión general desde la cual se aclara la naturaleza estructural y promocional del EF-DHH para el análisis de la política pública en el punto interseccional en el que el derecho y la política se encuentran.

***Nociones y Características del EF-DHH:*** El «Enfoque de Derechos Humanos» (EF-DHH) puede ser entendido como una perspectiva orientada hacia la construcción de políticas públicas tendientes al *desarrollo humano*; con la particularidad de que, según esta perspectiva, el diseño de esas políticas debe ser el resultado de una concertación entre el Estado y la Sociedad Civil. El núcleo jurídico de esta perspectiva consiste en la incorporación de una doctrina socio-jurídica basada en la *interdependencia e integralidad* de los DHH; de acuerdo con esta mirada la conexidad entre los derechos inalienables o inherentes a la persona humana plantea un orden social sistémico como exigencia para su concreción.<sup>11</sup>

Ahora bien, es valioso resaltar que el EF-DHH supera la forma en que tradicionalmente han sido concebidos los DHH, a saber: la distinción entre las tres *generaciones de derechos* (Nikken, 2012, García Calvo, 2005 y Sánchez y Maldonado, 2000). Según esta última, los derechos civiles y políticos (primera generación) tenían preponderancia sobre los derechos económicos y sociales

---

<sup>11</sup> Generalmente concebimos la «políticas públicas» como si fuesen planes estatales de intervención técnica sobre el cuerpo de la sociedad. Estos planes implicarían el hecho de que el uso de «modelos esquemático-secuenciales» tuviesen como objetivo, ante todo, dar solución a los problemas de la vida social. Pero el problema aparece ahí en donde tales modelos *presuponen la existencia de un consenso social y democrático en torno a cuáles deben ser los problemas sociales que las ciencias deben solucionar*. Desde esta perspectiva instrumental de las ciencias sociales, las políticas públicas quedan circunscritas -de manera estricta- al interior de una racionalidad económica –determinada por las dinámicas de la oferta/demanda- que acude para su satisfacción a la producción de un “círculo virtuoso” integrado por los criterios y las actividades del «racionalismo», la «tecnicidad» y la «ejecutividad». *He ahí una torpe concepción de las políticas públicas que pretende sustraerse a la dinámica política del entramado social*. Por este camino el papel de las ciencias sociales se limitaría a los escenarios del «descubrimiento» -tanto de los problemas como de las soluciones-; un escenario determinado por criterios tecnocráticos que orientan los productos del conocimiento hacia la ejecución neutral de las medidas institucionales. Sin embargo, en la actualidad se ha señalado también la importancia de introducir la dimensión sociopolítica que determina a las políticas públicas (*the politics of policies*); según esta complejidad sociopolítica, *más que una intervención instrumental y técnica del Estado sobre la Sociedad, las políticas públicas pasarían a ser comprendidas como las formas de interpenetración entre el Estado y la Sociedad, es decir, las formas de construcción/deconstrucción que involucran a los actores sociales y, por lo tanto, al conjunto de las relaciones sociales que los constituyen*. A propósito de este tema véase, especialmente, el trabajo del profesor Francisco Puello-Socarrás (2010) y el que esta mismo profesor ha desarrollado junto a la profesora Carolina Jiménez (2019).

(segunda generación) y sobre los derechos colectivos (tercera generación). En efecto, el EF-DHH supera esta jerarquización y establece una *nivelación horizontal entre las distintas generaciones de derechos* de tal modo que cada una de ellas resulta indispensable para la protección jurídica y la realización concreta de la *dignidad humana* (Jiménez, 2007 y Giménez y Valente, 2010). Conviene entonces comprender que la diferencia entre los DHH y el EF-DHH radica en que los primeros son un bien jurídico reconocido mientras que, de manera distinta, el segundo constituye una perspectiva práctico-estratégica para realizar su concreción:

Para una mejor comprensión de la perspectiva de derechos humanos es importante diferenciar entre los *derechos humanos*, entendidos como RESULTADO-FIN, es decir, como aspiración (objetiva) y exigencia (subjctiva) a lograr u obtener el bien jurídicamente reconocido, el *Enfoque de los derechos humanos*, entendido como PROCESO-MEDIO, como 'forma de ver' y 'manera de hacer' para lograr la concreción de esos derechos. (Jiménez, 2007, p. 35)

De esta diferencia se desprenden varias cosas. En primer lugar, que la *transversalidad* de los DHH extiende su alcance a todos los ámbitos del Estado y de la Sociedad en el sentido en que ellos se convierten en el fundamento ético-moral tanto del pensamiento como de las prácticas orientadas hacia el bienestar de la sociedad. En segundo lugar, que el principio de no discriminación y de inclusión conforme a la *universalidad* de los DHH implica el reconocimiento de los grupos sociales que han sido excluidos. En tercer lugar, que la *dignidad humana* adquiere un sentido relacionado con las estructuras sociales, tanto en la esfera pública como en la esfera privada; esto facilita el reconocimiento de las personas como sujetos en las redes de acción social. En cuarto lugar que la *democracia*, entendida como principio de participación de la ciudadanía en las decisiones que les afectan, adquiere una importancia capital para la concertación entre Estado y Sociedad Civil; asimismo la responsabilidad por las decisiones tomadas se distribuye entre los actores de esa concertación, pero bajo los criterios relativos a la distinción entre los “sujetos de los derechos” y los “sujetos de las obligaciones”. En quinto lugar, que la promoción de la esfera pública y de la democracia como medios para la resolución de los conflictos sociales no implica una depreciación de la esfera privada sino que, de manera contraria, esa promoción supone un proceso de

politización de los conflictos privados con el fin de que estos tengan *alternativas públicas*. Y por último, que la concreción de los DHH supone que la acción pública dé una importancia mayor al ámbito local ya que es este el ámbito en el que se produce el ejercicio y la realización concreta de tales derechos.

Si bien el EF-DHH concibe las generaciones de derechos como el producto de un proceso histórico de ampliación del contenido jurídico de la dignidad humana, entiende que la concreción de los DHH sólo es posible mediante la *imbricación estructural de las distintas generaciones de derechos* y que esa concreción sólo puede ser evaluada tomando en cuenta la *primacía del bien protegido*, a saber, la «dignidad humana» (Guendel, 2002 y 2007). Esto supone que los derechos de segunda y tercera generación operan como garantías para el ejercicio pleno de los derechos de primera generación ya que son aquellos los que aseguran las condiciones materiales mínimas de educación, de salud, de trabajo, etc., sin las cuales el ejercicio de derechos como los de libre circulación, de expresión o de participación no sería posible. Asimismo, los derechos de primera generación tales como la libre expresión y manifestación son los que permiten la apertura de los debates y de los procesos políticos que giran en torno a las demandas sociales sobre los derechos económicos, sociales y colectivos; estos debates y procesos se convierten en exigencias que la sociedad plantea al conjunto de las instituciones públicas.

El EF-DHH ha producido una revalorización del derecho como instrumento de integración social (Torres Melo y Santander, 2013 y Jiménez, 2007). En efecto, la positivización de los DHH ha hecho posible una apertura de distintos espacios institucionales susceptibles de ser usados por los sujetos de esos derechos; sobre todo porque en esos espacios los derechos aparecen como instrumentos útiles para la exigibilidad de «reconocimiento», de «redistribución» y de «participación» por parte de las personas. Siendo así, el derecho se convierte en un *instrumento para la integración del cuerpo social, ya sea mediante la legalización de normas de convivencia más adecuadas a la protección de la dignidad humana o contribuyendo a la internalización de una cultura política más democrática*. De ello se desprende también el hecho de que el derecho sea concebido como un campo de lucha social, de colisión entre fuerzas sociales que pugnan por la vigilancia y cumplimiento de los DHH; quizá por ello no resulta inexacto decir que el EF-DHH



lleva el derecho más allá de la norma legal para convertirlo en *norma social*. Por último, esta revalorización del derecho ha incentivado la emergencia de enfoques críticos sobre las leyes vigentes y sobre el funcionamiento del sistema de administración de justicia.

Es sabido que el nacimiento del Estado de Derecho estuvo caracterizado por un movimiento constitucionalista de origen liberal cuyos objetivos eran, ante todo, el sometimiento del poder político al “Imperio de la Ley” -evitando su concentración y su arbitrariedad- y la consagración de los derechos y de las libertades civiles ante el poder público (Villar Borda, 2007 y García Calvo, 2005). Pero todo el proceso de constitucionalización euroamericana de los siglos XVIII, XIX y XX se limitó a la consagración formal de esos derechos y libertades. Sin embargo, a mediados del siglo XX el rol de la constitución cambió; su componente dogmático no sólo establece la carta de principios y derechos sino que, además, hace explícita la manera de hacer efectivos esos principios y esos derechos.<sup>12</sup> Podría decirse que *la constitución ha adquirido una racionalidad programática orientada al mejoramiento del bienestar ciudadano*:

Los procesos que generaron el Enfoque de derechos humanos refuerzan esta tendencia hacia la constitucionalización del derecho, pues comparten las luchas por el reconocimiento y concreción de unos derechos que necesitan trascender la formalidad legal hacia la realidad sustancial. La constitución aparece entonces, como el mecanismo que puede lograr esa aspiración. (Jiménez, 2007, p. 38)

En efecto, si la constitucionalización del derecho permite dar una forma específica a las estructuras del Estado, o es decir, a las *estructuras del poder público*, la

---

<sup>12</sup> En lo que respecta a este punto, la Constitución de 1991 puede ser considerada como un avance del sistema jurídico-político colombiano pues ha instaurado como ejes de la estatalidad: 1) los derechos fundamentales; 2) el Estado Social de Derecho y; 3) la democracia participativa. Al instaurar estos ejes, la nueva constitución permitió a la sociedad colombiana avanzar hacia la construcción de una sociedad mucho más justa. Pese a sus imperfecciones, su relevancia como *progreso* consiste en haber sentado las bases para una *democratización de las relaciones entre Estado, individuo y sociedad*, o sea, que la progresividad de la Constitución de 1991 descansa en el modo en que apunta a la articulación entre lo político y lo jurídico (lo que no quiere decir que no existan profundas contradicciones en el desarrollo histórico de esa articulación). El punto es que, de cualquier manera, la Constitución de 1991, por cuanto aspira a *lograr la paz de la sociedad garantizando a cada ciudadano el derecho a vivir dignamente*, lleva la protección, promoción y reparación de los derechos humanos mucho más allá de lo meramente formal y hacia las condiciones estructurales del desarrollo humano-social. Véase los trabajos de Sánchez y Maldonado (2000), Rodríguez Céspedes, (2002) y Uprimny Yepes (2002).

cuestión de las políticas públicas desde un EF-DHH aparece como directamente asociada a la problemática constitucional y su proyección normativa del Estado. Y esto es así porque la figura del Estado Social de Derecho (ESD) aparece como una síntesis de los valores liberales y de los valores socialistas, como un consenso entre fuerzas sociales y políticas en la historia que ha dotado de más y mejores elementos normativos al Estado de Derecho.

La creciente desconfianza hacia los órganos legislativos y ejecutivos que devaluaron el contenido de las leyes ha producido la aparición de tribunales constitucionales y, con ello, toda una jurisdicción constitucional dedicada a la salvaguarda de la Constitución (García Calvo, 2005 y Villar Borda, 2007). Esta salvaguarda hizo posible la apelación directa de la ciudadanía a la Constitución para la defensa, protección y concreción de los DHH -he ahí lo que se denomina “acciones constitucionales” (Lascarro-Castellar, 2017). Asimismo, esa salvaguarda dio a los jueces un protagonismo inusitado como garantes de la realización formal y material de los DHH y como autoridades cuyos fallos exhortan u obligan a los poderes legislativos y ejecutivos al cumplimiento de sus obligaciones para con esos derechos mediante políticas públicas concretas. Por último, el conjunto de los procesos constitucionales han conducido a las sociedades modernas por el camino de un nuevo contrato social basado en una «justicia constitucional»; según este modelo de justicia la aplicación directa de la Constitución es la vía regia para la solución de los conflictos (referencias parciales). Como se sabe, en Colombia la Constitución de 1991 ilustra muy bien este asunto.

### **3.2.2. EF-DHH y la acción política de los actores sociales**

El EF-DHH reconoce que los sujetos sociales son actores auto-reflexivos que someten a una crítica permanente las relaciones intersubjetivas y su participación en todos los ámbitos sociales. Pero también reconoce que la identidad pública y privada de los sujetos es el resultado de procesos estructurales que abarcan todo el ámbito de la vida. Ahora bien, las reivindicaciones logradas por la acción de los movimientos sociales ha hecho posible una *creciente institucionalización de las prácticas sociales con las que se concretizan los DHH*; esto no sólo contribuye a

la realización de tales derechos sino que, además, contribuye a la *innovación política de los actores sociales*.<sup>13</sup>

Este último punto sobre la «innovación política» está directamente relacionado con el hecho de que, para lograr aquellas reivindicaciones, los movimientos sociales han tenido que llevar acciones tanto al interior de la institucionalidad como fuera de ella, en el proceso de integración social (Torres Melo y Santander, 2013). Pero, ¿qué significa esto? Pues que el EF-DHH se plantea como exigencia propia la participación de la ciudadanía, por tanto, la integración de las dimensiones cultural, política y económica del proceso social desde la perspectiva de una democracia participativa e inclusiva que garantice su estabilidad:

La participación, vista como la capacidad de incidir en las relaciones fundamentales que afectan nuestra vida en todos sus planos, no es fácil de alcanzar plenamente, es un proceso asociado con variados elementos que requiere tiempo y sobre todo mucha información; no obstante, sus beneficios para el sistema democrático son innegables y pueden resumirse en la legitimidad que adquieren las políticas públicas cuando se convierten en «acuerdos morales» que resumen el interés de los actores responsables e involucrados, en el entendido de que el «bien común» (como objetivo último de toda política) se construye colectivamente y conlleva obligaciones del Estado para su concreción. Adicionalmente, la posibilidad de ver reflejadas nuestras ideas y juicios en la elaboración de una política permite establecer cierto grado de pertenencia con los objetivos que la orientan, facilitando sus posibilidades de éxito una vez implementada. (Giménez y Valente, 2010, p. 69)

---

<sup>13</sup> La inclusión de los derechos sociales en los tratados, pactos, declaraciones y convenciones internacionales ha producido una *ampliación* de la doctrina de los DHH. En el ámbito de esa ampliación asistimos a un *redimensionamiento del concepto de ciudadanía*, la cual ha pasado a ser una entidad política que además de ser titular de unos determinados derechos, es también una entidad de carácter económico y social. La ciudadanía es concebida en una perspectiva en la que ella misma puede contribuir a la gestión de su propia “calidad de vida”. Siendo entonces *ciudadanía política y ciudadanía social*, la forma política de la ciudadanía aparece como fundamento tanto formal como material de la democracia. En el EF-DHH el ámbito de las ciudadanía recrea las relaciones entre la Sociedad y el Estado desjerarquizándolas y reestructurándolas en la perspectiva de una gestión cooperativa de lo público. El Estado no es, pues, un fin en sí mismo sino un medio para la *construcción de nuevas ciudadanía*s y, por ello, las políticas públicas son concebidas en este enfoque como formas de intervención pública que deben contar siempre con la «participación» de las ciudadanía bajo unos criterios bien claros de *coordinación democrática*. De ahí que la existencia de ciudadanía reflexivas y la promoción de la participación ciudadana, el empoderamiento social y la democratización del Estado sean modalidades operativas del EF-DHH. Sobre estos temas véase los trabajos de Giménez y Valente (2010) y Guendel (2002 y 2007).

En la perspectiva apuntada sobre la «participación ciudadana», en el EF-DHH se define como la capacidad de los y las ciudadanas para incidir en las decisiones que son fundamentales para organizar y dirigir la vida social o colectiva. Sin embargo, la complejidad de las decisiones públicas y sus efectos sobre la vida social exige que los actores involucrados en cada decisión coordinen la información y de las disposiciones prácticas que garanticen beneficios para los sistemas democráticos garantizando sus pretensiones normativas. En este sentido, *la legitimidad de las políticas públicas depende enteramente de los acuerdos morales que puedan ser alcanzados mediante la participación de las ciudadanías en los asuntos públicos*, o sea, mediante la participación de las ciudadanías en la gestión del bien común y mediante las obligaciones que dicha participación impone al Estado y a sus políticas gubernamentales.

El EF-DHH no admite la separación entre los problemas del «Desarrollo» y las exigencias éticas y políticas de la «Dignidad Humana» (Jiménez, 2007). Es por ello que se sirve del “doble acercamiento” que, actualmente, esas dos dimensiones han experimentado. En efecto, para el EF-DHH ha sido justamente *la integralidad e interdependencia de los DHH* lo que ha permitido cualificar mejor las problemáticas del Desarrollo porque tiende a asegurar la articulación entre Estado y Sociedad. Todos los debates sobre el “desarrollo alternativo”, sobre el “desarrollo a escala humana” o sobre la “sostenibilidad del desarrollo humano” ilustran muy bien esta apertura del debate sobre el Desarrollo a las exigencias ético-políticas de la Dignidad Humana.

Ahora bien, el «Desarrollo» puede entenderse como el proceso general mediante el cual *se despliegan todas las potencias humanas*, ya sea desde el punto de vista del desarrollo del individuo (desarrollo humano) o desde el punto de vista de la colectividad (desarrollo socioeconómico) (Sen, 2000 y 2006). Es por ello que, según esta perspectiva, los DHH aparecen, a la vez, como fines y como medios; son concebidos como “fines” en tanto constituyen los criterios de evaluación del Desarrollo y, son concebidos como “medios” en tanto su cumplimiento es condición de posibilidad para la integración social que el Desarrollo requiere. En suma, el EF-DHH concibe el Desarrollo de acuerdo con una *mirada de integralidad*

*multidimensional* que abarca el conjunto de las variables económicas, políticas, sociales y jurídicas del mismo.

