

Emilio, Juan Sin Tierra, Ricardo Semillas y Hatuey: Descolonización de la pedagogía en derechos humanos.

Emilio, Juan Sin Tierra, Ricardo Semillas and Hatuey: Decolonization
of pedagogy in human rights.

Mauricio Giraldo Mejía

Universidad Católica de Oriente

Antioquia, Colombia

maogime@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-6031-7603>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241407>

Resumen

El texto hace un recorrido por la educación en derechos humanos en América latina, expone su saber disciplinar y pedagógico para desembocar en una práctica concreta como lo fue la Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia. Para ello utiliza las figuras metafóricas de: el sujeto en la modernidad como el “Emilio”, el sujeto de la realidad latinoamericana como el “Juan Sin Tierra” y su encuentro con el “Ricardo Semilla”, para llegar al ideal no absoluto ni individual de “Hatuey”. Despliega una práctica en la que se muestra el proceso de cambio de la pedagogía en derechos humanos, desde la perspectiva del culturalismo histórico latinoamericano y la necesidad de trascender al diálogo con la decolonialidad, que incorpore los derechos de la naturaleza, la humanidad y lo humano como saber disciplinar, manteniendo el sentido original de la educación popular.

Palabras Claves: derechos humanos, derechos de la naturaleza, decolonialidad, educación popular.

Abstract

The text takes a tour of human rights education in Latin America, exposes its disciplinary and pedagogical knowledge to lead to a concrete practice as it was the School of Human Rights and Citizenship of Antioquia. For this he uses the metaphorical figures of: the subject in modernity as the “Emilio”, the subject of Latin American reality as the “Juan Sin Tierra” and his encounter with the “Ricardo Semilla”, to reach the ideal not absolute or individual of “Hatuey”. Deploy a practice that shows the process of change of pedagogy in human rights, from the perspective of Latin American historical culturalism and the need to transcend dialogue with decoloniality, which incorporates the rights of nature, humanity and the human how to know how to discipline, maintaining the original meaning of popular education.

Keywords: human rights, rights of nature, decoloniality, popular education

Introducción

La educación en derechos humanos en América Latina ha tenido una fuerte influencia de la educación popular, desde aspectos relacionados con las técnicas didácticas hasta el nivel pedagógico. Al igual el saber disciplinar se ha relacionado más con el positivismo jurídico de los derechos humanos, fruto de los abusos del poder del Estado emanados de la realidad de dictaduras y autoritarismos de los Gobiernos en las décadas del sesenta, setenta y ochenta. Sin embargo, la plasticidad del discurso de los derechos humanos, solo ha hecho presencia después de la década de los años noventa.

Al entender que el principal interés de la educación popular latinoamericana ha sido transformar el sujeto para que haga los cambios que requirieran la estructura, la superestructura, las relaciones y los sujetos entre otros. Este texto se embarca en el juego metafórico del ideal de sujeto en la modernidad con “Emilio”, la del sujeto real en nuestra América con “Juan Sin Tierra” y su encuentro con “Ricardo Semilla”, para llegar al ideal no absoluto ni individual de “Hatuey”. Por último, hace un recorrido por una práctica, que, si bien no despliega todo el ideal transformativo decolonial, muestra que el rumbo está cambiando, al menos es puesto en términos de un culturalismo histórico latinoamericano.

El texto se adentra con cuatro inquietudes: la primera, la relación entre la educación y los derechos humanos con la política y el poder, la segunda, el saber disciplinar, la tercera, el saber pedagógico y la cuarta, la descolonización de los derechos humanos. Finaliza con una práctica concreta de educación en derechos humanos, que, consciente de ese tránsito, muestra una negociación cultural entre partes e intereses, y aunque no alcanza a cumplir con todas sus expectativas, muestra que podría ser más importante el acuerdo ante el contexto, que una contradicción sin salidas.

Inquietudes y prácticas.

Son cuatro las inquietudes que este texto aborda como necesarias para una pedagogía de los derechos humanos en correspondencia con la realidad latinoamericana, para luego desembocar en una práctica concreta que,

si bien no recoge en su totalidad esas inquietudes, abre la entrada al giro que se pretende, a la vez que reconoce las bondades y límites de la negociación cultural y de intereses.

1. Inquietudes:

Las inquietudes se representan a través de cuatro sujetos: 1) Emilio (Rousseau, 2015) como el proyecto del sujeto en la modernidad europea. 2) Juan Sin Tierra (Saldaña, 1966), Martín Fierro (Hernández, 2000) o doña Esperanza, todos ellos representantes del anónimo, tal como sucede con el sujeto en la realidad latinoamericana. 3) Ricardo semilla (Ana y Jaime, 1969), como un “Emilio” que se compromete con la realidad de los “Juan Sin Tierra” y Hatuey (De las Casas, 2011) como sujeto y colectivo, de una realidad que debe ser reencontrada en nuestra Latinoamérica.

1.1 Relación entre la educación y los derechos humanos con la política y el poder.

Toda educación es política, lo ha reflexionado Simón Rodríguez (1982), Sarmiento (2018), Ponce (1976), Freire (2011, 2017), entre otros. Es decir, en nuestra tradición pedagógica la educación como política es un asunto claro y explícito. Por su parte, los derechos humanos son un producto moral, filosófico y político, los que se nutren con autores como Seneca y Cicerón (1966), siendo posible que haya otras reflexiones previas en Egipto (Bloch, 2007) y paralelas en otros lugares.

El poder hace parte de la política, se puede entender de diferentes formas y cada una adopta versiones en el pluriverso de los derechos humanos (Boaventura, 2019). En la modernidad, el poder se representaba en el Estado (Hobbes, 1980), es decir; las personas (ciudadanos, grupos de presión por: sexos, etnias, movimientos, partidos, entre otros) se disputan el poder del Estado a través de la política, porque allí es por donde se pueden materializar los intereses de clase (Marx, 2015) y los de etnia y género (Boaventura, 2019).