### **3.2.3. EF-DHH y las políticas públicas**

En el EF-DHH las políticas públicas adquieren una centralidad decisiva; sobre todo porque la creciente institucionalización de las sociedades ha producido una necesidad de conversión de los DHH en medidas gubernamentales que los garanticen. Las Políticas Públicas aparecen como procesos a partir de los cuales los derechos económicos, sociales, culturales y colectivos garantizan la concreción de los derechos civiles y políticos:

El enfoque de derechos considera la interrelación existente entre políticas públicas y derechos sociales, entendiendo a aquellas más que como simples medios para garantizar el ejercicio efectivo de estos. En realidad este paradigma considera la política pública social como un derecho en sí mismo. Tal situación implica, en primer lugar, reconocer el papel del Estado como garante del acceso a bienes y servicios colectivos que satisfagan necesidades fundamentales de la población asegurando una vida digna, y que por su naturaleza no pueden ser dejados bajo la lógica del mercado, tal como lo plantea la tendencia neoliberal, para cuyos partidarios la organización social debe tener como base el mercado y el respeto de las libertades individuales. Ambas condiciones se expresan en la reducción de las funciones sociales del Estado. (Giménez y Valente, 2010, p. 62)

Como se lee, en la teoría del EF-DHH los derechos sociales (o derechos humanos de segunda generación) aparecen como derechos prioritarios, como derechos cuyo cumplimiento es la base para el cumplimiento de otros derechos por ser, justamente, aquellos que sólo se cumplen en la dignificación material de la vida humana. La *vida* como derecho sólo se cumple si están dadas las condiciones materiales sobre las cuales pueda dignificarse la existencia humana.

Ahora bien, lo anterior no quiere decir que los derechos de segunda generación sean los únicos derechos importantes, o que sean los derechos más importantes; por el contrario, lo que indica es que los derechos sociales son la base sobre la cual el sistema articulado de los derechos fundamentales se articula a la vida social. En este sentido, diríase que *los DHH se convierten en el fundamento ético-político a*

*partir del cual el diseño formal y la materialización concreta de las políticas públicas son orientados.* Es por ello que todo diseño o implementación de políticas públicas debe asegurar la promoción y protección de los DHH así como la prevención de las violaciones a los mismos.

Entender la relación entre las políticas públicas y los DHH sugiere que tipifiquemos las primeras de acuerdo con sus contenidos o campos específicos de acción; de esta manera podemos captar los cursos de acción que las autoridades públicas adoptan para resolver los problemas relativos a la protección y promoción de los segundos (Guendel, 2002 y 2010, Garretón, 2004 y Bernalles Ballesteros, 2004). Ahora bien, es necesario también que entendamos que las Políticas Públicas en D-HH son un *tipo específico de normas* que siguen una directrices concretas y que, si no podemos verlas desde esta perspectiva, perdemos de vista su carácter a la vez operativo y normativo. Para ello debe tenerse en cuenta que hay tres tipos generales de políticas públicas para los DDHH, a saber: a) las «políticas de promoción» con las cuales se busca la apropiación de los derechos por parte de la ciudadanía mediante campañas de difusión, formación y enseñanza; b) las «políticas de defensa y protección» con las que se busca evitar el deterioro, la violación y la vulneración de los derechos así como el restablecimiento de los mismos cuando el deterioro, la violación o la vulneración han ocurrido y; 3) las «políticas de concreción y materialización» con las que se realizan acciones orientadas hacia la producción de las condiciones para el ejercicio pleno de los derechos; condiciones que no son posibles sino a partir de la complementariedad y de la satisfacción integral de las personas.

El derecho podría ser concebido como el conjunto de normas que aseguran el cumplimiento de “lo justo” o de todo lo que es, de algún modo, equiparable a la justicia (*ius*); en este sentido da expresión a un “deber ser” que es jurídicamente - por tanto objetivamente y subjetivamente- valorado por el cuerpo social (Gallardo, 2010 y Maldonado, 2010). El «derecho» es entonces el ordenamiento que provee de estabilidad, regularidad y seguridad jurídica al conjunto de las relaciones sociales; no se trata entonces de un *status quo* -o inmovilidad social- sino de un ordenamiento a partir de cual se provee seguridad a las expectativas del cuerpo social. Asimismo, no se trata de una simple norma o imperativo de conducta que de no ser observada acarrea una sanción coactiva; esta no reducción del derecho al estado de norma no supone que este no sea un conjunto de enunciados y

proposiciones –universales, generales e imperativos- con los que se prescriben las conductas, se otorgan derechos y se imponen obligaciones a sus destinatarios. De hecho, cuando se impuso el Estado de Derecho se juridificó la vida social instaurándose con él una Constitución con la que se prescribieron los derechos y los deberes de los ciudadanos.

Ahora bien, si el «derecho regulativo» es un derecho orientado al logro de unos determinados fines -sólo concebibles como implementación de Políticas Públicas-, son las directrices las que permiten la realización concreta de los principios y de las normas (Garretón, 2004; Bernal Ballesteros, 2004; Guendel, 2002 y 2007; Jiménez, 2007; Giménez y Valente, 2010). Es por ello que la relación entre estas directrices de la Política Pública y los DHH supone, en primer lugar, la estructuración estratégica de planes y de programas jurídicos y políticos, administrativos y financieros orientados hacia la conversión de los objetivos y de los fines sociales en procesos de formulación, ejecución y evaluación de Políticas Públicas en DHH. Desde este punto de vista, se entiende por qué el tema de la «governabilidad» adquiere centralidad como la capacidad del Estado para formular e implementar dichas políticas y como su capacidad para dar respuesta -mediante aquellas- a las demandas sociales; se entiende también por qué la «governanza» adquiere su centralidad ya que la flexibilización en el funcionamiento estructural del sistema político (de las regulaciones y procedimientos de intermediación entre las instituciones y los actores sociales -públicos o privados) es una condición sin la cual toda construcción de acuerdos y de consensos para las PP resulta imposible.

Siendo así, la construcción de estructuras de poder más horizontales que jerárquicas y de interacciones más cooperativas que impositivas se impone como la ruta más adecuada para un descentramiento de las instituciones gubernamentales en beneficio de otro tipo de asociaciones, ya sean no-gubernamentales o para-gubernamentales (Jiménez, 2007). En suma, las políticas públicas pueden ser entendidas como programas de acción gubernamental que buscan la realización concreta de los derechos constitucionalmente establecidos; es por ello que no podemos entenderlas sino como procesos que aglutinan una diversidad de intereses en torno a objetivos comunes.

Las Políticas Públicas en Derechos Humanos (PP-DHH) comparten las mismas características generales de toda PP (contenido, programa, orientación normativa, factores de coerción y competencias sociales); pero todos estos rasgos adquieren una especificidad cuando se trata de realizar concretamente los DHH, de tal modo que toda PP-DHH debe tener: 1) la *Integralidad*: programas de acción que deben tratar sistemáticamente los DHH de primera, segunda y tercera generación; 2) la *Intersectorialidad*: acciones, planes y presupuestos de diferentes sectores y entidades públicas más allá de la tradicional competencia por áreas; 3) la *Participación*: consultas a las poblaciones beneficiarias o afectadas por los problemas tratados, más allá de lo público-estatal; 4) la *Universalidad*: cobertura universal que elimine todo tipo de exclusión o discriminación salvo cuando el objetivo de la implementación sea el fortalecimiento de la equidad; 5) la *Intergubernamentalidad*: articulaciones racionales y armonizadoras entre los diferentes niveles del gobierno territorial (nacional, departamental y municipal) y; 6) la *Coordinación*: concertación entre las autoridades públicas y de los distintos niveles de gobierno, bajo los principios de la concurrencia, la coordinación y la subsidiariedad de la acción pública y haciendo uso de la desconcentración, la delegación y la descentralización funcional del Estado (Jiménez, 2007).

### **3.3. Conclusiones del marco teórico**

Concebimos el EF-DHH como una nueva perspectiva sobre la materialización concreta de los DHH y, por lo tanto, sobre la protección social y política de la Dignidad Humana. Según esta perspectiva, todo lo relacionado con el desarrollo humano y con el desarrollo socioeconómico constituye una variable fundamental del diseño y de la implementación de las Políticas Públicas. Pero también concebimos este enfoque según una solución de continuidad que conduce las luchas por el reconocimiento legal de los DHH más allá de los lugares habituales de su formación y desarrollo. Las PP son entonces los instrumentos o vehículos esenciales para la realización concreta de tales derechos bajo lo que puede considerarse como un *tránsito desde la razón de Estado hacia la razón humana*; se trata entonces de una ampliación del contenido jurídico de la Dignidad Humana.



#### **4. Articulación Estado – sociedad: política pública de educación en Derechos Humanos.**

En Colombia la experiencia acumulada en el proceso de educación, o para decirlo de forma más precisa, la *memoria de la experiencia pedagógica*, nos proporciona un acumulado sobre el saber en la «enseñanza» y en la «difusión» de los derechos humanos que proviene tanto del ámbito formal como del ámbito informal y no formal de esa enseñanza y difusión (Castro, 2000; Saldarriaga, 2002; Restrepo Yusti, 2008 y Ocampo, 2016). Evidentemente, se trata de una “memoria” que puede ser recuperada a través de la perspectiva histórica que examina la constructividad de las relaciones entre Estado y Sociedad en el desarrollo progresivo de la esfera pública. Es por ello que el grado de conciencia alcanzado por aquellas personas que se han dedicado a la «defensa» de los derechos humanos, según las apreciaciones de Manuel Restrepo Yusti (2008), debe poder interiorizar una preciosa consigna: “no hay que hacer que lo fuerte sea justo sino que lo justo sea fuerte” (p. 104). Al interiorizarla, la lógica de su quehacer puede adquirir un sentido que no se reduce a la «resistencia» de las ciudadanías críticas frente a la arbitrariedad del poder estatal –lo que de todas maneras sigue siendo muy importante-, pues el aprendizaje social no depende exclusivamente de los límites que la dignidad humana impone a la arbitrariedad del poder público sino que, de manera mucho más completa, ella –la dignidad humana- va construyéndose y experimentándose como un *valor ético-político que rige la vida social*, es decir, como un fundamento para la transformación histórica de lo social que se incorpora a la vida cotidiana de las personas y, por lo tanto, como una vía abierta hacia la transformación de las estructuras histórico-políticas que han conformado al sistema vigente en nuestro país. Potenciar la «justicia social», y con ella todo aquello que está destinado a proteger y a fomentar la dignidad humana, implica entonces que con ella sean trascendidos los límites praxeológicos de la oposición al totalitarismo y al autoritarismo avanzando hacia la construcción -también praxeológica- de una *cultura política humanitaria*, o sea, de una *cultura política democrática* que es también *cultura política de paz*.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Se retomará constantemente la relación que entrevemos en el vínculo posible entre *praxeología pedagógica* y *cultura política*, o sea, en el interregno que se localiza entre pedagogía y ciencia política, entre la construcción de un sentido colectivo y la subjetivación que se deriva de la conflictividad social. En lo que respecta a este punto de apertura en el texto, el lector no deberá olvidar que los análisis propuestos se sitúan a medio camino entre la experiencia de los movimientos sociales y la intervención estatal, o sea, en el punto de encuentro entre Estado y Sociedad.

Hoy en día se hacen más necesarias que nunca aquellas reflexiones ciudadanas que saben reconocer el valor moral, ético y político de las personas cuya vocación y profesión se encuentra dedicada a la *protección y promoción de la dignidad humana*. Y no sólo porque bajo el régimen de la denominada política de *seguridad democrática* –vigente desde el 2002 hasta el 2010 y que retorna hoy tras la elección de Iván Duque como presidente de la República-, la defensa de los *derechos humanos*, que son las instituciones jurídicas y políticas modernas de la dignidad humana, hubiese devenido, paradójicamente, un factor de exposición de las comunidades, los pueblos y las ciudadanías de Colombia a una situación de amenaza e inseguridad permanente, sino porque la república señorial (que cabría comprender como la amalgama histórica entre latifundio y terror de Estado) no ha cesado de profundizar, desde hace dos siglos, en las distintas zonas del país, una serie de fenómenos sociales, políticos y culturales que han afectado negativamente a las personas que han integrado o que hacen parte de organizaciones o movimientos de oposición a su régimen. El valor moral, ético y político de las *defensoras y defensores de los derechos humanos* es, sin duda alguna y, como lo señalaba con acierto Martha García (2008), el de aquello que en Colombia y en otras partes del mundo ha dado a la «dignidad humana» el *status* de una razón práctica de altísimo contenido ético, de una *praxis* concreta de transformación histórica, sociocultural y sociopolítica que resulta imprescindible para la democratización de la sociedad y para el bienestar de las ciudadanías colombianas.<sup>15</sup>

Ahora bien, siguiendo la crítica hecha por Franz Hinkelammert (2001) según la cual el hecho de que en las sociedades democráticas actuales las violaciones a los derechos humanos sean perpetradas en nombre de esos mismos derechos es lo que ha hecho posible que exista una paradoja política como la de las *democracias en*

---

<sup>15</sup> El lector tampoco debe olvidar que, al haber asumido como *locus enuntiationis* el lugar de las ciudadanías críticas, esta investigación no cesará de resaltar el lugar que debe ocupar la conciencia praxeológica sobre la educación para los derechos humanos tanto en la dirección intelectual y moral adelantada por los movimientos sociales como la intervención pública que adelantan las instituciones del Estado. A este respecto, Joan Manuel Madrid Hincapié (2013) ha señalado la importancia que tiene la *praxeología pedagógica* para la formación de la persona humana y, según nuestra convicción y como lo veremos a lo largo de este capítulo, son los y las defensoras de los derechos humanos –junto a varios sectores del magisterio nacional- quienes han sabido mejor que nadie adelantar la labor de proporcionar a las ciudadanías colombianas el conocimiento y la experiencia que les ha permitido apropiarse de este paradigma en función de su propio empoderamiento, o sea, en función de su propia dignidad.

*estado de excepción*. Según el autor, esto resulta más claro si se tiene en cuenta el hecho de que lo que caracteriza la actual situación de los derechos humanos en el mundo sigue siendo la *vulnerabilidad de la dignidad humana* ante el sistema de reproducción material de las sociedades:

Lo que ocurre con los derechos humanos en el actual proceso de globalización, describe lo que ocurre con los seres humanos, vistos como seres humanos naturales –cuerpos hablantes- bajo el impacto de las lógicas reales producidas por este proceso. Hablar de estos derechos humanos, significa hablar de la dignidad humana amenazada y violada por un sistema, que se desarrolla con alta dinámica según sus leyes propias, que pasan por encima de los seres humanos. (p. 225)

En efecto, la situación de pobreza estructural en África y en la América Latina, las confrontaciones bélicas en el medio oriente y la creciente desocupación en los países del capitalismo central son fenómenos políticos y sociales que muestran, inequívocamente, los síntomas de un agotamiento civilizatorio cuyas consecuencias recaen con todo su peso sobre la vida humana y no-humana. La educación y la difusión de la dignidad humana como valor ético-político fundamental adquieren una enorme *complejidad praxeológica* porque tienen que desarrollarse en un contexto de marcadas hostilidades y adversidades cuyas causas estructurales sólo pueden ser resueltas positivamente a través de políticas en las que se vean involucrados por igual tanto el Estado como la Sociedad. Esta ha sido también la situación colombiana.

En el presente capítulo se pasará revista al proceso histórico –sólo en el nivel de sus fuentes secundarias- que ha tenido la educación en derechos humanos a partir de la década de los años noventa del pasado siglo, estableciendo las relaciones estructurales y orgánicas de la educación en derechos humanos con el desarrollo de la esfera pública democrática en el país. Desde este punto de vista, el análisis de la política pública se extiende más allá de la mera intervención estatal y se sitúa, finalmente, en los puntos nodales en los que se ha venido articulando la organización estructural de los *debates y controversias públicas* a fin de que, tomando como *eje de mediación* las reglamentaciones institucionales sobre el tema, la procesualidad política del Estado y las resistencias sociales a la

gubernamentalidad puedan ser examinadas conforme a la *productividad democrática* de la esfera pública.

#### **4.1. El Estado de excepción: Apertura discursiva y crisis del poder soberano**

A lo largo del período que va de la década de finales de los años cuarenta y toda la década de los cincuenta, la violencia en Colombia fue agravándose al punto de quedar instalada en el sistema político y social una *crisis humanitaria* que continúa hasta nuestros días (Zuleta, 1998, Molano, 2015; González, 2016). La época del Frente Nacional aún no terminaba, la emergencia de las FARC y el ELN, los acontecimientos de Marquetalia y Río Chiquito habían ya polarizado –aunque todavía no al extremo- las relaciones sociales, políticas y culturales del conflicto social y armado interno. Las condiciones de la soberanía habían sido puestas en entredicho por una insurgencia cada vez más radicalizada. Así se manifestaban las voces del conservatismo:

No hay ningún colombiano que legítimamente pueda invocar motivos políticos para rechazar la soberanía del Estado. No se ha caído en cuenta que hay en este país una serie de repúblicas independientes que no conocen la soberanía del Estado colombiano, donde el ejército colombiano no puede entrar, donde se le dice que su presencia es nefanda, que ahuyenta al pueblo, o a los habitantes. Hay una serie de repúblicas independientes que existen de hecho, aunque el gobierno niegue su existencia, periódicamente, da unos comunicados falsos, mendaces, diciendo que el territorio nacional está todo sometido a la soberanía y no está bajo la soberanía colombiana. Hay una república independiente de Sumapaz; hay una república independiente de Planadas, la de Río Chiquito, la de ese bandolero que se llama Richard y ahora, tenemos el nacimiento de una nueva república independiente anunciada aquí por el ministro de Gobierno: la república independiente del Vichada. La soberanía nacional se está encogiendo como un pañuelo; ese es uno de los fenómenos más dolorosos del Frente Nacional. (Alape, 1987, p. 245)

La existencia de una soberanía en disputa fue radicalizando progresivamente la razón de Estado, esto es, la intermediación autoritaria del control estatal y, por lo tanto, el empobrecimiento de la democracia. La situación de los derechos humanos en el país, por cuenta de la violencia estatal, de la violencia guerrillera, de la violencia

paramilitar posteriormente y de la violencia ejercida por los carteles de la droga, no ha alcanzado ninguna estabilidad en toda su historia republicana. El *papel ético y moral del Estado* se ha visto comprometido en esta situación no sólo porque el “monopolio legítimo de la fuerza” se ha visto reducido a un precepto normativo sin correlato en la realidad sino porque, además, el Estado se ha convertido en otro actor de la guerra y no en la instancia mediadora del conflicto que debiera ser. ¿Cómo evitar, bajo estas circunstancias, que el Estado de excepción se hubiese normalizado? La operatividad del Estado va a quedar marcada en sus distintas modalidades de gubernamentalidad por la excepcionalidad que se inoculará por causa del conflicto y por la tensión que este ha mantenido al interior del poder soberano.<sup>16</sup>

A finales de la década de 1970 el enunciado gubernamental atinente a la “situación de orden público” tendía al encubrimiento de la crisis sociopolítica colombiana. Ideológicamente emparentada con la Doctrina de Seguridad Nacional que fuera impulsada por la Escuela de las Américas, la represión estatal produjo respuestas y contestaciones que, desde la sociedad civil, fueron adquiriendo consistencia en la política de los movimientos sociales, en los sectores académicos, en los colectivos de intelectuales y artistas y en las organizaciones de víctimas asumiendo una perspectiva social, cultural y política cada vez más cercana a la matriz normativa de los derechos humanos (Restrepo Yusti, 2008 y Molano 2015). La década de los setenta es, pues, una *década de quiebre* caracterizada, nacional e internacionalmente, por ser una época de profundas transformaciones sociales y políticas en el largo camino hacia la democracia. De ahí resulta que una reconstrucción histórico-crítica de las relaciones entre el Estado y la Sociedad en Colombia, contemporáneamente, se encuentre profundamente marcada por el legado conflictivo de aquella época y, sobre todo, por una polarización política marcada por la unilateralidad de un régimen oligárquico.

---

<sup>16</sup> En la investigación futura deberá tenerse en cuenta el hecho de que la cuestión gubernamental del poder soberano en el discurso de la biopolítica se encuentra relacionado con inclinación a la constitución de la persona en “nuda vida”, o sea, en *vida desnuda* cuya condición resulta en la declinación de la ciudadanía. La suspensión política de los derechos en nombre de la seguridad y la paz del Estado es la radicalización del poder política y la apertura negativa a la violencia de Estado. Las codificaciones y descodificaciones de una investigación semejante tendría que, evidentemente, pasar por establecer un diálogo crítico con las obras de cuatro autores en especial: Giorgio Agamben, Antonio Negri y Roberto Esposito en Italia, Santiago Castro-Gómez en Colombia y Adrián Salinas Araya en Chile.

#### **4.1.1. El Estatuto de Seguridad: Discurso jurídico-político y totalización del poder soberano**

El 7 de agosto de 1978 el presidente colombiano Julio César Turbay Ayala, desde su discurso de posesión, adoptó medidas gubernamentales cuyas repercusiones para la seguridad pública se expresaron negativamente en la *ratio* política, cultural y social de acuerdo con la cual se verá determinada la codificación estatal de los derechos humanos (Espinel Bernal, 2013a y 2013b). Estas estructuras se vieron profundamente afectadas por la proclamación de un Estatuto de Seguridad que, mediante el decreto extraordinario 1923 de 1978 (“Por el cual se dictan normas para la protección de la vida, honra y bienes de personas y se garantiza la seguridad de los asociados”) y con el pretexto de combatir a las organizaciones guerrilleras y de transformar la situación de inseguridad generalizada, profundizó la normalización de la excepcionalidad político-jurídica:

Que por medio del Decreto número 2131 de 1976 se declaró turbado el orden público y en estado de sitio todo el territorio nacional; que corresponde al Presidente de la República, en relación con la administración de justicia, velar porque en toda la República se administre pronta y cumplidamente, debiendo prestar a los funcionarios judiciales, con arreglo a las leyes, los auxilios necesarios para hacer efectivas sus providencias; que igualmente corresponde al Presidente de la República conservar en todo el territorio de la Nación el orden público, restablecerlo donde fuere turbado y defender el trabajo que es una obligación social que merece la especial protección del Estado; que periódicamente se han venido reiterando y agudizando las causas de perturbación del orden público, que crean un estado de inseguridad general y degeneran en homicidios, secuestros, sedición, motín o asonada, o en prácticas terroristas dirigidas a producir efectos políticos encaminados a desvirtuar el régimen republicano vigente o en la apología del delito, actos estos que atentan contra los derechos ciudadanos reconocidos por la Constitución y por las leyes que son esenciales para el funcionamiento y preservación del orden público; que es indispensable adoptar medidas de seguridad para mantener el orden social y la paz en el territorio de la Republica, y que de acuerdo con el artículo 16 de la Constitución, las autoridades de la Republica están instituidas para proteger a todas las persona en sus vidas, honra y bienes (...)

Como se lee, el decreto es proclamado con base en un diagnóstico de la razón política de acuerdo con el *status* que le corresponde respecto a la pacificación y al

ordenamiento de la vida pública. Al calificar de “turbado” el orden público y en “estado de sitio” el territorio nacional, habilitaba un despliegue autoritario de los aparatos de estado que quedaba codificado sobre las bases de una suspensión política de los derechos ciudadanos en nombre de las garantías a esos mismos derechos (*paradoja del régimen de excepción*). Además de ello, la remisión de facultades excepcionales a la figura monocefálica del presidencialismo —ya tradicional en la organización jerárquica de la república colombiana— trajo aparejado un achatamiento de la democracia como régimen poliárquico; incluso desde el punto de vista del *checks and balance*, la figura presidencial quedaba a la cabeza de la administración de justicia convirtiéndose en garante de las “providencias” que correspondiera tramitar a los funcionarios judiciales. Asimismo, el gendarme protector de la ley se convertiría también en ejecutivo general protector de la economía empresarial y del trabajo asalariado mostrando todos estos regímenes de la práctica social como ámbitos o campos afectados por comportamientos sociales que degeneraban en actos delincuenciales. Bajo este enunciado los derechos de ciudadanía quedaban plegados a una formulación enteramente abstraída del contexto conflictivo por el que atravesaba la sociedad colombiana de aquel entonces.<sup>17</sup>

A este estatuto las organizaciones de la sociedad civil y los especialistas en el tema provenientes del sector académico lo llamaron “Estado de sitio permanente”, pues planteó serias modificaciones al Código de Procedimiento Penal que recortaban la libertad de expresión, entre otras como la libertad de asociación y el recurso al *habeas corpus* (Restrepo Yusti, 2008; Gutiérrez Sanín, 2014). De igual manera, el Estatuto de Seguridad otorgaba facultades excepcionales a la Justicia Penal Militar y, con ello, permitía al ejército juzgar penalmente a civiles acusados por subversión o por causar alteraciones del orden público: *el gesto presidencial fue el gesto del autoritarismo militarista*. Frente a la implementación de este estatuto el poder judicial respondió de acuerdo con las disposiciones del orden constitucional

---

<sup>17</sup> Recordemos que el Estatuto de Seguridad de 1978 fue expedido como *respuesta gubernamental* al Paro Cívico Nacional de 1977. Esta movilización fue una *manifestación popular* (por la articulación política de distintos sectores sociales) contra las medidas gubernamentales adoptadas por el entonces presidente liberal Alfonso López Michelsen. Desde los acontecimientos del 48 —el llamado “Bogotazo”— la problemática política nacional —el campo estructural de sus prácticas— no había experimentado una situación semejante y, por ello, representaba una novedosa anomalía para la razón de Estado: el estatuto de seguridad puede ser considerado como un intento por funcionalizar la existencia de esa anomalía.

conservador vigente desde 1886, o sea, bajo la *ratio* jurídica que había acompañado a la gubernamentalidad de la primera república (*continuidad de la república conservadora*). La Corte Suprema de Justicia, pese a los salvamentos de voto expuestos por los magistrados José María Velasco y Gustavo Gómez Velásquez, declaró exequible el decreto extraordinario y, con ello, legalizó las bases jurídico políticas de la excepcionalidad. En aquellos salvamentos se advertía que el régimen excepcional no autorizaba de ningún modo la alteración del orden normativo establecido por el poder legislativo ni la prescripción de tipos penales que, por su naturaleza, fueran comportamientos circunstanciales. La reforma judicial fue motivo de amplias polémicas por parte de burócratas, académicos e intelectuales y abrió todo un ámbito de problematicidad epistémica y política, de reelaboración conceptual y de reposicionamiento democrático del discurso.

#### **4.1.2. Foro Nacional sobre Derechos Humanos: La auto-organización crítica de la sociedad civil**

Ante la promulgación gubernamental y su aprobación por la alta corte, la situación de preocupación e incertidumbre de la cultura política colombiana, impulsada por un profundo sentimiento de unidad e indignación presente en distintos sectores de la sociedad, experimentó un fenómeno también excepcional (aunque en un sentido muy diferente al que se ha venido presentando): la convocatoria al Foro Nacional por los Derechos Humanos que se celebraría en Bogotá entre el 30 de marzo y el 1 de abril de 1979,<sup>18</sup> a partir de este Foro se creó el Comité Permanente por los Derechos Humanos, integrado por distintas tendencias políticas y sectores sociales. En este Foro tuvo lugar la convergencia entre sectores campesinos, sindicalistas, intelectuales, artistas, profesionales, etc., que reaccionaron ante el despliegue autoritario de la razón de Estado cristalizado y hecho explícito con el estatuto de seguridad. A propósito de esto, Enrique Santos Calderón, en una nota publicada en *El Tiempo* el 20 de marzo de 1979 titulada “El Foro”, afirmaba lo siguiente:

---

<sup>18</sup> Es a partir del Foro Nacional de Derechos Humanos de 1979 que es posible afirmar la existencia social, política y cultura de lo que denominamos *convergencia entre ciudadanías críticas*. La emergencia histórica de esta modalidad de convergencia y de estas formas de la ciudadanía se articula, desde un punto de vista histórico-hermenéutico, reconfiguración del campo democrático en torno a la construcción de instituciones públicas ya no determinadas por la impronta colonial de régimen oligárquico.



El que este tema haya logrado convocar un respaldo tan heterogéneo y representativo no es coincidencia ni gratuito, nunca antes la preocupación por los Derechos Humanos fue tan amplia en nuestro país. Y esto por una razón igualmente elemental: nunca antes se había generalizado tanto su violencia. (p. 5A)

Un momento de ruptura en la cultura política nacional fue demarcado por aquel acontecimiento pero, como lo deja ver el enunciado, tal acontecimiento no reflejaba el hecho de que la auto-organización de la sociedad civil hubiese sido algo espontáneo, algo así como el producto de una “espontaneidad creativa” en el tejido intersubjetivo de la sociedad; se trataba más bien de una *reacción de la sociedad ante la sociedad misma*, una respuesta de las ciudadanías ante la proliferación de la violencia que ya se percibía como parte de la vida cotidiana y, además, ante la violencia de un Estado que permanecía bajo el dominio del régimen oligárquico que acompañaba a la república desde su nacimiento, Flor Alba Romero (2001) y Mauricio García Durán (2005) consideran este foro como el inicio del movimiento de derechos humanos. Con respecto a este acontecimiento de la historia social colombiana el sociólogo Manuel Restrepo Yusti (2008) afirmaba que:

Conociendo el ambiente de la situación colombiana en donde las políticas y medidas tomadas por los regímenes presidenciales eran nombradas por los difusores de las libertades desde categorías como “represión”, “tiranía”, “dictadura”, etc., lo primero que llama la atención en esta coyuntura es el giro “semántico” para tipificar y dilucidar las causas de lo que sucedía. Lo cierto es que los derechos humanos son ya para el año 1979 una realidad que tiene nombre propio (...) (p. 106)

En efecto, la situación social y política del país, ante la deriva autoritaria asumida por el régimen presidencial, produjo transformaciones de la sociedad civil en lo que respecta a la cultura política de la democracia. El *giro semántico* al que se hace alusión tuvo que ver, ante todo, con el reconocimiento colectivo, por parte de diversos sectores de la sociedad civil colombiana, de que las instituciones morales, éticas, políticas y jurídicas de la dignidad humana proporcionaban respuestas adecuadas a la situación de excepcionalidad por la cual atravesaba el país. Tales instituciones fueron reconocidas en *los derechos humanos*. Esto representó una transformación cualitativa de la cultura política en el país porque esta pasó de ser una cultura de resistencia y de oposición a las instituciones democráticas, de ser

una cultura política sumida en la dimensión cívico-religiosa, para pasar a ser una *cultura política democrática*, o sea, una cultura política más articulada a las instituciones normativo-ideológicas de un Estado Democrático y a las dinámicas políticas de las sociedades modernas. En efecto, fueron diversos intelectuales, líderes populares, familiares de víctimas, observadores internacionales, etc., quienes adelantaron las caracterizaciones del régimen dirigido por Turbay Ayala de tal modo que estas fueran mucho más cualificadas y, así, las fuerzas sociales que emergieron durante esta década fueron aproximándose, de manera progresiva, a la matriz filosófica de los derechos humanos.

#### **4.1.3. El Panorama internacional: La universalidad de los Derechos Humanos**

Desde el punto de vista de las relaciones internacionales, o es decir, de las articulaciones geopolíticas del Estado como dispositivo del poder soberano, las aproximaciones de la sociedad y el gobierno colombiano al *referente universal* de los derechos humanos estuvo directamente asociado al precedente que, en la esfera de tales relaciones, sentó el presidente de los Estados Unidos de América, James Earl Carter, quien tras ganar las elecciones en 1976 se propuso como objetivo, en lo referente a la política exterior estadounidense para América Latina, profundizar las bases de la democracia promocionando los derechos humanos.<sup>19</sup> Evidentemente, esta relación entre precedente y zona de influencia sería lo que, a la postre, produciría las condiciones geopolíticas que permitieron a esa federación de Estados intervenir en el continente latinoamericano instrumentalizando tales derechos en favor de sus fines u objetivos estratégicos. En el ámbito de las relaciones internacionales, la política para los derechos humanos se convirtió en un *arma de doble filo*. Gracias a su inscripción originaria en la geopolítica de la modernidad,

---

<sup>19</sup> Hay varios aspectos que, durante la presidencia de James Earl Carter, caracterizaron la posición de los Estados Unidos de América frente a las *problemáticas internacionales de los derechos humanos*. Aquella administración tomó distancia frente a la política de confrontación adelantada por otras administraciones ante la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas privilegiando la *cooperación con sus países aliados en torno a la agenda de los derechos humanos*. El distanciamiento frente al régimen de Anastasio Somoza Debayle en Nicaragua y el acercamiento al naciente gobierno del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) es también un ejemplo del tipo de política exterior adelantada por la administración Carter aunque, en contrapartida, su negativa a intervenir en El Salvador y en Arabia Saudita haya sido irresponsable ante la grave situación de los defensores y las defensoras de los derechos humanos en esos países. Sobre este y otros asuntos de la historia del siglo XX véase la obra monumental de Eric Hobsbawm (1995) y, en lo que respecta a los asuntos de la América Latina, véase el libro de Alain Rouquie (1989).

existe una *ambigüedad estructural* en los derechos humanos que se pone claramente de manifiesto en sus complejas relaciones con la política.