Las reflexiones más cercanas en el tiempo sobre política han lleva-

do entre otros a la biopolítica (Foucault, 2010) y la psicopolítica (Chul, 2014), lo que podría entenderse sospechosamente como posmodernidad (Glucksman, 1985). Sin embargo, podría afirmarse que las tres (el poder en el Estado, las relaciones y en el sujeto), no son necesariamente negaciones de las dos presentadas por los autores (Foucault y Chul), tampoco son eclécticamente coherentes; sino, que hay una especie de “tejido común” que se encuentra en la estructura, la supraestructura, los dispositivos y los cuerpos-conciencias, que permiten entender la política, como la disputa por el poder en cualquier “lugar” material o inmaterial, el que puede ser un Estado o inclusive, la conciencia.

Además, los derechos humanos positivados (Habermas, 2013) y el sistema escolar, son productos de la modernidad, ambos buscan aportar a un tipo de sujeto, al “Emilio” (Rousseau, 2015); un sujeto huérfano, carente de cultura e historia (Dussel, 2018). En esa dirección, ambos productos podrían ser vistos como Marx (1976) calificaba a los derechos humanos: productos burgueses.

En América Latina la educación que formó al “Emilio” fue para los criollos; los hijos de los terratenientes. Para las mayorías, esos “Juan Sin Tierra”, si acaso accedieron a la educación, fue a través de la propuesta lancasteriana (Echeverry, 1989), crítica que hizo Simón Rodríguez a Bolívar y Santander (Ortiz, 2012), basada en que no formaba “Emilios”, sino sirvientes, obreros y empleados de “Emilio” (por eso aún es el modelo predominante y supuestamente neutral), como ocurre en la actualidad, lo que dos siglos antes Rodríguez (1982) advirtió y que a principios del siglo XX reflexionó Ponce (1974).

Complementariamente, los derechos humanos con el tiempo se distanciaron de la crítica marxista porque: 1) dialogaron con el derecho civil y político a elegir y ser elegido. 2) Con los derechos económicos y sociales de la revolución mexicana y luego la revolución rusa y 3) Porque el conjunto de visiones liberales capitalistas y justicieras socialistas, se encontraron en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y sus subsecuentes desarrollos, por lo que siendo modernos no eran necesariamente burgueses.

Lo anterior nos lleva a que la educación en derechos humanos se haya entendido inicialmente como la trasmisión de las normas que el ciudadano debía conocer para exigir sus derechos. Más que la modernización europea traída a América Latina, era una estrategia de contención para contrarrestar el abuso de los Estados, porque los “Emilios” latinoamericanos trajeron el modernismo más no la modernidad (Paz, 1981) y los “Ricardo Semilla” quienes habían hecho el engagement o “compromiso–pacto” (Fals, 1968), (Giraldo, 2019) con los “Juan Sin Tierra”, trajeron los derechos humanos.

La educación en derechos humanos se hizo más significativa cuando se pasó de una educación “bancaria” (lancasteriana), a una educación que además de preocuparse por el conocer, se sumó el hacer conciencia y a partir de ello conducir las prácticas (concienciar). Ese tránsito inició en el nivel de técnica didáctica, pasó por el aspecto metodológico y llegó a su sentido pedagógico, en el que lo popular adquirió una condición de clase (Gallardo, 2006). En ese momento se pasó de la educación en derechos humanos a la pedagogía de los derechos humanos, a pesar que su saber disciplinar no tuvo cambios. Los “Juan sin Tierra” aprendieron un discurso que les permitía confrontar las promesas de los “Emilio”.

Las resignificaciones de las décadas de los sesenta y setenta en Europa y en especial en Francia, representadas en las “nuevas” visiones sobre el poder, la educación y los derechos humanos, entre otras (Zibechi, 2018), generaron un “postemilio”, que al llegar a Latinoamérica se encontró con el tránsito de las dictaduras a las democracias electorales o como en el caso de Colombia, del “estado de sitio” a un estado de “cosas normales”. Esas reivindicaciones traían un nuevo discurso (Reisch, 2009), donde ya no había un “compromiso–pacto” con los “Juan Sin Tierra”. Los “Ricardo Semilla” fueron “asesinados”, relajados o cooptados por los “postemilios” que ya no tenían en su discurso una contradicción de clase, ya pasada de moda, y en cambio mostraban otras contradicciones: de género y etaria. Así “Juan Sin Tierra” cantó: “si me vienen a llamar para otra revolución, les digo estoy ocupado sembrando para el patrón” (Saldaña, 1966).

Al tener en cuenta esos procesos, la educación en derechos humanos tiene clara la política y el poder, puesto que hacen parte de ella. Quien ejerce el rol de facilitar el aprendizaje de los derechos humanos en una

comunidad debe saber “para quien trabaja” (Mejía, 2007), de otra manera, al encubrir la realidad de las contradicciones por falta de conceptos para nombrarlas, las palabras entran a ser parte del encubrimiento de que lo que representan, así quien “enseña” y quien “aprende” llegan a considerar que no existen tales contradicciones, edificando tesis de neutralidad, es decir que no las pone en duda, lo que sería funcional al “Emilio”, porque no observa que “Emilio” es hombre, blanco y burgués.

1.2 Los derechos humanos como saber disciplinar

Los derechos humanos y la dignidad humana son los conceptos claves, el primeros fruto de la razón (Habermas, 2013), lo que podría extenderse al logos, la segunda, resultado de la moral (Agustín, 1922) o del mito, lo que nos llevaría a Egipto y posteriormente a los griegos, es decir a hace más de 4.000 años.

Derechos humanos y dignidad humana se han encontrado en buena parte de la modernidad eurocéntrica, tomando distancia luego de la década de los sesenta, cuando la “posmodernidad” es inventada, lo que llevó a dos caminos: la neomoralización del mundo moderno y un diálogo entre derechos humanos y dignidad humana, que hoy se expresa como un positivismo jurídico blando o un positivismo jurídico integrado. Acá hay que aclarar que la concepción prearistotélica de logos no necesariamente entra en contradicción con el mito, con ello, podría afirmarse que estamos ante un recuento de los derechos humanos, más allá de la razón y más cerca de un logos originario.