Por otra parte, el célebre pronunciamiento de los obispos latinoamericanos que se reunieron en Puebla en enero de 1976, cuenta como un acontecimiento de relevancia para la reconstrucción histórica planteada por la presente investigación, a saber: la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. En medio de fuertes polémicas al interior de la Iglesia Católica, un ala progresista se impuso logrando la aprobación de la defensa de los derechos como lineamiento del trabajo eclesial y en contravía de la Doctrina de Seguridad Nacional, la cual estaba al servicio de regímenes militares y civiles poco o casi nada respetuosos de los derechos fundamentales y de los postulados éticos y morales de la cristiandad.<sup>20</sup>

Estos dos episodios de la política internacional –el giro de la política exterior norteamericana y la vuelta a la doctrina social de la Iglesia- marcaron la emergencia de una situación sociocultural y sociopolítica favorable a la diseminación de los derechos humanos, a su moralidad, a su ética y a su política y ello, evidentemente, contribuyó al sentamiento de unas bases estructurales para la *difusión* y la *protección* de la dignidad humana. (Roniger, 2018). Desde la perspectiva de la forma-Estado, la política exterior norteamericana fortaleció –poco importa con qué propósitos- las exigencias internacionales que condujeron, paulatinamente, a que los Estados alineados con el *réspice pollum* se dieran a la tarea de incorporar los tratados internacionales sobre los derechos humanos a sus ordenamientos constitucionales y a sus políticas públicas. Y desde la perspectiva de la forma-comunidad que anida en la sociedad civil, la doctrina social de la Iglesia sirvió de apoyo para la creación de *comunidades de base* que se integraron, rápidamente, a

---

<sup>20</sup> Durante la III Conferencia General del Episcopado la comunidad teológico-política del cristianismo católico deliberó acerca de la llamada *doctrina social de la Iglesia*. Poniendo en cuestión los fines éticos y morales de la cristiandad, dicha comunidad retomó las discusiones que se habían llevado a cabo a propósito del Concilio Vaticano II de 1959 para replantear –o recuperar, si se lo mira desde una perspectiva ecuménica, los *principios de la evangelización*. Siendo así, esos principios pueden ser enunciados del siguiente modo: 1) la opción preferencial por los pobres; 2) la opción preferencial por los jóvenes y; 3) la articulación de la acción social de la Iglesia con la sociedad pluralista de la América Latina. Estos principios de la evangelización reabrirán un camino de ruptura epistémica en el campo intelectual de la teología (la irrupción de la teología de la liberación, por ejemplo) y de enormes consecuencias para el desarrollo de la filosofía, de las humanidades y de las ciencias sociales críticas en el continente. Sobre este tema véase los trabajos de Oliveros (1990), Mate-Seco (1991) y Tahar Chaouch (2007).

las organizaciones y procesos sociales de educación popular y defensa de los derechos humanos. Desde arriba y desde abajo, la década de los años 70's fue realmente una década de rupturas epistemológicas que calaron también en la reestructuración de las relaciones sociales.

Otro elemento del panorama internacional que vale la pena destacar es que, desde el punto de vista de la resiliencia social ante a la onda generalizada de conflictos armados que recorrió a la América Latina, es preciso resaltar el *final de las dictaduras militares* que desde las décadas de 1950-60 habían socavado las bases democráticas en el continente (Gutiérrez Sanín, 2014 y González, 2016). En nombre o en memoria de miles de víctimas, las violaciones sistemáticas y deliberadas a los derechos humanos fueron resaltadas como la característica central de los regímenes dictatoriales. Tanto en Centroamérica como en Suramérica el autoritarismo dictatorial destruyó las bases de la cultura política democrática instalando sistemas de acción social represivos y opresivos. De cara a esta coyuntura, organizaciones nacionales e internacionales, como Amnistía Internacional y las Agencias del Sistema de las Naciones Unidas, se hicieron sentir protagonizando acciones judiciales, redactando informes y proveyendo apoyo jurídico y educativo a las personas que fueron víctimas de esos regímenes. El panorama democrático emergente de la época, precedida por el Mayo francés y por la masacre de Tlatelolco, habían sentado las bases socio-culturales de una sociedad civil que reclamaba mayores libertades y que repudiaba el abuso de la autoridad estatal a la hora de reprimir las protestas ciudadanas. Durante la segunda posguerra las limitaciones del proceso modernizador en distintos continentes corrieron aparejadas con las dictaduras militares que emergían para contener la insurgencia popular. Durante las décadas de 1950-60, en América Latina los *regímenes dictatoriales* socavaron las bases del proceso de democratización mediante la represión en las calles y mediante la desaparición forzada de estudiantes universitarios y militantes de oposición que se atrevían a cuestionar los abusos que esos regímenes no cesaban de perpetrar en contra de los y las ciudadanías opositoras. En Brasil, Argentina y Chile, por ejemplo, la represión llegó a tal nivel de opresión y de violencia que muchos de los hechos ocurridos durante las dos décadas fueron condenados en los años posteriores como *delitos de lesa humanidad*. Las torturas y las desapariciones forzadas fueron, en buena medida, los hechos que desencadenaron en el continente una larga serie de procesos políticos,

sociales y culturales en torno a la memoria histórica y es por ello que el paradigma de la educación en derechos humanos no es en absoluto indiferente ante la reconstrucción de la memoria histórica.

En Colombia las gestiones gubernamentales adelantadas durante el gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978) fueron muy importantes; sobre todo porque durante este período presidencial entraron en vigencia la mayoría de los pactos internacionales sobre Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIDH) y, por lo tanto, el compromiso internacional del Estado colombiano quedó signado por las premisas normativas que buscan proteger y promover el respeto universal por la dignidad humana (Yusti, 2008 y Ocampo, 2016). En el ámbito de la política interior, el desarrollo jurisprudencial al interior del Consejo de Estado, influenciado por los elementos axiológicos que se derivan de los pactos, protocolos y convenios del DIDH, permitieron condenar los abusos cometidos por las autoridades estatales al abrigo del Estado de Seguridad promulgado con el decreto extraordinario 1923.

Políticos, juristas e intelectuales de todo el país tales como Alfonso Reyes Echandía, Emiliano Valderrama, Luis Carlos Pérez, Alfredo Vásquez Carrizosa, Gerardo Molina, Álvaro Tirado Mejía y Luis Carlos Galán se remitieron constantemente en sus análisis al articulado contenido en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de la ONU para señalar el carácter anti-institucional de Estatuto de Seguridad por las violaciones que amparaba, especialmente la violación del *habeas corpus*, las detenciones arbitrarias y la supresión de las garantías procesales (Vásquez Carrizosa, 1989). La justicia militar fue denunciada por la intelectualidad como un sistema de justicia plagado de vicios procesales mayoritariamente concernientes al enjuiciamiento de personas por la comisión de delitos políticos. Fue en razón de todo esto que los derechos humanos irrumpieron en Colombia mostrando la necesidad de que estos fuesen esclarecidos tanto para su conocimiento por parte de la sociedad civil como para su conocimiento por parte de los funcionarios del Estado y todos los miembros de la fuerza pública:

En pocas palabras, la situación en la que irrumpían los derechos humanos en Colombia impuso que los esfuerzos pedagógicos en el ámbito de una educación en la materia se apoyaran en una sola idea-fuerza: la Libertad, o mejor las libertades, tanto individuales como colectivas (...) La idea-fuerza de libertad tiene una

característica incuestionable en ese momento en el que la izquierda democrática empieza a romper con el discurso de una izquierda radical. Por eso libertad significaba para el naciente movimiento de derechos humanos la necesidad de revocar el Estatuto de Seguridad y abolir la militarización de la justicia; urgencia de prohibir las torturas y la violación de garantías judiciales; necesidad de que el gobierno adoptara una política de aplicación integral de los derechos humanos; llamar la atención sobre la utilización de las vías constitucionales para las reformas de los Códigos Penal y de Procedimiento Penal y, por último, significaba la idea de crear una Comisión Nacional para la Defensa de los Derechos Humanos. Es decir, la idea de libertad se instala dentro de una lógica de institucionalidad y no por fuera de ella y el marco de ésta es el Estado de Derecho. (Restrepo Yusti, 2008, p. 108)

En este fragmento se condensa una cuestión fundamental, a saber: *la institucionalización de la libertad como política progresista al interior del Estado de Derecho*. Las tensiones internas del sistema político colombiano demandaban una nueva cualificación normativa de la gobernabilidad y de la gobernanza. La «libertad», en tanto valor ilustrado, permitió que una parte de las fuerzas sociales de la izquierda revolucionaria comprendiera que las instituciones democráticas podían ofrecer nuevos y mejores caminos para las luchas en favor de la justicia social. Más allá de los límites ideológicos del liberalismo y del socialismo, estas dos corrientes del pensamiento político moderno encontraron su punto de condensación en la gramática de los derechos humanos porque en esta última – sintetizando orgánicamente, los derechos de primera, segunda y tercera generación– los derechos del individuo se conjugan con las responsabilidades colectivas y viceversa, o sea, que las demandas liberales de «libertad» y las demandas socialistas de «igualdad» encuentra en la gramática jurídica de la dignidad humana un convergencia armónica (Ocampo, 2016). Contra el autoritarismo excepcional del Estatuto de Seguridad, contra la militarización de la vida social y contra la agresión policial, las exigencias de las ciudadanías críticas tendieron a matizarse en función de la reconfiguración democrática del poder público mediante la *aplicación integral* de los derechos humanos. Este reconocimiento estuvo ligado a la difusión de materiales a través de los cuales las ciudadanías críticas y sus núcleos intelectuales pudieron asimilar la gramática de los derechos humanos. Décadas atrás y con motivo del vigésimo aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, varias revistas se encargaron de hacer saber la

importancia que tal declaración tenía para la vida social y política contemporánea; sin embargo, tales fuentes no ofrecían los elementos pedagógicos necesarios para que esa difusión llegase cada vez a más gente y no se agotara en un puñado de personas entendidas en tales asuntos.

Los antecedentes que venimos recogiendo en este apartado muestran que la relación entre derechos humanos y la preocupación política y social por la libertad, la *experiencia política pedagógica colombiana sobre los derechos humanos* vino a aterrizar en la política abierta por el FN-DHH de 1979. Desde el punto de vista de la movilización social el foro puede ser considerado como un punto de llegada pero, desde el punto de vista de la auto-organización ciudadana ese foro debe ser considerado apenas como un punto de partida (Santana Rodríguez, 1989). El FN-DHH creó unos mecanismo de *visibilización* que contribuyeron cualificar la conciencia ciudadana frente a sus propios derechos y frente a las responsabilidades del Estado. Pese a la oposición del establecimiento a las iniciativas del Foro, la difusión de los derechos humanos no se detuvo. El ministro de Gobierno Germán Zea Hernández y el ministro de Defensa, general Luis Camacho Leyva, advirtieron por radio y por prensa que el Foro no tenía otro objetivo que el de minar la reputación del gobierno ante la opinión pública internacional y que incluso la apertura de mismo no obedecía a otra intención que a la de transfigurar la imagen de la delincuencia en lucha por la justicia social (véase el periódico *El Siglo* del 23 de abril de 1979). En otro espectro, las organizaciones insurgentes del país se mostraron reacias a la apertura del Foro porque, refractarias a toda institución democrática, consideraban que los derechos humanos no eran más que un aparato burgués. Opiniones que contrastaban radicalmente con las opiniones emitidas por intelectuales de talla como el profesor Gerardo Molina y el jurista Alfredo Vásquez Carrizosa quienes consideraron que la apertura del Foro era más bien el signo de que la democracia había llegado al país.

#### **4.1.4. Pedagogía, educación y Derechos humanos**

En medio de aceptaciones y rechazos, de sospechas y celebraciones, el encuentro entre la pedagogía y los derechos humanos se define por la emergencia de toda una serie de imaginarios socioculturales, sistemas de valoración ética, moral y política y prácticas gubernamentales y no gubernamentales de regulación y emancipación

que, en la perspectiva del agenciamiento, podrían denominarse *dispositivos*. Las prácticas pedagógicas produjeron nuevas formas de percibir, de entender y de comprender la vida social y política a través del prisma de los derechos humanos lo que, a la postre, produjo la emergencia de nuevas ideas-fuerza (en el sentido en el que las denomina Abraham Magendzo, 2008) con las que se daría cada vez una mejor caracterización a los programas, proyectos y eventos de difusión y de educación en la materia. Las prácticas pedagógicas que se realizaron en el marco de un activismo basado en el trabajo voluntario de ciudadanos y ciudadanas que arrojaron *múltiples valoraciones de los derechos humanos* cuyas lecciones aprendidas fueron, ante todo, posibles gracias a las virtudes de la autodidaxia:

(...) a partir de estas primeras experiencias el análisis de la situación coyuntural, las respuestas y acciones de los movimientos sociales son resignificadas desde el discurso de los derechos humanos. Al detectar el mencionado sistema de valoraciones, apreciaciones o preconceptos sobre los derechos humanos, desde la pedagogía, se procedió a clasificarlo con la característica de “dispositivo”. Como tal, dicho dispositivo se entendía como un proceso de doble vía: como obstáculo pedagógico, en sí mismo, cuando su lógica es contraria al contenido del conocimiento que se quiere introducir, pero a la vez como factor de aprendizaje que permite enriquecer la experiencia pedagógica en la medida que promueve relaciones de argumentación y contra-argumentación entre docentes y dicentes alrededor del tema que convoca (Espinel Bernal, 2013a, p. 123-124).

La pedagogización progresiva de los derechos humanos comenzó a cualificar la conciencia política, es decir, que permitió a las ciudadanías críticas releer su propia experiencia a la luz de las instituciones democráticas que protegen y promueven la dignidad humana. La lectura del «dispositivo» -articulación entre práctica y discurso- permitió detectar, o bien los elementos que permitirían organizar la práctica educativa para facilitar el aprendizaje, o bien los elementos que operaban como un obstáculo para esa organización y ese aprendizaje. A estos efectos, el *lenguaje* va a cobrar un protagonismo inusitado. Ya se había mencionado el “giro semántico” como característica contextual y, ahora, el componente lingüístico aparece no como el ámbito de relectura o resemantización sino como capacidad del individuo y como tejido de la intersubjetividad. La *argumentación* como terreno de la comunicación social y de la negociación política pasó a convertirse en un instrumento indispensable para las ciudadanías.



La década de 1980 va a demarcar un período de resonancias, de repeticiones enmarcadas en los sucesos de la década anterior: autoritarismo gubernamental; despliegue político de la violencia estatal, para-estatal y contra-estatal; movilizaciones ciudadanas y populares; acciones guerrilleras, etc. Sin embargo, el proceso histórico-evolutivo de los derechos humanos en el país siguió desarrollándose en la perspectiva de su acentuación en la vida social y política, de su asimilación por parte de las nacientes ciudadanías críticas a pesar de la dureza del contexto:

Si en 1980, el número de detenciones políticas fue aproximadamente de 6.800 con 92 asesinatos y 6 desapariciones, en 1983, en pleno proceso de paz, el número de desapariciones fue superior a cien y hubo 600 asesinatos políticos. Además, la mayor parte de las acciones represivas se llevan a cabo no por autoridades oficiales sino por grupos paramilitares pretendidamente privados: en 1983, según datos del Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos, aproximadamente un 70% de las desapariciones y asesinatos políticos son atribuidos a tales grupos. (Gallón Giraldo, 1991, p. 17)

En la perspectiva de la educación y de la pedagogía, de 1980 es la década en la que aparecen dos nuevas coordenadas de la teoría y de la práctica de la educación en derechos humanos, a saber: la *paz* y la *vida* (Yusti, 2008; Sacavino, 2012 y Espinel Bernal, 2013a y 2013b). Es a partir de esta década que las profesiones asociadas a la defensa y a la promoción de los derechos humanos van a estar estrechamente ligada a la *búsqueda de una paz negociada*, o sea, a la búsqueda de un *acuerdo político de paz* que pusiera fin al conflicto armado interno. Por supuesto, esta reconfiguración de la perspectiva produjo modificaciones sustanciales en la cultura democrática y en la constitución de los sujetos sociales y de los actores políticos.

#### **4.2. Hacia un Nuevo Pacto Social: Las nuevas violencias y la búsqueda de la paz**

Al ganar las elecciones presidenciales, Belisario Betancourt anunciaba un acercamiento entre el gobierno nacional y las organizaciones insurgentes. En el informe del Procurador General de la Nación en 1983 se abordó la grave situación de violencia en el país y se señalaba, con especial énfasis, la aparición de dos

actores nuevos en el conflicto armado interno, a saber: el «paramilitarismo» y las «autodefensas» (Ortega y Herrera, 2012; González, 2016). Después de que este informe fuera conocido por las organizaciones de la sociedad civil, dedicadas a defender y a promover las instituciones jurídico-políticas de la dignidad humana, la perspectiva pedagógica sobre la educación en derechos humanos experimentaría una nueva transformación. Inmediatamente, las disputas ideológicas en torno al diagnóstico social adelantado por la Procuraduría dividirían la opinión pública entre quienes admitían la existencia de estos nuevos actores y quienes la negaban. Sin embargo, lo que para esta investigación resulta de verdadera importancia es que durante esa época comenzaron a aparecer las primeras evidencias de que los grupos paramilitares y de autodefensa habían adquirido capacidades logísticas suficientes para moverse por gran parte del territorio nacional gracias a la cooperación de sectores del «poder político» (gobernantes y representantes), del «poder económico» (empresarios y latifundistas) y de la «fuerza pública» (policía y ejército) interesados en acceder a ciertas zonas del país, en profundizar el acaparamiento de tierras, en acentuar la explotación minera, etc.

Es cierto que el gobierno de Betancur sentó las bases para que las negociaciones de paz se convirtieran en una política de Estado –pese a los acontecimientos de la toma del Palacio de Justicia en 1985–, sin embargo, también es cierto que la política de dicho gobierno estuvo, desde el principio, destinada al fracaso en la medida en que no supo tomar distancia de sectores poderosos de la ciudadanía que eran adversos a una política de paz (Gallón Giraldo, 1991; Márquez Quintero, 2009 y Molano, 2015). La oposición de ciertos estamentos de la fuerza pública –en especial del Ejército Nacional– y la incapacidad de las dirigencias guerrilleras para formar un frente político que transfigurase la insurgencia en alternativa de poder, complicaron aún más la consolidación del proceso de paz. Las pugnas intestinas en el bloque de poder terminaron debilitando seriamente la figura presidencial y aplazando un proceso que ya iba bastante adelantado.

Como herencia del Foro Nacional sobre Derechos Humanos muchas organizaciones de la sociedad civil, enteramente sintonizadas con la necesidad nacional de dar al conflicto armado interno un desenlace político, continuaron profundizando los caminos de la paz (Santana Rodríguez, 1989 y Gallón Giraldo, 2001). A propósito de esto es necesario tener en cuenta cuatro cosas. En primer

lugar, que la *solidaridad* puesta en práctica en los escenarios de protesta social fue utilizada como estrategia para catalizar la precipitación de la crisis sociopolítica. En segundo lugar, que el Estado de excepción –instaurado desde la década anterior– había dejado una huella corrosiva en el equilibrio social y político de todo lo relacionado al sistema jurídico. En tercer lugar, que las organizaciones defensoras y promotoras de los derechos humanos convirtieron en bandera de sus luchas los derechos a la «vida» y a la «paz»; dos formulaciones de los derechos comunes que estarían estrechamente ligadas a una concepción de la libertad caracterizada por ir en contravía a las disposiciones autoritarias de la excepcionalidad. Y en cuarto y último lugar, que la defensa y promoción de los derechos humanos era para la sociedad civil, contrariamente a las posturas asumidas por la fuerza y el poder públicos, una vía para fortalecer las bases ciudadanas del Estado de Derecho y no para debilitarlas. Tras el fracaso del gobierno de Belisario Betancur en las negociaciones de paz y, sobre todo, tras los acontecimientos del 6 y el 7 de noviembre de 1985 durante la toma del Palacio de Justicia –acometida por el Movimiento 19 de Abril (M-19) y reprimida, haciendo caso omiso de las normas del Derecho Internacional Humanitario (DIH), por el Ejército Nacional– la sociedad civil auto-organizada quedaba atenazada entre dos fuerzas: las fuerzas insurgentes que insistían en la toma del Estado por vía de las armas y las fuerzas del *statu quo* que no cesaban de perseguir los proyectos políticos de oposición a al régimen oligárquico: dos fuerzas empeñadas en una política de guerra contraria a los derechos humanos de la ciudadanía atientes a la vida y a la paz.

Frente a la situación que se vivió durante la década de los años 80's, las organizaciones defensoras y promotoras de los derechos humanos fueron avanzando en la construcción de una serie de principios asociados a la promoción del *derecho a la vida*. Sin embargo y, por causa de una extraña inversión, esta serie de principios fueron constituyéndose como negación de la opresión y el autoritarismo, como una especie de diagnóstico en el que se iba señalando las prácticas sociales y políticas que son contrarias al derecho a la vida (Restrepo Yusti, 2008; Palacios y Safford, 2011; Arias, 2017). Surge entonces la siguiente «lista negra»: 1) privaciones ilegítimas de la libertad; 2) ejecuciones sumarias extrajudiciales y arbitrarias; 3) tentativas de ejecución extrajudicial o extralegal; 4) masacres o matanzas contra personas desarmadas de la población civil; 5) amenazas de muerte; 6) políticas de genocidio; 7) perpetración de crímenes de lesa

humanidad. Esta pequeña lista, cada punto de ella, da expresión al *tipo de sistema político* que existe en Colombia, las bases sobre las cuáles se instalan los dispositivos que hemos mencionado con anterioridad poniendo en tensión las posibilidades estructurales de una educación para los derechos humanos. Pero mientras la defensa del derecho a la vida poseía sus referentes negativos –lo que quiere decir que la defensa y la promoción del derecho a la vida tendría como principio “desinstalar” las prácticas que hemos enumerado–, la defensa y la promoción del *derecho a la paz*, a la altura de los años 80’s, no tenía siquiera un referente del cual asirse. La educación para los derechos humanos debía comenzar por superar la violencia autoritaria, su criminalidad, pero también debía atreverse a prefigurar una instancia de la vida social y política para la cual no se tenían coordenadas suficientes.<sup>21</sup>

El desafío colombiano de poner fin a la guerra para proteger la «vida» y la «paz» ha contado, por fortuna, con la *solidaridad de la comunidad internacional*. El reconocimiento de la Carta de las Naciones Unidas y de los instrumentos que fueran acordados por la Asamblea General de dicho organismo, permitió a los defensores y a las defensoras de los derechos humanos apropiarse de herramientas jurídico-políticas para su ejercicio. En medio de esto se produjo, en primer lugar, un acercamiento del concepto de «paz» al concepto de «tolerancia» y, en esa misma medida, una redefinición del concepto de «seguridad» en el Estado de Derecho a la luz del concepto de «paz-tolerancia» (Molano, 2015 y González, 2016). Por otra parte, el concepto de la «paz» ha sido reinterpretado a la luz del concepto de «justicia», o sea, a la luz del respeto estatal al Derecho Internacional de los Derechos Humanos y a la luz del contenido tripartito (igualdad, libertad y paz) que

---

<sup>21</sup> Durante la década de 1980 en el país se produjo un auge del narcotráfico y su correspondiente expansión hacia los mercados negros mundiales. La progresiva organización de una economía ilegal en base al tráfico de drogas –especialmente la cocaína– estuvo acompañada por la organización de poderosos cárteles mafiosos con sede en las ciudades de Medellín y Cali que socavaron con una violencia sistemática el orden social intensificando el conflicto y trasladándolo a las zonas urbanas. Pero la poderosa influencia de las redes del narcotráfico no sólo había permeado la vida cotidiana en las calles del país sino que también había permeado a las instituciones del Estado y esta situación de extrema desestructuración del orden público exigía la construcción de un *nuevo pacto social*. Entre finales de la década de los 80’s e inicios de la década de los 90’s el Estado colombiano declaró la guerra a las mafias del narcotráfico desencadenando todavía más las lógicas de intensificación de la violencia: *el narcoterrorismo*. Bajo estas lógicas y durante el mismo período se producirá también la emergencia del paramilitarismo y, con él, una intensificación de la violencia en las zonas rurales del país que, a la postre, penetrará contundentemente las estructuras políticas del Estado. Sobre este tema véase los libros de Fernando González (2016) y Ricardo Arias (2017).

se puede hallar en el concepto de «justicia social». Al final de este recorrido podría decirse con Manuel Restrepo Yusti (2009) que “su interrelación era más que obvia: libertad, paz y vida conformaban una trilogía que daba cuenta de la pertinencia de una estrategia pedagógica de cara a la situación del país” (p. 116). Este postulado ha servido de base a la investigación para articular el contenido normativo de los derechos humanos al análisis crítico de las cristalizaciones institucionales de la razón política en Colombia.<sup>22</sup>

El final de la década de 1980 y toda la década de 1990 en Colombia trajo para los defensores y las defensoras de los derechos humanos profundos desafíos praxeológicos. Una vez hemos reseñado la emergencia histórica del pensamiento y la práctica sobre la educación en derechos humanos en el país, podemos pasar ahora a revisar sus complejidades e instalaciones en el sistema político, o sea, a su plasmación progresiva en la intervención estatal en el marco de las políticas públicas. Esto comienza por el hecho de que muchas de las personas que habían promovido la educación para los derechos humanos en el seno auto-organizativo de la sociedad civil terminaron asumiendo responsabilidades en la gestión y dirección de las instituciones estatales durante los gobiernos de Virgilio Barco Vargas (1986-1990) y César Gaviria Trujillo (1990-1994). En consecuencia, la tesis que planteamos al respecto, es que la política pública para la educación en derechos humanos en Colombia aparece en este punto, en el paso de la década de los años 80's a la década de los años 90's, bajo un clima política marcado por las intenciones manifiestas, tanto del Estado como de diversos sectores de la Sociedad, de alcanzar acuerdos sociales y políticos que posibilitasen el logro de la paz.

#### **4.2.1. Transición Paradigmática: De la sociedad civil a la iniciativa gubernamental**

---

<sup>22</sup> En este sentido fue más que evidente el apoyo de otras entidades internacionales ya no solamente del orden estatal. Por ejemplo, a finales de la década de los años 80's Amnistía Internacional (1988) contribuía denunciando en uno de sus informes el autoritarismo represivo del régimen político: “Existen convincentes pruebas de que las fuerzas armadas colombianas han adoptado una política de terror para intimidar y eliminar a la oposición sin necesidad de valerse de procedimientos legales” (p. 5). Había entonces *escenarios de cooperación en la esfera pública no estatal* que rebasaba ya las fronteras nacionales y que habilitarían, a la postre, el trazado genealógico en Colombia de eso que Michael Hardt y Antonio Negri llaman «multitud».

En función de una política más ligada al pragmatismo, a los postulados normativos del pensamiento liberal y a sus pretensiones de modernizar tanto el diseño como el funcionamiento de las instituciones políticas, el gobierno de Virgilio Barco adoptó una política favorable a los derechos humanos que no dejó de ser vista como una *cooptación* por parte de muchas organizaciones de la sociedad civil (Santana Rodríguez, 1989 y Herrera, García y Rodríguez, 2010). El hecho de que muchas personas de la organización social fuesen integradas a la burocracia del Estado despertó muchos recelos y desconfianzas que sólo se disiparían parcialmente cuando el gobierno mostró su intención de adelantar profundas reformas en las instituciones. En 1987 Álvaro Tirado Mejía fue nombrado como Primer Consejero Presidencial y sería el encargado de coordinar el diálogo entre sociedad y Estado para la construcción de una política pública para los derechos humanos. Vacilando entre mantenerse en la “oposición” o en ejercer una participación y un acompañamiento crítico en la iniciativa gubernamental, las organizaciones de la sociedad civil decidieron hacerse partícipes, pero tomando siempre una *distancia crítica* frente al poder del Estado que permitiera el desarrollo alternativo de las «ideas-fuerza». El diálogo crítico entre sociedad civil y Estado comenzaba, por fin, a encontrar un paradigma común.

En la medida en que se fue produciendo un acercamiento entre las organizaciones defensoras de los derechos humanos y el Gobierno Nacional colombiano, el pensamiento y la práctica de dichas organizaciones fue ampliándose. Las experiencias académicas e investigativas ligadas al activismo político y a la institución del Estado fueron dando forma a lo que hoy llamamos *cultura de los derechos humanos* (Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005). Esto representó, sin duda alguna, un progreso muy significativo para el desarrollo de la cultura política democrática en el país. Hay varias vertientes que podría ser interesante reseñar aquí. En primer lugar, una *vertiente filosófica* cuyo principal promotor fue el maestro Estanislao Zuleta (1995 y 1998) quien, dando continuidad al pensamiento de tradición kantiana, desarrolló reflexiones ya clásicas sobre la relación entre la democracia, la educación y los derechos humanos haciendo énfasis en los principios de «autonomía», «libertad» y «tolerancia». En segundo lugar, una *vertiente histórica* cuyo principal exponente fue, precisamente, Álvaro Tirado Mejía (1976, 1981 y 1990) quien, haciendo énfasis en la historia crítica del país, hizo visible la presencia del autoritarismo en la fallida construcción del Estado

nacional y, por lo tanto, la necesidad de relegitimar el Estado sobre nuevas bases normativas. En tercer lugar, una *vertiente socio-profesional* representada, grupalmente, por un conjunto diverso de profesionales y burócratas que, tanto dentro como fuera del Estado, se encargaron de impulsar la idea de que el país necesitaba de una reforma total del régimen constitucional porque sólo así era posible incorporar al cuerpo social y a sus instituciones políticas el contenido normativo de los derechos humanos. En cuarto lugar, la *vertiente interdisciplinar* que, desde las ciencias sociales y las humanidades, adelantó la conformación de la Comisión Nacional de Estudios sobre la Violencia, tiene importancia para la cultura política democrática del país porque mostró, con cierto detalle, las diferentes violencias que aquejan al país, los diferentes actores involucrados en ellas y los diferentes escenarios configurados al calor del conflicto; lo que fue de especial importancia para la cualificación contextual de la pedagogía sobre los derechos humanos. En quinto lugar, la *vertiente pedagógica* cuya conformación se dio al interior del llamado Movimiento Pedagógico iniciado en 1982 y canalizado por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode); esta vertiente se encargó de profundizar la pedagogía de la autonomía desde la perspectiva del «constructivismo» y desde su aplicación didáctica a los contextos sociales (Díaz Villa, 1993 y Saldarriaga, 2002). En sexto lugar está la *vertiente popular*, que fue la vertiente que, en el marco de la educación popular e influenciada por la pedagogía crítica, contribuyó a la recreación de la relación entre ciudadanía y Estado en la perspectiva del empoderamiento popular y la subordinación democrática del poder público (Restrepo Yusti, 1999 y Mejía Jiménez, 2011). Y en séptimo y último lugar, la *vertiente internacionalista* que, inspirada en la experiencia latino-americana y en los esfuerzos de las agencias de la ONU (como las iniciativas apoyadas por el Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD) ha contribuido de manera decisiva a la reflexión práctica y teórica sobre la educación en derechos humanos. Abraham Magendzo (2001, 2003 y 2008) es, quizá, el intelectual más destacado en esta vertiente no sólo promoviendo el esclarecimiento de «ideas-fuerza» sobre el tema sino también impulsando el desarrollo de la categoría de «formación del sujeto de derecho».

A finales de la década de los ochenta y durante la de los noventa fueron desarrollándose otras «ideas-fuerza» con las que nos es posible hoy entrever la relación entre las políticas públicas educativas y la agenda educativa de los

movimientos sociales. La primera de estas «ideas-fuerza» está sociológicamente relacionada con la categoría de *marginalidad* (Restrepo Yusti, 2008). En efecto, el pensamiento y la práctica de los derechos humanos comenzará durante la década de 1990 a desplazar su foco de atención desde la *protección* de la dignidad humana ante la arbitrariedad del poder público hacia la *promoción* de esa dignidad mediante el cuidado y la asistencia brindada a las “personas en situación de riesgo” (Roniger, 2014). Bajo esta perspectiva, surgieron reconocimientos que antes no habían sido posibles. En primer lugar, tanto el Estado como la sociedad civil comienzan a darse cuenta de que existía una sociedad «multicultural» y «pluriétnica» que había sido sometida a una profunda marginalización por parte del proyecto monocultural hegemónico; el *diálogo multicultural* va a ser la base sobre la cual se van a construir los derechos diferenciados de los grupos étnicos, de las afrodescendencias y los pueblos indígenas. En segundo lugar, sociedad y Estado se pudieron percatarse de que la *perspectiva de género* hacía visibles las estructuras patriarcales de la sociedad colombiana; una sociedad que marginaba a las mujeres dejándolas expuestas a todo tipo de violencias y exclusiones. El trabajo de los derechos humanos alrededor de los conceptos de «igualdad» y de «equidad» va a ser muy útil para la movilización social de las mujeres y para su organización política y, su vez, esta experiencia de movilización y de organización va a ser decisiva para la comprensión pedagógica de la formación de los sujetos de derecho. En tercer lugar, una fuerte y traumática toma de conciencia sobre la situación social de la niñez fue fundamental para reevaluar las *estrategias pedagógicas* y los *planes educativos* ante poblaciones marginadas, para replantear el lugar que ocupaba la «infancia» como etapa de la vida en la formación de los ciudadanos y de las ciudadanas. En cuarto lugar, las personas desplazadas por el conflicto armado interno aparecieron como sujetos despojados de sus derechos y no reconocidas como sujetos de especial atención; a partir de este período estas personas van a ser *sujetos de un reconocimiento especial*. Y en quinto lugar, el recrudecimiento del conflicto armado interno y la situación de la población civil desarmada en medio de ese recrudecimiento produjo la necesidad de incorporar a la educación en derechos humanos un fuerte contenido sobre la difusión del Derecho Internacional Humanitario (DIH). Por último, sobre la síntesis de todas estas emergencias y como otra de las «ideas-fuerza» comenzó a hablarse, cada vez más, del *derecho al desarrollo*: un concepto que en su progresiva ampliación fue adquiriendo



contenidos más integrales que los del “desarrollismo”, a saber, los contenidos del *desarrollo humano*.

### 4.3. Transformación Institucional: Constitución de 1991

La emergencia de las problemáticas asociadas a la cuestión sociológica de la marginalidad (indígenas, afrodescendencias, mujeres, niñez, situación de desplazamiento y pobreza extrema) permitieron a varios sectores de la sociedad reconocer que, pese a la visibilidad de las marginalizaciones, la sociedad colombiana se negaba a reconocerlas (Castañeda y Villegas, 2002). Ante esta “ceguera voluntaria” de la que padecían los sectores políticamente más poderosos de la sociedad se oponían aquellos sectores de la sociedad civil que, siendo conscientes de la marginalización estructural a que estaban sometidas diversas poblaciones, insistía en la necesidad de refundar el Estado sobre la base de una nueva carta constitucional. Tras las presiones de diversos sectores políticos y sociales, al presidente César Gaviria Trujillo (1990-1994) le correspondió ponerse al frente de la convocatoria a la Asamblea Nacional Constituyente, la cual fue aprobada el 4 de agosto de 1991. A partir de ese momento la educación para los derechos humanos comenzó a ser concebida desde el punto de vista de su inscripción en la Constitución Política del Estado, esto es, como uno de los fines del Estado social y democrático de derecho al que respondía normativamente la nueva fórmula política constitucional.<sup>23</sup>

La educación para los derechos humanos se vio respaldada y enriquecida con los contenidos que la Asamblea Nacional Constituyente elaboró como *contenidos* de la nueva Constitución (Rodríguez Céspedes, 2001 y Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005). En primer lugar porque establecía como realidad jurídica un nuevo *proyecto de país*. En segundo lugar, la nueva constitución reflejaba la *integralidad de los derechos humanos* explicitando los derechos fundamentales (lo que en aquel entonces se concebía como las “tres generaciones de derechos”). En tercer lugar, en la Constitución de 1991 se creó la figura del Ministerio Público, conformado por

---

<sup>23</sup> La Constitución Política de Colombia de 1991, como es bien sabido, represente la reconstrucción del contrato social en Colombia y algunos la consideraron como la “Constitución de los Derechos Humanos”. En la perspectiva del constitucionalismo colombiano, ella representa la adopción plena del Derecho Internacional de los Derechos Humanos por parte del Estado colombiano. A propósito de esto véase Uprimny (2002) y Rodríguez Céspedes (2002).

la Procuraduría General de la Nación, la Defensoría del Pueblo y la Personería Municipal como entidades encargadas de proteger y promover los derechos humanos. Y en cuarto lugar, se instauraron mecanismos como la «tutela» y las «acciones de cumplimiento», los cuáles proporcionaron a las ciudadanías la posibilidad de defender sus derechos de una manera más directa, vale decir, bajo una concepción de sujeto que tiene la facultad de ejercer (exigir) sus derechos.