Al revisar los sistemas de protección universal y el interamericano, ambos hacen uso de la expresión “todos nacemos con derechos” (moral) y se ubica en un estado de *abstracción*. Acto seguido desde la “razón”, los derechos humanos son una utopía universal viable a través del positivismo jurídico (Habermas, 2010), es decir; son viables en un Estado de *nominación*. Hasta allí podría afirmarse que las versiones más divulgadas de derechos humanos son las *abstractas* y las *nominales* (que subsumen aspectos abstractos).

En este punto entra en escena la crítica: si bien se podría nacer con

derechos e incorporarse al ordenamiento jurídico, se requiere ser concreto, es decir, lo que en Herrera (2005) se entendería como *bienes humanos*, esta vendría a ser la tercera versión, que sería la de los derechos humanos materiales. Lo anterior obliga a echar mano de la cultura y la historia, así, el debate puede trascender y llevar al menos a dos preguntas: ¿puede haber una construcción de dignidad humana cultural e histórica?, ¿puede haber un positivismo jurídico integrado de los derechos humanos de acuerdo a la cultura y la historia?

Las preguntas se responden con un sí, sin embargo, lo complicado son sus construcciones, eso implicaría que hay unas concepciones de dignidad humana que emergen de las culturas y las historias y con ello no podrían ser un estatuto universal; desde allí, se alimentaría un positivismo jurídico cultural e histórico, que tampoco sería universal y una forma de llevar a su materialización que correspondería a los satisfactores de cultura y su historia. Esto rompe parcialmente la idea de “paz perpetua” Kant (2012), inspirada en el Emilio de Rousseau, quien a su vez retomó la idea del Abad de Saint Pierre, la que parte de un ordenamiento jurídico universal en el que estarían los derechos humanos, lo que en la actualidad se proyecta como Naciones Unidas y el Sistema Universal de Derechos Humanos.

Se responde de forma parcial porque, un ordenamiento jurídico universal puede levantarse sobre buena parte de los derechos humanos positivados eurocéntricos, más no exclusivamente, posiblemente, haya algunas regularidades en los ordenamientos jurídicos de derechos humanos que emerjan de las culturas. Lo anterior rompe además del universalismo, el imaginario colectivo que lo ha conquistado contractualmente queda “salvado”. Algunas reflexiones dejan ver una inocencia porque los derechos humanos están positivados en un sistema “universal”, que protegen a los más vulnerables, casi todos, del egoísmo y la indolencia de unos pocos, lo que supuestamente evitaría que retomemos a condiciones de vida del esclavismo, feudalismo o los inicios del capitalismo, pero esa falsa ilusión no es cierta, el presente demuestra que esos sistemas, con otras denominaciones están de vuelta.

Es así como, la pérdida del goce de derechos a nivel global, inclusive de los países de centro, en favor de mayores privilegios y riquezas de unos

pocos, podría hacer resurgir una lucha por los derechos, no solo desde abstracción y la nominación, sino, desde la materialización, como de alguna manera lo dejaron ver las protestas de los autodenominados “indignaos” en Europa hace unos años.

Al pasar el rasero de la realidad política en Latinoamérica, se deja ver una tensión permanente en la Patria Grande: los autoritarismos, las injusticias, entre otros, que hoy disfrazados de democracia electoral, como históricamente ha ocurrido en Colombia, muestran una avanzada no solo en el campo de los Gobiernos, sino de los ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales, por lo que siguen teniendo vigencia como contención, los derechos humanos positivados.

Aquí es importante hablar otros derechos; los de la naturaleza, que han incorporados al discurso positivado de los derechos humanos en las constituciones políticas de Ecuador y Bolivia. En el caso de Colombia, se les ha conferido la condición de personas no humanas al Río Atrato y de seres sintientes a los animales domesticados, lo que ha permitido ampliar el espectro de derechos y obligaciones del Estado, así sea de forma enunciativa. Si bien su episteme es diferente a la concepción de los derechos de la naturaleza, nuestro culturalismo histórico de los derechos humanos dialoga con el positivismo jurídico de los derechos humanos eurocéntricos, no solo desde el pragmatismo, sino desde el cuidado. Como lo plantea Rivera (2010), con el concepto de *ch'ixi*, donde somos y no somos. A su vez, estamos en la búsqueda de los infinitos en los otros (Dussel, 1998).

1.3 La educación popular como saber pedagógico

“Emilio” tiene un interés que traslada a través de la educación y define qué debe saber “Juan Sin Tierra” (currículo nulo). “Emilio” selecciona un empleado que conoce su discurso, quien se lo lleva a un “Juan Sin Tierra” a través de temas y contenidos (currículo explícito). El empleado de “Emilio” evalúa el aprendizaje que “Juan Sin Tierra” ha obtenido de esos temas y contenidos, empleado que a su vez es evaluado por otros empleados a través de lineamientos diseñados por sus colegas a partir de la orientación de “Emilio”, allí se da el espacio de la vigilancia, premios y castigos (Foucault, 1984). Hasta ahí el sistema escolar como lo conocemos en América

Latina y la contradictoria y reduccionista defensa del derecho a la educación que en la modernidad eurocéntrica se hace, la que se ha entendido como ser parte de ese sistema escolar y no la defensa por la educación en su sentido amplio.

Ante una educación para las élites y otra educación en el caso que la hubiera, para los oprimidos, unos “Emilios” se dejaron interpelar por los “Juan Sin Tierra” e hicieron un “compromiso–pacto”, donde partieron de los intereses de él, juntos identificaron los problemas en contexto, negociaron, averiguaron como resolver esos problemas, los aplicaron y se evaluaron mutuamente para saber si lograban transformaciones (educación problematizadora). Al ver los “Ricardo Semillas” la necesidad del saber disciplinar ante la realidad, incluyeron la educación popular, inicialmente en sus técnicas didácticas y posteriormente en sus metodologías (currículo problematizador).