Por otra parte, la Constitución de 1991 no sólo proporcionó a la educación para los derechos humanos unos contenidos constitucionales atinentes a la institucionalización de la dignidad humana, sino que, además de ello, le proporcionó nuevas «ideas-fuerza» que fortalecerían su comprensión pedagógica (Restrepo Yusti, 2008). En primer lugar, ha de nombrarse la articulación que surge entre «derechos humanos» y «participación ciudadana», lo que se obtuvo como consecuencia del tránsito constitucional desde una democracia meramente *representativa* hacia una democracia *participativa*. En segundo lugar, que la difusión del contenido y de los alcances de los mecanismos e instrumentos para la «defensa», «protección» y «promoción» de los derechos humanos se convertiría en una base muy importante de la educación de las ciudadanías. En tercer lugar, la educación en derechos humanos se vio enriquecida por la conciencia crítica a propósito de los alcances de la nueva carta política pero también de las limitaciones de la Constitución de 1991 (por ejemplo, todo lo relativo al fuero militar y a la justicia penal militar). En cuarto lugar, la nueva constitución sería desarrollada en su articulado bajo la forma de un conjunto de leyes para la república, lo que permitía a la educación en derechos humanos adquirir una agenda política y social futura. En quinto lugar, la educación en derechos humanos fue acercándose a la Defensoría del Pueblo la cual debía ejercer su *magistratura moral* capacitando a las ciudadanías tanto en los derechos humanos como en el Derecho Internacional Humanitario. En sexto lugar, el reconocimiento de las obligaciones internacionales del Estado colombiano para tenerlas en cuenta como parte del bloque de constitucionalidad introdujo a la educación en derechos humanos una nueva comprensión de la defensa, la protección y promoción de tales derechos aclarando la función y las posibilidades abiertas por los tribunales internacionales. Obviamente, todos estos avances suscitados por la Constitución de 1991 se vieron confrontados por la reacción de unas élites conservadoras que no tardarían mucho en iniciar todo un proceso de *contrarreforma*, lo que haría que la adaptación de las

estructuras de poder al nuevo régimen constitucional no sólo fuera más difícil sino profundamente traumático para la sociedad. Bajo las contradicciones de este complejo proceso de reforma y contrarreforma la violencia del narcotráfico se diseminaba por todo el territorio nacional produciendo, ante los ojos impávidos de las autoridades estatales, una tremenda crisis social.<sup>24</sup>

#### 4.3.1. Memoria: horizonte de verdad, justicia y reparación

En el período de gobierno de Ernesto Samper (1994-1998), el poder ejecutivo criticó las medidas implementadas por los gobiernos anteriores; dicha crítica señaló como inadecuada la política gubernamental colombiana en lo que respecta al modo que en el país presentaba ante la comunidad internacional la situación de los derechos humanos el (Roth, 2006 y 2008). La campaña de Samper en torno a este tema buscaba radicalizar la posición del Estado colombiano asegurando que cualquier política para los derechos humanos debía ser un asunto de *realidades* y no un asunto de mera *imagen*. Esta era una postura asumida por la sociedad civil desde hace tiempo, pero esta vez era asumida por el gobierno nacional.<sup>25</sup>

En el escenario internacional de la ONU y de la Organización de los Estados Americanos (OEA) las diversas expresiones de la sociedad civil auto-organizada

---

<sup>24</sup> Desde una perspectiva crítica, los profesores Óscar Mejía-Quintana y Leopoldo Múnera Ruíz (2008) el *sistema político colombiano* se ha configurado, durante los últimos 80 años, a medio camino entre una pluralidad de violencias políticas y la necia persistencia de un consenso nacional fallido. La Constitución de 1991, momento instituyente a partir del cual la figura del ESD emerge en la tradición constitucional colombiana, es interpretada por los autores de acuerdo con el signo de la *ambivalencia*. Si el proceso constituyente del 91 tuvo la pretensión de regular la violencia política trasladando la dinámica del conflicto hacia el terreno democrático de una estatalidad renovada, es porque pretendía dar solución a una serie de problemas sociopolíticos cuya intensidad y violencia habían alcanzado niveles intolerables e inmanejables. El parcial fracaso de la constituyente es hoy el síntoma de un proceso inacabado, la existencia social de una forma política que sigue estando atravesada por la confrontación entre insurgencia y Estado; confrontación que al permear a la opinión pública va produciendo –por supuesto en términos muy relativos- la deriva del Estado colombiano hacia el *autoritarismo*.

<sup>25</sup> Durante este período de gobierno, el enunciado samperista sobre el “salto social” supuso promover medidas de política redistributiva destinadas a fortalecer la capacidad adquisitiva de las clases populares a fin de paliar las cifras de pobreza y desempleo. En esta medida, el ESD mostraba ya una dirección parcial hacia la garantía de los derechos sociales. El gobierno liberal de Ernesto Samper también se ha destacado en la historia de las políticas públicas colombianas por haber creado el Ministerio de Cultura, por haber agilizado –aunque de manera todavía insuficiente- la redistribución de la tierra en favor de indianidades y negritudes, la entrega de tierras a las comunidades indígenas y afrocolombianas, por implementar el programa PLANTE para la sustitución de cultivos ilícitos y por la creación del SISBEN. Los analistas coinciden que todas estas medidas nunca alcanzaron los efectos esperados. Véase los análisis de César Jaramillo Londoño (1997) y José Antonio Ocampo (1998).

fueron ganando mayor presencia, lo que impedía que el Estado y el gobierno pudieran ocultar la situación real del país. Sin embargo y, pese a las declaraciones gubernamentales, la excepcionalidad retornó con la declaración de conmoción interior hecha por la presidencia de la república en agosto de 1995. El escándalo del llamado “proceso 8000” puso en tela de juicio la legitimidad del gobierno y resaltó el papel del narcotráfico en la vida política de la nación, lo cual redujo la acción del gobierno a su propia defensa reduciendo, al mismo tiempo, la política pública para los derechos humanos a los buenos oficios de la Consejería Presidencial. Obviamente, ante esta situación las organizaciones de la sociedad civil no se quedarían con los brazos cruzados y emprenderían un trabajo social y educativo volcado hacia un nuevo tópico, hacia una nueva «idea-fuerza» sobre la educación en derechos humanos, a saber: *la recuperación de la memoria histórica*.

***Los derechos humanos y la recuperación de la memoria histórica*** La relación estructural entre los «derechos humanos» y la «recuperación de la memoria» surge a partir de la problemática social suscitada por casos como el de la masacre de Trujillo (Valle del Cauca): un caso animado por la presión de los familiares de las víctimas que, ante las instancias internacionales, intervinieron para exigir al Estado colombiano que en sus políticas cumplieran a cabalidad con los estándares de *verdad*, de *justicia*, y de *reparación*. Aquí surgió, con mucha más fuerza que en las épocas anteriores lo que podría denominarse como la *política de la memoria*. La problemática social de la memoria irrumpió en el sistema político como una demanda de la sociedad civil y como la expresión de una cultura política que comenzó a recrearse más allá del miedo y del escepticismo. Los procesos sociales y culturales abocados a la recuperación de la memoria histórica buscaron esclarecer los hechos ocurridos en el marco del conflicto armado interno dejando en claro la situación de las víctimas de ese conflicto y, por ende, las responsabilidades del Estado y de todos los actores armados en tal situación: *la recuperación de la memoria histórica se transformaría también en un derecho de la ciudadanía*.

#### **4.4. El paradigma securitario**

Ya entrado el siglo XXI la cultura política colombiana y la situación política y social han adquirido nuevas dimensiones las cuales, obviamente, se manifiestan en buena parte como herencias históricas del viejo democratismo. La aprobación de la

reelección presidencial que daría a Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) y Juan Manuel Santos (2010-2018) la posibilidad de gobernar cada uno durante ocho años y, así profundizar las políticas gubernamentales como políticas de Estado. Evidentemente hoy se sabe que la situación de los derechos humanos durante estos dos períodos ha sido todo menos transparente. El gobierno de Uribe Vélez ha sido cuestionado por crímenes de lesa humanidad cometidos por parte de las fuerzas armadas contra la población civil y con base en una profunda corrupción del poder público y en medio de la persecución y estigmatización a la que fueran sometidos los defensores y defensoras de los derechos humanos. De hecho, el Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la Situación de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario” en 2007 señaló en su momento que la actitud desclasificatoria por parte de los funcionarios públicos aumentaba el riesgo que corrían las personas dedicadas a la defensa de la dignidad humana. Podría decirse que el gobierno de Uribe Vélez se caracterizó por instaurar un *paradigma securitario* contrario al respeto por los derechos fundamentales que hoy se empañan con sentencias judiciales sobre crímenes de Estado. Por otra parte, el recrudecimiento de la guerra bajo el paradigma securitario mostró la capacidad de la guerra para *degradar* a sus participantes: tanto el ejército como las guerrillas y los grupos paramilitares fueron descubiertos como autores de masacres y de violaciones, de asesinatos selectivos, de torturas y desapariciones forzadas. Sin embargo, los defensores y las defensoras de los derechos humanos, para responder a la securitización, adelantaron iniciativas sobre las cuales sería posible *integrar* la educación en derechos humanos a un circuito que involucrase al sector formal, informal y noformal de la educación; es en este contexto que surgen las estrategias para diseñar, formular e implementar el llamado Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) cuyo objetivo sería asegurar esa *integralidad* de la educación para los derechos humanos.

#### **4.5. La Formulación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)**

Con el PLANEDH el Estado colombiano buscó dar respuesta a las directrices de los Pactos y a los Tratados del derecho internacional público asumiendo como *eje paradigmático* el discurso oficial sobre los derechos humanos. La Declaración y Programa de Acción de Viena (1993) estableció la necesidad de iniciar un periodo

de tiempo denominado “Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos” (1995-2004). Posteriormente la Asamblea General, del 10 de diciembre de 2004, definió que el Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-2019) estaría estructurado en etapas sucesivas y tendría por objetivo promover la ejecución de los programas de educación en la esfera de los derechos humanos en todos los sectores. En este marco, el Estado debía asumir compromisos normativos en materia de EDH en los espacios formales de educación haciendo *referencia explícita* al marco de derechos humanos. La formulación y aplicación de políticas sobre la capacitación de maestros que incluyera la educación en derechos humanos como un componente obligatorio de los requisitos para obtener el título de maestro (*la formación docente*), la revisión de los planes nacionales de estudio para aclarar la forma y el alcance de la educación en derechos humanos, entre otras cosas, mediante la integración de los derechos humanos en otras asignaturas que se imparten para abordarlos (*la organización curricular*). Así también, se plantea la asignación de una partida concreta para la financiación de la educación en derechos humanos en los presupuestos nacionales de educación (*la partida presupuestal*). Se trata entonces de elementos de una estructura que conjuga, de forma paradigmática, la labor pedagógica, la organización del conocimiento y la administración escolar.

El proceso de formulación del PLANEDH que inició en el año 2005 fue adelantado, en un *eje de articulación interinstitucional*, por dos entidades públicas, a saber: el Ministerio Nacional de Educación (MEN) y la Defensoría del Pueblo (DP). Para ello, el Estado tomó como referente las recomendaciones de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Sin embargo y, como lo habíamos mencionado, la sociedad civil auto-organizada tuvo también una fuerte influencia en la construcción del PLANEDH. Fueron 150 experiencias<sup>26</sup> exitosas en el campo de la educación en derechos humanos, que fueron recogidas y revisadas por el Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), para la construcción del documento preliminar el cual, a partir del análisis de dichas experiencia, daba algunas *recomendaciones*

---

<sup>26</sup> De acuerdo a Espinel Bernal (2013a), en abril de 1988 el CEPECS, el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y la Comisión de Ciencias de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE) convocaron el Encuentro de Educadores en Derechos Humanos, el resultado del ejercicio de sistematización y recolección de información fue el insumo para adelantar el diagnóstico inicial sobre la EDH en Colombia.

*sobre la formación ciudadana y su relación con los derechos humanos*. Una vez hemos mencionado el origen dual que está a la base de los fundamentos socioculturales y sociopolíticos del PLANEDH (origen repartido entre el Estado y la Sociedad), podemos pasar ahora a esquematizar las *categorías* que estructuran dicho plan tanto desde el punto de vista de su coherencia formal, como desde el punto de vista de su despliegue concreto.

Durante el año 2009, se inició un proceso liderado por CINEP que otrora se denominara «Mesa para la Incidencia en la Educación en Derechos Humanos», el cual tuvo como propósito analizar los lineamientos trazados en el PLANEDH y, con ello, esbozar los métodos y las vías técnicas para su implementación, principalmente, en los espacios de educación formal. En la Mesa de Trabajo se contó con la participación de organizaciones sociales y organizaciones No gubernamentales, docentes de la Universidad pedagógica Nacional y del El Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central. Asimismo, se contó con la participación de entidades gubernamentales como la Defensoría del Pueblo, la Secretaría de Educación del Distrito, el Programa de Derechos Humanos de la Vicepresidencia de la República, el Ministerio de Educación Nacional y la Oficina del Alto Comisionado Para la Naciones Unidas en el País. Esto implicó la creación de un *foro público* para la deliberación sobre los asuntos propios de la educación en derechos humanos y de su posible inserción de la razón de Estado.

La Mesa como *foro público*, o sea, como espacio de dialogo y deliberación sobre la política pública, permitió reflexionar sobre una necesaria: “contextualización y subjetivación” en el PLANEDH que, si bien poseía ya una propuesta pedagógica enfocada básicamente a la educación formal, suscitaba interrogantes sobre la transformación de la cultura, de las prácticas cotidianas, de los sujetos de derechos y de los sujetos pedagógicos. Asimismo, surgió un interrogante acerca de “¿Cómo materializar el PLANEDH en un contexto como el colombiano?”. Para responder a él se esperaba que desde el PLANEDH se generarán transformaciones institucionales que permitieran su realización, lo cual implicaba una reflexión política frente a la situación de vulnerabilidad de otros derechos humanos en lo social. Otro asunto importante y que hasta la fecha no ha tenido respuesta, como veremos más adelante, era la *sostenibilidad* puesto que esta dependía de una

política de desarrollo nacional que estructuraran las condiciones necesarias y, por tanto, fue ganando terreno la idea según la cual, en la medida en que no existía una política de derechos humanos para el país, el PLANEDH sería sólo acciones sin. Articular. A partir de aquí, la educación para los derechos humanos adquiriría *dimensiones orgánicas*<sup>27</sup>.

#### **4.5.1. Los derechos humanos y las políticas públicas**

La relación estructural-sistémica entre los «derechos humanos» y las «políticas públicas» es, relativamente, algo novedoso en Colombia. En la perspectiva de su integralidad, dicha relación reposa sobre el carácter interdependiente (y no por eso centralizado) de las unidades político-administrativas (la nación, los departamentos y los municipios) en la concreción de los derechos humanos. Los «planes», «programas», «proyectos» y «acciones» mediante los cuales sería posible asegurar el *desarrollo* sociopolítico y socio-cultural de la vida pública y privada de las ciudadanías han de atender a los diversos niveles de la vida ciudadana, a los diversos ámbitos en los que se tejen los vínculos sociales de la población. De ahí que la educación para los derechos humanos deba ser pensada a partir de una articulación entre ámbitos como la familia, el barrio, las juntas comunales de vecinos, los medios de comunicación, la escuela, la universidad, etc. La especificidad de las «políticas públicas» como categoría de la intervención estatal ha sido pensada en función de la necesidad que tiene el sistema político de dirigir procesos de *concertación* entre la Sociedad y el Estado sobre los asuntos de la esfera pública; sólo así es posible asegurar la gobernanza de las intervenciones estatales. En el PLANEDH se afirma, a propósito de esto, que el país no cuenta con una política pública para la educación en derechos humanos porque la intervención

---

<sup>27</sup> La Mesa permitió conocer de primera mano los avances en materia de EDH desarrollados por las entidades gubernamentales; por ejemplo, el piloto del Programa de Educación en Derechos Humanos del MEN (EDUDERECHOS), el cual se enmarcaba en lo establecido por el Decreto reglamentario 1860 de la Ley General de Educación. La Secretaría de Educación del Distrito, por su parte presentó la herramienta de integración curricular en DH en el marco del Acuerdo 125 de 2004 que implementaba la «Cátedra de Derechos Humanos, Deberes, Garantías y Pedagogía de la Reconciliación» en el distrito. Desde los espacios no formales el Programa Presidencial para los Derechos Humanos explicó la manera como venía trabajando el Modelo Básico de Formación en Cultura de Derechos Humanos para Funcionarios Públicos y el CINEP, en alianza con el IESCO, diseñó el Programa de Formación Para Docentes (PFPD) y el «Curso de Teoría y Diseño Curricular en Derechos Humanos» el cual, al finalizar el proceso produjo, un texto como publicación producida en las labores del curso: Teoría y diseño curricular en DDHH: El despertar de la Palabra, el cual recogía las experiencias de los docentes sobre la materia. A propósito de esto, se derivan algunos puntos que van configurando la estructura de un eje paradigmático.



estatal no ha sido pensada con arreglos a la particularidad de las problemáticas, necesidades y procesos sociales y porque tal educación no se ha ajustado plenamente a la figura constitucional del Estado Social de Derecho.

#### **4.5.2. Los derechos humanos y el desarrollo pedagógico**

La ambivalencia estructural de la educación en derechos humanos en Colombia está marcada por los «avances» que se han experimentado en la vía hacia la democratización de la vida pública y por los enormes «vacíos» que han quedado a pesar de esos avances; pero la especificidad estructural de tales vacíos ha de ser localizada en el campo pedagógico. Bajo esta premisa en el PLANEDH se ha planteado una hipótesis según la cual el *desarrollo pedagógico* ha sido distinto en las experiencias educativas cuya base común sólo es posible hallarla en el fundamento normativo que atiende a la integralidad del enfoque de derechos. Bajo esta perspectiva hipotética, lo que se pone de manifiesto es la discusión sobre los «fines» de la educación para los derechos humanos.

#### **4.5.3. Los derechos humanos y los agentes educativos**

La relación estructural entre los «derechos humanos» y los «agentes educativos» muestra un reconocimiento o una aceptación en el PLANEDH a propósito del enorme vacío que representa para la educación en derechos humanos el hecho de que no hubiese un *sistema estructurado* de agentes sociales y culturales al servicio de la reflexividad pedagógica y didáctica sobre tal educación. La inserción de la *dimensión formativa* en la política pública para la educación en derechos humanos supone entonces la existencia de un campo estratégico directamente relacionado con la *legitimación* de la labor desarrollada, durante varias décadas, por los defensores y las defensoras de los derechos humanos lo que, a su vez, introduce *factores cualitativos* relacionados con la configuración epistémica de comunidades académicas y de redes de activistas sociales.

#### **4.5.4. Los derechos humanos y la investigación pedagógica**

Basándose en la articulación sistémico-estructural entre Sociedad y Estado que se hace posible a partir de la política pública, del carácter diferencial que emerge con las experiencias y desarrollos pedagógicos de la educación en derechos humanos y

de la introducción del componente formativo en la proyección estatal de dicha educación, aparece finalmente el elemento que liga el PLANEDH con el hecho mismo de nuestra investigación. En el PLANEDH la *investigación del campo* aparece como una necesidad del plan, como algo que debe apoyar constantemente la formulación de las políticas públicas, como herramienta útil a la necesidad de “afinar”, progresivamente, el *esclarecimiento conceptual* y la *eficacia metodológica* de tales políticas y, por ello, útil para el mejoramiento del impacto que las políticas públicas han de tener sobre la vida social.

De lo anterior se tiene que el PLANEDH ha sido concebido gracias a la maduración de un proceso histórico, como síntesis de toda una serie de experiencias cuyos diversos aportes han permitido descubrir la *integralidad* de la educación para los derechos humanos. La articulación estructural entre educación «formal», «no formal» e «informal», como base de la integralidad como enfoque, apunta también a la *integración* de perspectivas y principios éticos, políticos, jurídicos, de planificación estatal, de educación y pedagogía, de cultura y sociedad y todo ello en consonancia con la figura constitucional del Estado Social de Derecho. Asimismo, el PLANEDH ha sido diseñado procurando satisfacer las exigencias de la comunidad internacional relacionadas con el derecho internacional de los derechos humanos y con los estándares que de él se derivan, a saber: la «accesibilidad», la «asequibilidad», la «adaptabilidad» y la «aceptabilidad». La satisfacción de tales exigencias y la incorporación de tales estándares internacionales operan en el PLANEDH como criterio praxeológico para el mejoramiento de la *calidad educativa*.

#### **4.6. La estatalización de los Derechos Humanos.**

El gobierno nacional, al suscribir la Declaración y el Plan de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, se comprometió a impulsar, mediante sus políticas públicas, la protección y la promoción de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario. Sin embargo, no fue sino hasta el año 2000 que las autoridades nacionales comenzaron a desarrollar programas y proyectos en esa vía. A inicios de la primera década del nuevo milenio fue creada la Comisión Intersectorial, dependencia que fuera la encargada de desarrollar medidas para responder a los compromisos adquiridos con

la suscripción del Plan. Como ha sido habitual, la participación de la sociedad civil fue retrasada por la negativa del gobierno a trabajar en la construcción de una esfera pública ampliada; fue en el 2004 cuando las organizaciones no-gubernamentales fueron reconocidas como interlocutoras legítimas de tal modo que la *negociación del desarrollo del Plan* fue asumida como una tarea compartida entre Sociedad y Estado a la luz de las políticas públicas.

#### **4.6.1. Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos**

En el año 2008 inicia el proceso tripartito (gobierno, sociedad civil y comunidad internacional) de construcción participativa de la política pública nacional de derechos humanos. Durante los años 2011 y 2012 se realizaron 32 Foros departamentales, un Foro Distrital y el Foro Nacional en diciembre de 2012. El proceso contó con la participación de más de 17.000 personas representando un alto número de organizaciones de la sociedad civil de todos los sectores (Programa Presidencial DDHH y DIH, 2013). En cada Foro departamental se conformaron mesas temáticas de acuerdo con 5 ejes estratégicos, espacios en los que se deliberaba y se recogían las principales problemáticas y propuestas para la solución de los mismos. Al respecto entre los problemas estructurales encontrados y que merecen especial atención en materia de la EDH, se constata que: a) una normativa jurídica a la altura de los estándares internacionales que contrasta con el desconocimiento generalizado de la existencia de estas normas por parte de la población colombiana, así como con las deficiencias en su aplicación, la incapacidad relativa del Estado para actuar de acuerdo con esas normas, y la distancia entre el centro y los territorios en relación con la normatividad; b) bajos niveles de cultura y educación en Derechos Humanos como carencia que se reconoce en la base de la sociedad, pero principalmente en funcionarios públicos o instituciones estatales; c) la baja apropiación de la ciudadanía de los instrumentos de participación para el diseño, la formulación, la implementación y la evaluación y el monitoreo de las políticas públicas y; d) La identificación del conflicto armado interno, como fuente directa de muchas de las violaciones a los derechos humanos y de los obstáculos a la vigencia de los mismos y también como generador de entornos favorables a la violación de los derechos o al trámite violento de otros conflictos no relacionados directamente con el conflicto armado. El resultado de dicho proceso fue la propuesta de política integral de derechos humanos 2014-2034.

#### **4.6.2. Los ejes temáticos en la esfera pública**

En el diálogo, la negociación y la concertación entre la Sociedad y el Estado pueden ser localizados algunos de los *ejes temáticos* en los que ha habido un relativo entendimiento. El primero de los ejes temáticos hace énfasis en la dimensión cultural de la política pública para la educación en derechos humanos señalando el hecho de que el ejercicio pleno de los derechos humanos exige transformaciones profundas en la cultura ciudadana. En el segundo eje se hace énfasis en que las garantías dadas en torno a los derechos a la vida y a la integridad personal suponen la existencia de una política pública capaz de ejercer controles estructurales sobre los factores de riesgo y vulnerabilidad que asechan a las poblaciones. El tercer eje temático se articula en torno a las luchas sociales contra la discriminación y, en esa medida, apela a la construcción de políticas públicas de reconocimiento que fortalezcan la identidad de grupos poblacionales tales como las minorías étnicas, las mujeres y las juventudes, las personas con discapacidad y las sexualidades disidentes. En el cuarto eje temático se halla la promoción del enfoque de derechos humanos para la formulación, el diseño y la implementación de políticas públicas en materia de derechos sociales tales como la educación, la salud, la vivienda y el trabajo. Y el quinto y último eje temático se articula en torno a la administración de justicia ya que es a partir de ella que se juega la lucha en contra de la impunidad. Las dinámicas de diálogo, de negociación y de concertación en torno a estos ejes no son algo que haya avanzado mucho en el país y, sin embargo, tampoco han sido dinámicas vetadas por los poderes públicos ni dinámicas desestimadas por los movimientos sociales; quedan todavía por establecer los nexos para una *articulación orgánica* entre el Plan Nacional para la Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) y el Plan Nacional de Acción que se deriva de la suscripción de la Convención de Viena de 1993.

#### **4.6.3. Los ejes conceptuales en la esfera pública**

Desde una perspectiva general, la *formación del sujeto de derecho* pareciera ser la constante en el proceso de evolución histórica que ha experimentado la educación para los derechos humanos en Colombia. Y eso a pesar de que desde hace algún

tiempo la formación de ese sujeto ha venido reinterpretándose en la perspectiva conceptual de la *construcción de subjetividades*. Esta constructividad de la subjetividad se encuentra ligada a posturas ético-vitalistas, es decir, a eticidades autónomas que gravitan en torno al cuidado del cuerpo, al reconocimiento del mundo, al cultivo del pensamiento y a la protección y promoción de la dignidad de los seres humanos y no humanos. Hay, en este ámbito que se abre para la educación del futuro varios imperativos éticos que son clave para entender la constructividad de lo subjetivo: 1) “démonos un cuerpo”; 2) “démonos un mundo”; 3) “démonos un pensamiento” y; 4) “démonos una ética”. Obviamente, cada uno de estos imperativos se reflejan en el contenido praxeológico de la educación para los derechos humanos. Ahora bien, en la perspectiva pedagógica, deben tomarse en consideración los *ejes conceptuales* que emergen desde las nuevas experiencias en el campo de dicha educación.

***La pedagogía política del lenguaje*** El «lenguaje» puede ser considerado como el primer eje conceptual de la política pública para la educación en derechos humanos. Y esto no sólo porque el lenguaje sea una herramienta pedagógica indispensable sino porque, además, ocupa un lugar fundamental en la existencia del individuo y de la sociedad humana. Los contextos de aprendizaje, las biografías personales, las manifestaciones afectivas entre los individuos(as), los imaginarios sociales, etc., todo ello entra en juego cuando se reflexiona sobre la vida común y, en esa medida, el uso de las palabras se convierte en lo más básico y elemental, pero, a la vez, en lo más importante. Al mismo tiempo, la *pedagogía política del lenguaje* entre en relación con la «lectura crítica» porque esta es una de las habilidades o competencias que todo ciudadano(a) debe adquirir para desenvolverse autónomamente en la sociedad. La comprensión del texto proporciona la *capacidad de decodificar los usos del lenguaje en las instituciones sociales*. ¿De qué otra forma una persona podría reflexionar sobre su entorno sin limitarse a los conocimientos o saberes que le proporciona su propia experiencia para abrirse a la experiencia de los otros(as)? En esta perspectiva de la educación para los derechos humanos la formación del sujeto de derechos supone, a la vez, la formación de un sujeto de conocimiento.

***El aprendizaje significativo de la persona*** En la perspectiva de la educación en derechos humanos las *estrategias para la construcción del conocimiento* suponen

el saber articular el conocimiento a la vida social. Esto supone, a su vez, que la construcción del conocimiento pasa por la reconstrucción o recreación del sentido común, o sea, la recreación del sentido sobre el cual se asientan los vínculos sociales fundamentales; de este modo, las lógicas del aprendizaje significativo pueden trascender la problemática individual de la autoconciencia para pasar la problemática colectiva del reconocimiento y, con ello, al ámbito propio de los derechos humanos como realidades jurídicas. Evidentemente, ello no implica descontextualizar al sujeto del aprendizaje sino todo lo contrario: implica *resituarlo críticamente*, reflexivamente, sobre su propia experiencia a fin de que la convivencia ciudadana adquiera nuevas significaciones para vida de las ciudadanías. Es con respecto al «aprendizaje significativo» que la «biografía personal» se sitúa en la educación para los derechos humanos con la importancia que para la sociedad colombiana tiene la recuperación de la memoria histórica. Cuando tal biografía es utilizada o desarrollada en sentido crítico ella puede aportar al sentido común nuevas dimensiones sobre la historia o nuevas facetas sobre de los acontecimientos que han marcado la vida de las ciudadanías. El punto crucial en el que descansa la necesidad de desarrollar este eje consiste, pues, en atender a las dinámicas subjetivas e intersubjetivas que suponen el encuentro con uno mismo y con el otro.

***Dimensiones socioculturales*** La política pública para la educación en derechos humanos tiene también un eje conceptual relativo a las «condiciones socioculturales». En ello se articulan la cultura de los pueblos, la identidad de los grupos, la actividad cotidiana de las personas, los conflictos entre las clases sociales o entre las etnias, el mundo de las aspiraciones individuales y colectivas en su conexidad con las *condiciones de la ciudadanía*, o sea, con el reconocimiento por parte de las personas de que poseen derechos y responsabilidades ante la vida pública. Los espacios o entornos de aprendizaje son, justamente, los escenarios en los que se busca ampliar los contenidos propiamente jurídicos de los derechos humanos para que estos sean reconocidos como pautas de comportamiento, como *ética* de la ciudadanía. En la perspectiva puntada adquiere relevancia la problemática de la «contemporaneidad» ya que una de las principales preocupaciones de la pedagogía en nuestro tiempo tiene que ver con la pregunta por el tipo de educación que demandan las sociedades de esta época. La respuesta que a ello se da desde la perspectiva de la educación en derechos humanos está

relacionada con la *resolución de los conflictos socioculturales y sociopolíticos*, en la formación de sujetos ciudadanos que sean capaces de saber comunicar lo propio y saber entender la comunicación proveniente del otro para que, con base en un mutuo entendimiento, fijar deliberativamente las normas de la convivencia superando el escepticismo que se opone como resistencia a la propagación educativa de los derechos humanos.

#### **4.6.4. El Goce efectivo de los derechos humanos desde los espacios locales**

Una de las características del Estado colombiano es el ser, de facto y muy a pesar de la Constitución de 1991, un *país centralizado*. Esto es bastante evidente cuando se compara la situación sociocultural, el grado de desarrollo estructural, entre las regiones céntricas y las regiones periféricas del país. Si bien el «municipio» es la unidad político-administrativa básica en la organización territorial del Estado, este presenta variaciones regionales que no sólo se plasman en sus problemáticas, demandas o necesidades sino también en las diferencias que existen respecto de su capacidad de respuesta, por lo cual, es responsabilidad del Estado apoyar las iniciativas municipales buscando equilibrar aquellas situaciones en las que los gobiernos municipales se ven alcanzados por la urgencia de la intervención institucional y no cuentan con los recursos para ello. Asimismo, las diferencias municipales son consideradas desde el punto de vista de la sociedad civil auto-organizada que trabaja en la defensa, protección y promoción de los derechos humanos. Sobre todo porque la *proliferación de los liderazgos sociales en las periferias del país*, que hablan en nombre de poblaciones vulneradas o en situación de riesgo y en contra de ciertos intereses de grupo que se encaminan en la dirección del desarrollismo, ha representado para esos liderazgos el tener que confrontar, la mayoría del las veces sin la protección del Estado, la acción de grupos y organizaciones sociales violentas que en oposición a la democratización de los municipios no han cesado de perseguir y reprimir a esos liderazgos. Ha surgido entonces el problema de cómo avanzar hacia la construcción de «planes de desarrollo» que, tanto en el nivel municipal como en el nivel departamental, adopten un *enfoque de derechos humanos*.

***Enfoque de derechos humanos y desarrollo local*** Son varios los elementos que configuran la estructura del enfoque de derechos humanos para las políticas públicas en la perspectiva del *desarrollo local*. El primero es la propuesta lanzada

por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los «Objetivos y Metas del Milenio» que ha instado al gobierno colombiano y a los gobiernos de otros países a trabajar en esa dirección. El segundo es que a pesar de que los movimientos ciudadanos que trabajan para la defensa, la protección y la promoción de los derechos humanos han insistido en el asunto, el enfoque de derechos humanos no ha sido incorporado efectivamente a la formulación y diseño de las políticas públicas para el desarrollo. El tercero constituye el hecho de que en los pocos lugares en los que los planes de desarrollo han adoptado un enfoque de derechos humanos se han fortalecido las relaciones entre la Sociedad y el Estado y, por lo tanto, se han generado unas mejores condiciones para la gobernabilidad del país. El cuarto elemento señala que ahí donde la política pública deja de depender de la arbitrariedad del gobierno de turno y pasa a convertirse en una política de Estado, las mesas de concertación han venido creciendo en participación y ello ha permitido un mejoramiento de los planes de desarrollo y sus correspondientes partidas presupuestales. El quinto consiste en que ha venido creciendo la convicción por parte de diversos sectores sociales de que la educación para los derechos humanos debe encontrar espacios cada vez más amplios, institucionalizados e integrados a la vida pública. El sexto señala la existencia de ejercicios e intentos por parte de algunos funcionarios públicos por construir políticas públicas con base en un enfoque de derechos. Y el séptimo y último elemento, tiene que ver con la insistencia de la comunidad internacional en promover los temas del desarrollo humano, la perspectiva de género y del medio ambiente como claves para el diseño y la ejecución de las políticas públicas nacionales. Cada uno de estos elementos que operan en el «desarrollo local» se encuentra estructuralmente direccionado hacia el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones en los territorios, hacia la formación de una conciencia política adecuada a la cualificación de los sujetos de derechos y hacia la construcción de unas condiciones sociales de seguridad que fortalezcan el ejercicio de las ciudadanías para la democracia.