Un ejemplo de los efectos de hacer los derechos humanos un proyecto de transmisión de conocimiento se observa en el caso de la incorporación de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario en la capacitación de las Fuerzas Militares. El primer paso se hace desde lo conceptual - transmisioncita, se presentan las normas, allí se observa una baja apropiación en lo práctico. El segundo paso es simular la realidad a través de algo que denominan “pistas”, en el que hay mayor apropiación, pero, no logran comprender los motivos de la existencia de los derechos humanos, por lo que desde un fin formativo es insuficiente, al no haber concienciación de los derechos humanos.

De alguna manera lo mismo ocurría en los primeros procesos de educación en derechos humanos en las comunidades, allí se aprendían las normas y los mecanismos, pero se sabía poco del porqué de la existencia de los derechos humanos, al igual que los discursos que los alimentaban, sus intenciones e intereses. Sucedió igual que con los militares; sus resultados eran operativos. De esa misma manera, los “Juan Sin Tierra” fueron colonizados con un lenguaje jurídico eurocéntrico.

Esa misma narrativa, necesaria por el contexto inmediato, cambió la forma de los sujetos y las comunidades de comunicarse, hacer y pensar, es

decir, hubo un cambio curricular (Kemmis, 1993) “Juan Sin Tierra”, quien fue abandonando su discurso de lucha social y política para adentrarse en el lenguaje jurídico.

A pesar de la educación popular como saber pedagógico, de alguna manera los contenidos permanecieron inmóviles. La violación sistemática de los derechos humanos y las graves infracciones al derecho internacional humanitario hicieron que esos marcos teóricos y conceptuales permanecieran intactos. Los contenidos distintos eran sospechosos, de alguna manera era cierto; las agencias de cooperación y los organismos del Estado, directa o través de ONGs y de diferentes credos, fueron ingresando a finales del siglo XX discursos iusnaturalistas o postmodernos, que perdían de vista la responsabilidad del Estado y con ello de “Emilio” como burgués, así se hacía responsable a todas las partes, inclusive a las víctimas. El sistema tiene la capacidad de hacernos creer responsables y eludir su responsabilidad, eso no niega las corresponsabilidades que como ciudadanos o pueblo tenemos, corresponsabilidad no entendida en la reproducción del discurso autorizado, sino en el derecho a subvertir ese discurso y disputar el poder.

De allí la necesidad de repensar la educación en derechos humanos que recupere las contradicciones, entre otras las de clase, género, étnicas y etarias (el orden no establece prelación, es un conjunto integrado). Hoy “Juan Sin Tierra” debe dar paso a “Hatuey”, nativo de Abya Yala, quien tiene historia y cultura, no se doblegó ante el invasor y se rebeló en colectivo para no ser colonizado (De las Casas, 2011).

Ese “Hatuey” debe aprender los derechos que requiere y le hacen falta. Por su parte “Ricardo Semillas” debe comprender que el problema no se reduce a la no propiedad de la tierra de Juan, sino que también Juan y Ricardo hacen parte de un patriarcado, representan los mestizos o blancos y son por lo general un adulto, valorado por su experiencia, pero no respetado por su edad. Así, una pedagogía descolonizadora es una emancipación de lo ontológico, epistemológico, teórico, metodológico y conceptual, pone en duda el antropocentrismo, el capitalismo, el patriarcado, el blanquecentrismo y el adultocentrismo.

Es pertinente aclarar que emancipar no es negar al otro, ni negar el

encuentro. En ese sentido una pedagogía descolonizadora en derechos humanos sigue su encuentro con la propuesta Freiriana; la que no hace una pregunta por el sujeto en la modernidad, sino por el sujeto en nuestro culturalismo histórico, un sujeto que se rebela ante todas las formas de opresión, incluyendo en la que funge como opresor, porque nuestro oprimido-opresor, mantiene su condición de oprimido dentro del capitalismo, pero puede ser opresor en el patriarcado, entre otros sistemas.

1.4 Descolonizar los derechos humanos

Los derechos humanos han mantenido su antropocentrismo al punto que desde la “carta de derechos” en 1689 se identificó la tensión entre los gobernantes y los gobernados; al igual que la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y sus desarrollos posteriores dejan ver la tensión entre el yo y los otros (Levinas, 2016), igual sucede desde los intereses de género, étnicos y etarios, que mantienen dicha perspectiva. Ninguna de esas tensiones, fruto de las contradicciones pueden perderse de vista, tampoco la que el culturalismo histórico de Abya Yala incluye: la tensión entre humanidad y naturaleza.

Una de las bondades de Abya Yala, es que no hay una contradicción entre humano y naturaleza, sino una armonía, por el contrario, el eurocentrismo vencedor, haciendo uso del concepto desde Benjamín (2013), ha mostrado una relación de dominación sobre la naturaleza, convierte lo humano en yo y la naturaleza en otro donde desde su perspectiva teológica y filosófica, debe ser doblegada por lo humano, ese otro es convertido en recurso, incluso cuando despliega un discurso socioambientalista, genera un acercamiento a la protección de la naturaleza, no por sí misma, sino con la finalidad de proteger la sobrevivencia humana. (Schumacher, 1986).

Para “Emilio” la naturaleza es un objeto del que puede disponer para acrecentar su riqueza a través de la expoliación (Marx, 2015), para “Juan Sin Tierra” es la posibilidad de una pequeña acumulación, para “Hatuey” es sobrevivir en y con ella. Si bien no son iguales los intereses, ni es igual la destrucción generada por los tres, los dos primeros actúan como depredadores, el tercero como cuidador. El segundo y tercero muestran que se puede sobrevivir sin destruir significativamente la naturaleza, pero el

primero, no puede acumular sin destruirla.

Con lo anterior, la dignidad no solo sería humana o de la humanidad, sino que es producto de un nuevo “compromiso pacto” (Fals, 1969), (Giraldo, 2019) entre el humano y la humanidad, y la humanidad y la naturaleza. Con lo que “Hatuey” rompe el antropocentrismo y se va hacia el biocentrismo, espacio donde la dignidad humana trasciende a la dignidad de la humanidad y de allí, a la dignidad de la vida. Esa dignidad de la vida (abstracta), requiere de acompañarse de unos derechos de la naturaleza positivados (nominales) que sirvan de garantía para la materialización (derecho como se ha nombrado en el texto), en el marco de un culturalismo histórico.

Nuestro culturalismo histórico lleva a ponernos en otro lugar distinto a Europa, pero no a su negación absoluta. No se puede dejar de reconocer el papel de los derechos humanos positivados, como la protección de nuestros “Juan Sin Tierra”, ni se puede negar los discursos doblemente derrotados en la modernidad eurocéntrica; en primera instancia por la modernidad vencedora, en segunda, por la posmodernidad inventada. Tampoco se puede negar la pertinencia de algunos discursos postmodernos, principalmente en lo referido a género y etario.

Esa modernidad doblemente derrotada y algunos discursos postmodernos, encuentran tangentes con nuestros discursos descolonizadores, en categorías sustanciales como en el cuidado en las reflexiones surgidas de europeos como Marx, Ernest Bloch, Levinas, Agnes, Heller, Benjamin, Herrera y Foucault. Esas tangentes también se encuentran en nuestros compañeros que si bien nacieron en Latinoamérica desarrollaron el pensamiento moderno eurocéntrico derrotado, como José Carlos Mariátegui, Ignacio Torres Giraldo, María Cano y de otras latitudes como Samir Amir y Franz Fanon, hay una necesidad de insistir en el *ch'ixinakax utxiwa* (Rivera, 2010).

2. La escuela de derechos humanos en Antioquia. Una práctica

En Colombia la Ley General de Educación y subsecuentes plantean tres

tipos de educación: 1) formal. 2) Para el trabajo y el desarrollo humano. 3) No formal. La educación en derechos humanos se ha dado básicamente como educación no formal, se inició a mediados de la década del setenta y siendo a finales de la década de los ochenta que se dieron los primeros pasos en la manera formal, básicamente en las instituciones educativas (IE) de básica y media vocacional. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Fue por la Constitución Política de 1991, más precisamente en 1994, que se desarrolló más sistemáticamente dicho ejercicio en las IE, se introdujeron en los temas y contenidos las metodologías y didácticas participativas, con un incipiente nivel de criticidad con el que se pretendía la gestación del sujeto de derechos. Ya para el 2006 se inició en la educación profesional y posgradual, básicamente con la Universidad Católica de Oriente, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad pedagógica Nacional. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

En el caso de la educación en derechos humanos no formal, en los años ochenta se introducen las técnicas didácticas participativas y si bien se apostó por un sujeto histórico de derechos, las propuestas no buscaban del todo la criticidad, sino la aplicación de la norma ante problemas concretos a ser intervenidos. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Para inicios del siglo XXI ya hay un cambio tanto en la forma de construir los procesos formativos, como en los temas y contenidos, fue en Bogotá con la Escuela de Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo, donde emergió más claro un sentido crítico pedagógico desde la educación popular y con la Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia, en donde se trascendió del sentido educativo al sino pedagógico (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Es así como la Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia, en adelante Escuela, fue el producto de las luchas populares que se dieron en Colombia en el 2013. Eso implicó poner en diálogo varias entidades: una agencia de cooperación internacional (Usaid), la Gobernación de dicho departamento y la comunidad. De allí se pactaron unos acuerdos mínimos, basados en tres principios básicos: Participación, transparencia y autonomía, los cuales empíricamente se definieron así:

- **Autonomía:** comprender que cada una de las partes cuenta con intereses e intencionalidades, las que pueden coincidir o ser diametralmente opuestas, pero que ante todo se comprometen a sumar esfuerzos para que la Escuela tenga vida propia y no dependa de las agendas de cada una de las partes; por el contrario, responda a las emergencias de los sujetos/as, comunidades, territorios e institucionalidades municipales. (Giraldo, 2018).
- **Participativa:** Sus procesos de formulación, ejecución y evaluación serían elaborados con la participación y decisión de los diferentes actores que en ella interactuarían. (Giraldo, 2018).
- **Transparencia:** Toda la información que produzca la Escuela sería pública, abierta a todas las partes implicadas y de libre acceso para quienes tengan interés en conocerla. (Giraldo, 2018).

Se acordó como pedagogía de la Escuela la educación popular, lo que implicó partir de la realidad del contexto: 1) El estado de los derechos humanos. 2) El estado del derecho internacional humanitario. 3) Los efectos del conflicto armado. 4) Otras violencias. Su construcción se hizo en terreno y partió de combinar técnicas participativas y fuentes oficiales, con ello se identificaron los municipios del departamento donde mayores afectaciones a la dignidad humana había. Se encontró de forma significativa que: 1) La comunidad sentía una sustracción del territorio (lo ocupa físicamente, pero no lograba desplegar todas las dimensiones de la vida en él). 2) Una desesperanza naturalizada (tenemos lo que nos merecemos). 3) Una pérdida de confianza en el otro (el otro es sospechoso), que se evidenciaban no solo en el tejido social resquebrajado o fragmentado, sino en la proliferación de redes históricas de corrupción que gobernaban. 4) Alto deseo de trascender la guerra. 5) Buscar alternativas para volver a ser parte activa en el territorio (el sujeto recupera el territorio, el ser recupera el cuerpo, es decir, había un anhelo de vivir y convivir como comunidad). (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Dada las condiciones antes narradas, era claro que “Emilio” no era viable y que “Juan Sin Tierra” no renunciaba a la lucha por sus derechos y estaba cansado de las violencias, “Hatuey” no estaba a la vista. Con lo

anterior, se perfiló un tipo de sujeto que diera cuenta de las condiciones reales del territorio y pudiera adentrarse en la búsqueda de su transformación y potenciación. Es así que se perfiló como:

Un sujeto hombre, mujer, LGTBI, histórico y político de derechos, que tuviera arraigo por su territorio y lo defendiera, que tuviera esperanza para cambiar las condiciones de vulnerabilidad y potenciar las riquezas que había. Que tuviera la capacidad de defender, exigir y respetar el cumplimiento de sus derechos y de los demás. Con algunos conocimientos de las Ciencias Sociales y Humanas y del positivismo jurídico. Con prácticas democráticas, cuidadoras respetuosas, que entendiera y asumiera que la transformación es en diálogo con otros, con la naturaleza y que se comprometiera a iniciar la transformación desde su cuerpo, la familia, la vereda, el barrio y su territorio, nunca perdiendo de vista que sería un sujeto político en disputa por el poder de forma no violenta. (Giraldo, Jaramillo, 2015).