***Estrategia del desarrollo local*** En la perspectiva apuntada, se articulan en una *estrategia de desarrollo local* que descansa en los siguientes ámbitos de despliegue estructural-sistémico, a saber: 1) la afirmación de la *autonomía municipal* como el modo de acción político-gubernamental más adecuado para la intervención estatal en medio de una diversidad regional tan marcada como la colombiana; 2) la promoción de *reconocimiento de la diversidad cultural* como base del diálogo



multicultural y pluriétnico de cara a la esfera pública colombiana; 3) la concertación ciudadana sobre el *ordenamiento ambiental* de las zonas urbanas y rurales como ámbito en el que es necesaria la promoción de nuevos derechos y responsabilidades; 4) la *justicia social* como ámbito estructural en el que el Estado debe atender, mediante políticas redistributivas, las desigualdades que afectan a los derechos económicos y sociales de las poblaciones y; 5) la promoción y protección de las *libertades o derechos fundamentales* como clave para concretar, de manera cualificada, los contenidos del desarrollo humano.

## **5. Conclusiones.**

La consolidación del paradigma de la educación en derechos humanos como base de la democracia colombiana debe ser entendida como un *proceso* que aún no termina y que no sólo ha experimentado sustanciales avances sino que, además, ha experimentado graves retrocesos. Asimismo, la política pública en esta materia debe ser vista en función de esa procesualidad social, cultural, jurídica y política que la intervención orgánica del Estado representa. Los retos de la sociedad colombiana para el siglo XXI son tan grandes como los problemas que esta sociedad ha heredado del siglo XX. Ahora bien, no nos es posible identificar bien los «retos» sin identificar bien los «obstáculos» o los problemas que se imponen al avance de la justicia social y al avance de la consolidación de la dignidad humana como paradigma ético y político de la democracia en el país.

***Problemas estructurales*** Los problemas y obstáculos que encuentran la justicia social, la dignidad humana y la democracia en Colombia deben ser considerados siempre desde el punto de vista de su anclaje en las estructuras sociales, o es decir, de su anclaje en el sistema social y, por lo tanto, en el sistema político y en la cultura política. El primero de ellos radica en que el 80% de la población colombiana ha digerido la presencia de los derechos humanos pero aún le falta llegar a acuerdos sobre el significado y el contenido de tales derechos (*obstáculo epistemológico*). El segundo, que, si bien la sociedad cuenta hoy con la Constitución de 1991 y, por lo tanto, con una carta constitucional dotada de un contenido articulado a la filosofía político-jurídica y a los instrumentos nacionales e internacionales de los derechos humanos, aún la población no está lo suficientemente familiarizada con esta carta política (*obstáculo cultural*). El tercero consiste en que la difusión de los derechos

humanos en el país no cuenta con una nivelación en materia de «calidad», «contenido» y «pedagogía» (*obstáculo comunicacional*). El cuarto obstáculo reside en que si bien existen ya diversos diagnósticos sobre la situación nacional de los derechos humanos, todavía hay mucho desconocimiento por parte de la población colombiana y también, muchos intereses políticos que se empeñan en desvirtuar la compleja realidad nacional para mostrar resultados ante la opinión pública internacional (*obstáculo político*). Y el quinto y último obstáculo consiste en que si bien la «tutela» ha representado un importantísimo avance en materia de la defensa y la promoción de los derechos humanos en Colombia, las ciudadanías todavía parecen no comprender las dimensión metajurídica de tales derechos y, por lo tanto, las implicaciones políticas y culturales de las contrarreformas adelantadas por diversos sectores políticos en contra de ellos (*obstáculo pedagógico*). Cada uno de estos problemas, cada uno de estos obstáculos requiere de intervenciones educativas auspiciadas por el Estado colombiano y, por ello, en razón de la organicidad histórica del proceso sociopolítico, sociocultural y sociojurídico de la educación en derechos humanos, se convierte en criterios para evaluar el diseño, la formulación y la implementación de las políticas públicas en esta materia.

## **Bibliografía**

La bibliografía registrada en esta selección de las fuentes que servirán para apoyar la investigación ha sido recopilada teniendo en cuenta su acceso inmediato, las fechas de su publicación, los temas tratados y los enfoques sugeridos sobre el tema. Valga la pena aclarar que los artículos de revista que se han recogido aquí han sido localizados en bases de datos de circulación internacional tales como *Dialnet*, base de datos creada por la Universidad de la Rioja (España), que es una de las bases de datos más consultadas en Latinoamérica e Iberoamérica. Otra es *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)*, base de datos cuya hemeroteca científica ha proporcionado un fácil acceso a los documentos sobre el tema de la presente investigación. También se ha consultado la *Biblioteca Científica Electrónica en Línea (SciELO)* cuyo material académico se distribuye en distintos países de la América Latina y El Caribe.

## **Documentos académicos**

Arcos, A (1999). “Límite de las políticas públicas: formalidad tecnocrática, modelos importados y proyecto nacional.”: En: Juan de Dios Pineda (Coord.), *Enfoques de políticas públicas y gobernabilidad*. (pp. 73-83). México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública e Instituto Tecnológico Autónomo de México, Universidad Anahuac..

Arellano, D y Blanco, F (2013). *Políticas públicas y democracia*. México: Instituto Federal Electoral.

Arroyave Alzate, S (2011). “Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos.”. *FORUM. Revista del Departamento de Ciencia Política*. N° 1. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. pp. 95-111.

Bernales Ballesteros, E (2004). “Las políticas públicas desde la perspectiva de los derechos humanos”. En: Garretón, R, et. al. *El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas*. Lima: Comisión Andina de Juristas. pp. 93-109.

- Beuchot, M (2008). *Filosofía de los derechos humanos*. México: Siglo XXI editores.
- Calderón-Martínez, A (2017). “La educación en derechos humanos: un aporte al postconflicto.” En: *DIXI*. N° 25. Enero. pp. 41-48.
- Calvo García, M (2005). *Transformaciones del Estado y del Derecho*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Candamil, J, Sánchez, C y Silva, Y (2014). “Educación en derechos humanos: revisión en perspectiva desde Europa, Asia Central, Norteamérica, Latinoamérica y Colombia.” . *Revista Vía Iuris*. N° 16. pp. 87-117.
- Cárdenas, Sandra & Petro, Ingrid (2014). “Rol de las fuerzas armadas y de policía en el marco de posconflicto colombiano”. *Verba Iuris*. 32. Bogotá: Julio-diciembre. pp. 149-162.
- Castro, J (2000). “Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber”. Recuperado de: [http://es.calameo.com/read/000889526169\\_ba948b152](http://es.calameo.com/read/000889526169_ba948b152)
- Fundación Centro de Promoción Ecuménica y Social CEPECS (2004). *Asistencia preparatoria Plan Nacional de Educación, Respeto y Práctica de los Derechos Humanos. Informe Final Planedh*.
- Cruz, Edwin (2015). “El postconflicto y los desafíos de la protesta social en Colombia.” *Ciudad Paz-Ando*. Vol. 8, N° 1. Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD) y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Enero-Junio. pp. 84-103.
- Díaz Villa, Mario (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

- Espinel Bernal, O (2013). “Educación en derechos humanos. Esbozo de una lectura biopolítica.” *Revista Colombiana de Educación*. N° 65. Segundo Semestre. Bogotá. pp. 101-122.
- Gallardo, H (2010). “Teoría crítica y derechos humanos. Una lectura latinoamericana”. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*. Año II, N° 4, julio-diciembre. pp. 60-86.
- García, M (2008). “La lucha cotidiana por los derechos: por la memoria, la justicia y la dignidad.” En: Varios. *Defender y Proteger la Vida. La acción de los defensores de derechos humanos en Colombia*. Bogotá: Programa Somos Defensores, CINEP, MINGA, Benposta Nación de Muchachos-Colombia, Comisión Colombiana de Juristas. pp. 17-18.
- Garretón, R (2004). “La perspectiva de los derechos humanos en el diseño y ejecución de las políticas públicas.” Contenido en: Garretón, R. et. al. *El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas*. Lima: Comisión Andina de Juristas.
- Garzón, Edgar (2016). “¿Estamos preparados para el postconflicto?: Colombia y la firma del proceso de paz, propuestas para asumir el postconflicto” En: Varios. *El proceso de Paz en Colombia: disertaciones alrededor de una historia*. Los Libertadores Fundación Universitaria, Departamento de Formación Humana y Social. Centro de Producción Editorial. pp.
- Giménez, C y Valente, A (2010). “El enfoque de derechos humanos en la política pública: ideas para un debate en ciernes.” *Cuadernos del CENDES*. Vol. 27, N° 74. Caracas: Mayo-Agosto, Universidad Central de Venezuela. pp. 51-80.
- González Madrid, M (2000). “Las políticas públicas: carácter y condiciones vinculantes.”. *Revista Polis. Investigación y análisis sociopolítico y psicosocial*. Vol. 1. México: Universidad Autónoma, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades. pp. 13-45.

- González Tachiquín, M (2005). “El estudio de las políticas públicas: un acercamiento a la disciplina.” *¿Quid Iuris?* Año 1, Vol. 2. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). pp. 99-116.
- Guendel, L (2002). “Políticas públicas y derechos humanos.” *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. III, N° 97. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica. pp. 53-76.
- Guendel, L (2007). “La encrucijada del enfoque de derechos: pensando y haciendo la política pública de otra manera.” En: Betty Espinosa (Coord.) *Mundos del trabajo: pluralidad y transformaciones contemporáneas*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (CLAC-SO). pp. 53-76.
- Herrera, M, Pinilla, A Díaz, C e Infante, R (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M, Pinilla, A e Infante, R (2001). “Conflicto educativo y cultura política en Colombia.” *Nómadas*. N° 15. Octubre. Bogotá: Universidad Central. pp. 40-49.
- Hinkelammert, F (2001). *El nihilismo desnudo. Los tiempos de la globalización*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Hoyos Vásquez, Guillermo (2009). “Educación para un nuevo humanismo.” *Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol. I, N° 2. Pontificia Universidad Javeriana. Enero-Junio. pp. 425-433.
- Hoyos Vásquez, G (2007) “Introducción: la filosofía política como política deliberativa”. En: Guillermo Hoyos Vásquez (Comp.) *Filosofía y teorías políticas: entre la crítica y la utopía*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires. pp. 13-45.

- Hoyos Vásquez, G (1995). “Ética comunicativa y educación para la democracia.”  
*Revista Iberoamericana de Educación*. N° 7. Enero-Abril. pp. 65-91.
- Jares, X (1998). *Educación y derechos humanos*. (?) Cuadernos Bakeaz. N° 29.
- Jiménez, W (2007). “El Enfoque de los Derechos Humanos y las Políticas Públicas.” Contenido en: *Universidad Sergio Arboleda*. Vol. 7, Año 12. Enero-Junio. pp. 25-45
- Lahera, E (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL), División de Desarrollo Social.
- Lascarro-Castellar, C (2017). “Propuesta para una periodización de los estudios constitucionales post 91 en Colombia.” En: *Revista Jurídicas*. N° 14, Vol. 1. pp. 9-23.
- Luna Gutiérrez, Rodrigo Jacobo (2014). “El nuevo paradigma de la evaluación de las políticas públicas.” En: *Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas*. Vol. 2. N° 4. Julio-Diciembre. pp. 34-48.
- Magendzo, A (2008). “Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica”. En: Abraham Magendzo (Comp.) *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización de Estados Ibero-Americanos. Pp. 4-25
- Magendzo, A (2003). “Pedagogía crítica y educación en derechos humanos.” En: Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*. Año 2, N° 2, Diciembre. pp. 19-27.
- Magendzo, A (2001). “El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos.” En: *Educación: una cuestión de derecho*. pp. 73-89.

- Magendzo, A y Toledo, M (2015). "Educación en derechos humanos: estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia." En: *Revista electrónica Educare*. Vol. 19, N° 3. Septiembre-diciembre. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>. pp. 1-16.
- Maldonado, C (2010). *Hacia una fundamentación filosófica de los Derechos Humanos*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Márquez Quintero, M (2009). "Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. N° 5, Vol. 2. pp. 205-230.
- Martínez Boom, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Muñoz, L y Rodríguez, D (2015). "Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares." *Pedagogía y Saberes*. N° 42. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. pp. 87-98.
- Nikken, P (2012). "El concepto de los Derechos Humanos". *Revista II-DH*. N° 54. Madrid. pp. 23-52.
- Núñez, C & Aular, L (2013). "El humanismo contemporáneo como fuente y fundamento de los derechos fundamentales." *Revista de Derecho*. N° 12. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). pp. 670-683
- Ocampo, J (2016). *La educación. De la colonia al siglo XX. Confrontaciones ideológicas y políticas*. Bogotá D.C.: Ediciones Aurora.
- Ortega, P y Herrera, M (2012). "Memorias de la violencia política y formación ético-política y maestros en Colombia." *Revista Colombiana de Educación*. N° 62. Primer Semestre. Bogotá. pp. 89-115.



- Papaccini, A (2003). *Filosofía y Derechos Humanos*. Santiago de Cali. Universidad del Valle.
- Porras Nadales, A (2002). “El derecho regulativo.” *Revista de Estudios Políticos*. (Nueva Época). N° 117. Julio-Septiembre. pp. 49-72.
- Puello-Socarrás, J (2010). *Ciencias sociales, políticas y foros públicos: nexos, (inter)conexiones, y (des)vinculaciones contemporáneas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Puello-Socarrás, J y Jiménez, C (2019). “Entre la Ciencia Política convencional y la(s) Politología(as) alternativas(s): hitos históricos y debates actuales.” *Revista de Ciencia Política*. Vol. 14, N° 27. Enero-Junio. pp. 175-205.
- Ramírez Cabanzo, M (2012). “La cartografía social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos.” *Educación y Ciudad*. N° 23. Julio-Diciembre. pp. 91-102.
- Restrepo Gallego, B (2014). *Reflexiones sobre educación, ética y política*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Restrepo Yusti, Manuel (2008). “Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia.” En: Abraham Magendzo (Comp.) *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización de Estados Ibero-Americanos. pp. 104-33.
- Restrepo Yusti, Manuel (1999). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez Céspedes, A (2002). *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio.

- Roth, A (2006). *Discurso sin compromiso. La política pública de los derechos humanos en Colombia*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Saldarriaga, O (2002). “Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales”  
Contenido en: *Memoria y sociedad: Revista del Departamento de Historia y Geografía*. Vol. 6, N° 12. Bogotá. pp. 123-149.
- Sánchez Cardona, M (2010). “La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho.”. *Revista Vía Iuris*. N° 9. Julio-Diciembre. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores. pp. 141-160.
- Sánchez, R & Maldonado, L (2000). *Escritos para el estudio de los Derechos Humanos*. Bogotá: Defensoría del Pueblo (DDP).
- Sacavino, S (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Sen, A (2000). *Desarrollo y libertad*. Traducción de Esther Robasco y Luis Toharia. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Sen, A (2006). *El valor de la democracia*. Traducción de Javier Lomelí Ponce. Madrid: El Viejo Topo.
- Torres-Melo, J y Santander, J (2013). *Introducción a las políticas públicas: conceptos, herramientas desde la relación entre Estado y Ciudadanía*. Bogotá: Instituto de Estudios del Ministerio Público (IEMP).
- Tovar González, L (2008). “¿Educación para la democracia sin democracia?: un informe bibliográfico”. En: Sierra Mejía, Rubén (Editor). *La crisis colombiana: reflexiones filosóficas*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. pp. 312-334.

- Uprimny, R (2002). "Constitución de 1991, Estado Social y Derechos Humanos".  
En: Varios. *El debate a la Constitución*. Bogotá: Instituto Latinoamericano  
por un Derechos y una Sociedad Alternativas. pp. 55-72.
- Uribe de Hincapié, M (2001). *Nación, Ciudadano y Soberano*. Medellín:  
Corporación Región.
- Uribe de Hincapié, M (1998). "Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una  
mirada al caso colombiano.". *Estudios Políticos*. N° 12. Enero-Junio.  
Medellín. pp. 25-46.
- Uribe de Hincapié, M (2004). "El republicanismo patriótico y el ciudadano  
armado." *Estudios Políticos*. N° 24. Enero-Junio. pp. 75-92.
- Velázquez, A (2008). *La reconfiguración de lo público y su consecuencia en lo  
político*. México: Universidad Iberoamericana, Sociedad Educativa de las  
Américas.
- Velásquez Gavilanes, R (2009). "Hacia una nueva definición del concepto de  
«política pública».". *Desafíos*. N° 20. Primer Semestre. pp. 149-187
- Villar Borda, Luis (2007). "Estado de derecho y Estado Social de Derecho". *Revista  
Derecho del Estado*. N° 20. Diciembre. pp. 73-96.
- Wellmer, A (1997). "Derechos humanos y democracia". Traducción de Luis Sáez  
Rueda. En: García Casanova J (Edit.) *Crítica y autoridad*. Granada: Editorial  
Comares. pp. 169-199
- Zapata-Barrero, R (2009). "Diversidad y política pública.". *Papeles*. N° 104. pp.  
93-104.
- Zuleta, E (1998). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Santiago  
de Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

Zuleta, E (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio y Fundación Estanislao Zuleta.

### **Documentos institucionales**

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2006). *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*. Documento de trabajo, San José de Costa Rica.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2008). *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. Cuaderno de Trabajo. San José de Costa Rica.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018). *Modelo de formación para la ciudadanía. Estrategias que contribuyen a educar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Declaración y Programa de Acción de Viena. Aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993*. Recuperado de: [https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA\\_booklet\\_Spanish.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf) (18 agosto de 2019)

Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (Unesco) (2008). *Plan de Acción (2005-2007) Primera Etapa*. Organización de las Naciones Unidas (ONU). Oficina de Alto Comisionado para la Educación en DDHH.

Programa Presidencial DDHH y DIH (2013). *De la violencia a la sociedad de Derechos. Propuesta para la política pública de Derechos humanos en Colombia (2014-2034)*.