Al tener la claridad del sujeto que se quería gestar, que no era el “Emilio”, se avanzó hacia otra definición de los derechos humanos, a la que se llegó: “son bienes-conquista de la humanidad que se concretizan en los cuerpos, organizaciones, territorio, cultura y Estado” (Giraldo y Jaramillo, 2015). Es decir, los derechos humanos debían ser concretos para serlo, no bastaba con ser enunciados jurídicos, ni abstracciones morales o filosóficas.

La concertación llevó a cuatro dimensiones que debía cumplir la educación en derechos humanos que se iba a facilitar: 1) Racional – ética; partía de la ética del cuidado (Leonardo Boff, Simone de Beauvoir y Foucault.) 2) Racional – jurídica; entendía que había unos valores jurídicos que permitían al ciudadano limitar el dominio de los Estados para prevenir el autoritarismo y la tiranía (derechos humanos, derecho internacional humanitario y código penal colombiano). 3) Una racional – política; en la que los ciudadanos eran sujetos históricos y desde esa concientización, disputaban el poder político local, regional y nacional, por las vías formales y no formales, condicionadas por la ética del cuidado (teorías del Estado, Estado social de derecho, mecanismos de participación, derecho a la protesta, entre otros). 4) Dimensión cultural; entendía que la población colombiana era pluriétnica y multicultural, en ese sentido la forma

de concretar el derecho difiere de la cultura en la que se encuentre el sujeto y la comunidad, al igual que podía haber derechos que no estuvieran positivados pero que emergían de la cultura (derechos humanos desde el culturalismo).

Un aspecto crucial, fue que las instituciones municipales y las comunidades, al igual que los procesos sociales entre sí, intentarían acercamientos y llevarían esos valores de los derechos humanos no solo como exigencias hacia el Estado, sino como pautas para coexistir. (Giraldo, Jaramillo, 2015). Acto seguido, la investigación participativa se adentró en responder: ¿cuáles eran los procesos que desde el contexto fueran más significativos para gestar el sujeto histórico de derechos consensuado? Al respecto y luego de reflexiones y disputas, se conciliaron cinco:

- *Procesos formativos*: todos aquellos encuentros presenciales en las que los participantes facilitadores y dinamizadores, incorporaran valores, construyeran conocimiento colaborativo, racional, emocional y sentimental. (Giraldo y Jaramillo, 2015).
- *Procesos investigativos*: todas aquellas acciones investigativas diseñadas desde metodologías participativas, que fueran desarrolladas por los participantes. (Giraldo y Jaramillo, 2015).
- *Asesorías*: todas aquellas acciones complementarias que los facilitadores y dinamizadores desarrollaran orientadas al fortalecimiento de los procesos formativos e investigativos (Giraldo y Jaramillo, 2015).
- *Intercambio de estudiantes*: acciones que posibilitaran el diálogo y el aprendizaje entre participantes de diferentes municipios. Se buscaba que los participantes rompieran imaginarios de prevención sobre algunos territorios, procesos sociales e institucionalidad. (Giraldo y Jaramillo, 2015).
- *Reuniones de cabildeo y asesorías técnicas para agenciamiento social e institucional*: todas las gestiones para impulsar el desarrollo de políticas públicas en derechos humanos, como proyectos transversales, cursos o cátedras y su incorporación en los currículos de las IE. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

- *Acciones de Difusión*: diversas actividades realizadas por los participantes, orientadas a masificar o focalizar estratégicamente la promoción de los derechos humanos. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Luego de múltiples reflexiones y diálogos, el proceso pedagógico fue acuñado como “pedagogías para la vida”, haciendo de respuesta a una educación que pretendía trascender el homocentrismo y orientarse hacia el biocentrismo. Para ello centró sus referentes en: 1) Teoría crítica latinoamericana. 2) Educación popular, metodologías problematizadoras, técnicas didácticas e interactivas. 3) Positivismo jurídico de los derechos humanos (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Superado lo anterior el proceso investigativo participativo se concentró en el currículo, acá surgieron dos tensiones: en la primera, las comunidades estaban hartas que las certificaran con diplomados, parte de la educación no formal en Colombia y que en las convocatorias de entes públicos no tenían ninguna validez, por lo que lo estudiado y aprendido, no aportaba a su participación en la institucionalidad, es decir; detentaban el poder, pero no lo podían ejercer en el Estado. Para responder a esa problemática, la Escuela debía ser formal (titular) o formar para el trabajo y el desarrollo humano (certificar conocimientos o competencias), se seleccionó la segunda por cuestiones de tiempo y dinero, pero emergía un problema ¿cómo resolver la contradicción entre educación popular y educación institucional más allá de lo metodológico y las técnicas didácticas? (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Ante la situación, se tomó la decisión de construir un diseño curricular que se posicionara dentro de la pretensión de la educación popular y los límites de la educación institucionalizada, para ello se utilizó el diseño problematizador de Magendzo, integrado por cinco momentos, ajustados así:

1.Momento de reconocimiento: Pretendería reconocer sujetos, estructuras, relaciones en el territorio relacionadas con los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, el conflicto armado y otras violencias. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

2.Momento de elaboración: ante la diversidad de resultados del momento anterior, se buscarían regularidades y significancias a ser prioriza-

das. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

3.Momento de indagación-reflexión: Seleccionados los problemas centrales, los participantes consultarían otras personas de la comunidad u otras comunidades que hayan vivido situaciones semejantes e indagarían en fuentes secundarias que les pudieran brindar información, luego reflexionarían sobre cuáles podrían ser sus rutas para transformar el problema. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

4.Momento de Acción - reflexión: En grupo se compartirían las reflexiones de rutas de solución y se haría un plan de acción que se ejecutaría para buscar la transformación del problema. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

5.Momento de evaluación: se revisaría si lo planeado y ejecutado lograron la transformación del problema, de no alcanzar el logro, se evaluaría si la falta de transformación se dio porque: lo planeado no lograba la solución, porque la planeación habría sido inadecuada o su ejecución deficiente. Identificado los factores que no permitieron la solución, se ajustaría y se aplicaría nuevamente el procedimiento. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

El diálogo entre educación popular y educación institucionalizada llevó a identificar problemas situados regulares en los municipios donde se desarrollaría la Escuela, se identificaron diez problemas que se convirtieron en ejes problematizadores, para así ser llevados a la educación institucionalizada como temas. La forma de ser intervenidos los ejes problematizadores, variaría de acuerdo a los sujetos y los contextos.

Los ejes problematizadores fueron: 1) Cartografía personal y social en derechos humanos. 2) Investigación participativa en derechos humanos y ciudadanía. 3) Enfoque diferencial y su aplicación en el contexto. 4) Estado social de derecho, democracia y derechos fundamentales. 5) Fundamentos básicos de derechos humanos y derecho internacional humanitario. 6) Mecanismos formales y no formales de participación ciudadana. 7) Mecanismos e instancias de protección de derechos humanos. 8) Memoria histórica, paz y reconciliación. 9) Pedagogía para la paz y los derechos humanos. 10) Plan de vida y plan de acción en derechos humanos. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Para cada uno de los ejes problematizadores se construyó una “carta Problematizadora” o “carta descriptiva” que diera cuenta de algunas preguntas que rondaban por los sujetos de los territorios y que debían reflexionarse cuando el eje problematizador fuese puesto en escena. Cada carta fue luego llevada al mediador pedagógico (publicación en papel) y a las sesiones presenciales del proceso formativo, ambas le servirían para el aprendizaje y la publicación, además de guía para la réplica en las comunidades. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Para el mediador pedagógico se partió de la experiencia del grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER), quien años antes bajo la tutoría de Luis Oscar Londoño, diseñó con el SER, el modelo educativo rural en Colombia y allí se desarrollaron unos mediadores pedagógicos situados por departamentos. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

El grupo SER, partió de las propuestas de Prieto y Gutiérrez que fueron asumidas en la Escuela, apuntaban a cinco requerimientos para abordar un eje problematizador, tanto en su parte escritural, como en la vivencial: 1) Estilo e interlocución. 2) Ubicación temática. 3) Entrada temática. 4) Desarrollo temático. 5) Cierre temático. Esos cinco momentos serían transversales al diseño curricular problematizador, tanto de los mediadores publicables, como de los facilitadores. (Giraldo y Jaramillo, 2015)

Posteriormente se encontró otra tensión, conciliar entre las partes ¿en dónde se ubicarían las sedes?, ¿cuál sería el perfil de los participantes? y ¿quiénes y cómo los seleccionarían? Si bien el proceso era participativo, el recurso financiero debía ser manejado eficientemente por lo que se concertaron unos criterios de decisión: 1) Los municipios con mayor problemática en derechos humanos, derecho internacional humanitario, conflicto armado y otras violencias. 2) Historia de procesos sociales. 3) Accesibilidad. 4) Infraestructura física. 5) Víctimas. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Para determinar los participantes se establecieron tres poblaciones: 1) Campesinos. 2) Marginados urbanos. 3) Servidores/as públicos cuyos roles estuvieran relacionados con los derechos humanos, ciudadanía u otras violencias.¹ Como una de las decisiones era que el proceso debía certifi-

¹ Giraldo, M. M. y Jaramillo, A. J. (2014). Sistematización Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia. Documento de Trabajo. Rionegro. Antioquia, Colombia: Universidad Católica de

car conocimientos, la exigencia normativa era que debían haber aprobado como mínimo noveno grado, por lo que se acordó que para quienes no cumplieran con ese requisito se retornaba a la certificación como diplomado y se brindaron oportunidades para la validación hasta noveno.

Luego el perfil acordado para ser participante de la Escuela fue: 1) Ser civil. 2) Que no pertenecieran a ningún actor armado legal o ilegal, ni grupo delincuencia. 3) Líderes sociales o servidores públicos que representaran organizaciones sociales u organismos del Estado local. 4) Personas que desearan reproducir el proceso formativo en sus espacios. 5) Preferiblemente mujeres, jóvenes, afros, indígenas y LGTBI. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Los candidatos/as debían ser postulados por un proceso social o un órgano municipal, presentar una preinscripción que sería llevada a una “comisión de selección”. Los seleccionados deberían firmar dos convenios: uno con la Escuela, en el que además de matricularse, se comprometía a ser participativo y replicar en la comunidad. El segundo con su organización, para incorporar en sus procesos lo aprendido en la Escuela.

Como la mayoría de participantes iban a ser campesinos, se establecieron unos subsidios de transporte, alimentación y hospedaje, por ejemplo: habían participantes que tardaban dos días, yendo y viniendo en cada uno de sus trayectos para participar en las sesiones y como estas eran cada dos semanas, implicaba que seis días de catorce serían ocupados con el proceso formativo, por lo que complementariamente las organizaciones campesinas y las comunidades se comprometieron a acompañar los lugares de faena de los campesinos, para que no se vieran afectados sus cultivos. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Este proceso formativo se suspendió en diciembre de 2016, con la esperanza que continuaría en el 2017, inicialmente quedó en el borrador del Plan de Desarrollo Departamental presentado por la Gobernación de Antioquia a la Asamblea, pero el proyecto fue retirado, porque los egresados estaban compitiendo por el poder político local y regional a los grupos históricos. Posteriormente se incluyó en el borrador de la Política Pública

de Derechos Humanos de Antioquia, pero por acción de una funcionaria local de la Usaid en conjunto con la Gobernación de ese departamento, también fue retirado.

El proceso fue tan significativo para la comunidad, que aún tres años después existe la comunicación, la nostalgia y la esperanza que se reinicie, hay apropiación del saber en las prácticas y se ha disputado por parte de sus integrantes el poder en sus cuerpos, en sus familias, en sus organizaciones, en sus territorios y con el Estado.

Conclusión

La educación en derechos humanos y más allá la pedagogía en derechos humanos, deben trascender hacia un culturalismo histórico que permitan un diálogo con la decolonialidad. El “Emilio” que quiso ser gestado a partir de “Juan Sin Tierra”, ni lo modernizó ni le mantuvo su rebeldía, por lo que urge darle un viraje e incorporar los derechos de la naturaleza, la humanidad y lo humano como saber disciplinar y en su saber pedagógico, se debe mantener el sentido original de la pedagogía, la metodología y las técnicas didácticas de la educación popular, en la intención de gestar un “Hatuey” posible, sin destruir la subjetividad.

Hasta ahora las prácticas apenas están dando pequeños pasos hacia otro lugar en la comprensión y el hacer de la pedagogía en derechos humanos, pero el camino ya inició.

Referencias Bibliográficas

Libros:

BENJAMIN, Walter (2013). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Bogotá. Desde abajo.

BLOCH, Ernest (2007). *El principio de la esperanza* (3). Madrid. Editorial Trotta.

BYUNG-CHUL, Han (2014). *Psicopolítica*. Buenos Aires. Herder.

- CICERÓN y SÉNECA (1966). *Tratados morales*. México. Jackson Editores.
- DE LAS CASAS, Bartolomé (2011). *Brevísima relación de la destrucción de las indias*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura y SENA MARTINS, Bruno (editores) (2019). *El pluriverso de los derechos humanos. La diversidad de las luchas por la dignidad*. Akal.
- DUSSEL, Enrique (2008). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid. Editorial Trotta.
- ECHEVERRY SÁNCHEZ, Alberto (1989). *Santander y la instrucción pública (1819-1840)*. Bogotá: Foro nacional por Colombia / Universidad de Antioquia.
- FALS BORDA, Orlando (1969). *Subversión y cambio social*. Bogotá. Ediciones Tercer Mundo.
- FREIRE, Paulo (2015). *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2017) *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2010). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- GLUCKSMAN, André (1985). *La estupidez: ideología del posmodernismo*. México. Planeta.
- HABERMAS, Jürgen (2013). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid. Katz.
- HERNÁNDEZ, José (2000). *Martín fierro*. Buenos Aires. Distribuidora Quevedo de Ediciones.
- HERRERA FLORES, Joaquín (2005). *Los derechos humanos como productos culturales*. Crítica del humanismo abstracto. Madrid. Catarata.
- HOBBS, Thomas (1980). *Leviatán*. Madrid. Editorial Nacional
- KANT, Imanuel (2012). *Sobre la paz perpetua*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARX, Karl (2015). *El capital. Tomo 1. Crítica de la economía política*. Méxi-

co. Fondo de Cultura Económica.

MARX, Carl y ENGELS, Federico (1976). *Obras escogidas. Tomo II*. Moscú. Editorial Progreso.

MEJÍA, Marco Raúl (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Tomo I*. Bogotá. Desde abajo.

ORTIZ RIVAS, Hernán (2012). *Simón Rodríguez vida y obra*. Bogotá. Temis.

PAZ, Octavio (1981). *Traducción y metáfora. El Modernismo*. Madrid. Taurus

REISCH, George (2009). *Cómo la guerra fría transformó la filosofía de la ciencia. Hacia las heladas laderas de la lógica*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires. Tinta Limón y Retazos.

RODRÍGUEZ, Simón (1982). *Inventamos o erramos*. Madrid. Monte Ávila Editores.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (2015). *Emilio o la Educación*. Buenos Aires. Gráfico.

SAN AGUSTÍN (1922). *La ciudad de Dios*. Madrid. Librería de Perlado Páez y compañía.

SARMIENTO, Domingo Faustino (2018). *El Facundo*. Buenos Aires. Penguin.

SCHUMACHER, Ernst Friedrich (1986). *Lo pequeño es maravilloso*. Madrid. Hermann Blume.

ZIBECHI, Raúl (2018). *Los desbordes desde abajo 1968 en América Latina*. Bogotá. Desde abajo.

Capítulos de libros:

GIRALDO MEJÍA, Mauricio (2018). *La Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia: una propuesta*. En: GIRALDO MEJÍA, Mauricio. (Ed.) *Construcción de derechos humanos y paz*. Rionegro, Antioquia, Colombia: Universidad Católica de Oriente.

GIRALDO MEJÍA, Mauricio (2019). *La IAP entre su sentido y su instrumentalización*. En: PAÑO YÁNEZ, Pablo. REBOLA, Romina y SUAREZ ELIAS,

Mariano. (Comp) *Procesos y Metodologías Participativas. Reflexiones y experiencias para la transformación social*. Montevideo. Clacso –Udelar.

Publicación web:

GALLARDO, Helio. (2006). Sobre el sujeto popular revolucionario. San José de Costa Rica; recuperado de: https://www.heliogallardo-americalatina.info/index.php?option=com_content&view=article&id=522:sobre-el-sujeto-popular-revolucionario&catid=22&Itemid=138

Obtenido de la web:

La Transformación de la educación. Hacia una descolonización de la pedagogía. DUSSEL, Enrique. (2018). México. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>

Ricardo semilla - Ana y Jaime. (1969). Bogotá. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=dTOP3xXRFv8>

Juan Sin tierra. SALDAÑA, Jorge. (1996). México. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1dknftFOGeM>