



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 24, n° EXTRA 3, 2019, pp. 187-205
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9535

Derechos humanos como problema político en la construcción de democracia en Colombia

Human Rights as a Political Problem in the Construction of Democracy in Colombia

Twiggy ORTEGÓN MEDINA

<http://orcid.org/0000-0002-1911-3713>

twiggyortegon@unisinu.edu.co

Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, Colombia

Margarita JAIMES VELÁSQUEZ

<http://orcid.org/0000-0002-3209-9135>

Margarita.jaimes@cecar.edu.co

Corporación Universitaria del Caribe –CECAR, Colombia

Eduardo MENCO GONZÁLEZ

<http://orcid.org/0000-0002-8988-4062>

eduardo.mencog@cecar.edu.co

Corporación Universitaria del Caribe –CECAR, Colombia

RESUMEN

El objetivo de este trabajo consistió en determinar la relación entre educación y derechos humanos, concebida como base formativa de un sujeto político. La metodología llevada a cabo es el análisis crítico. Se concluye que la formación del sujeto político en y para la democracia en Colombia supone una relación interdependiente entre derechos humanos y educación que se inserte en el tejido de la sociedad en su conjunto desde una lógica de enseñanza-aprendizaje inmersa en la cotidianidad, los diseños institucionales y en cada uno de los ámbitos socializadores, de manera que genere subjetivaciones activas y presentes para transformaciones culturales. De este modo, fortalecer la educación en derechos humanos permitiría robustecer la democracia y disminuir la violencia.

Palabras clave: educación, derechos humanos, democracia, modelo pedagógico, sujeto político.

ABSTRACT

The objective of this work will realize the relationship between education and human rights, conceived as a formative basis for a political subject. The methodology carried out is critical analysis. It is concluded that the formation of the political subject in and for democracy in Colombia implies an interdependent relationship between human rights and education that is inserted into the fabric of society as a whole from a teaching-learning logic immersed in the daily life, institutional designs and in each of the socializing fields, in such a way that it generates active and present subjectivities for cultural transformations. In this way, strengthening human rights education would strengthen democracy and reduce violence.

Keywords: education, human rights, democracy, pedagogical model, political subject.

Recibido: 27-08-2019 • Aceptado: 28-09-2019



INTRODUCCIÓN

Un elemento fundamental en la formación y consolidación de la democracia, lo constituye el respeto a los derechos humanos proceso político, cuya responsabilidad recae inicialmente en el Estado y se configura como la expresión más concreta de relacionamiento de las personas que componen una nación. De esta forma, la vida misma de quienes ocupan un espacio, real o virtual, está determinada por el nivel de reconocimiento que se tengan entre sí, toda vez que los derechos humanos, con su carácter obligante, terminan siendo la estructura que posibilita el universo de relaciones donde la dignidad humana se constituye en el eje central de las mismas.

La lectura sobre qué tan democráticas son nuestras sociedades en relación con el nivel de respeto a los derechos humanos de las personas que las conforman es permanente y obligatoria, en especial en ciertos lugares donde aún existen algunas dinámicas de violencia y conflicto. La pregunta entonces por ¿cómo garantizar el respeto por los derechos humanos para la construcción de una sociedad democrática? adquiere una relevancia total, y el intento por responder a la cuestión, pone al descubierto la necesidad de pensar que estamos frente a una realidad de complejas dimensiones, las cuales están directamente relacionadas con todos los aspectos de la vida humana, entre los que cabe destacar la economía, la política, la cultura y, sobre todo la educación.

Esta interrogante, además, se torna compleja si se recuerda que la relación entre derechos humanos y democracia es en sí misma problemática. Al respecto vale citar esta frase de Rodrigo Uprimny: *“la unidad y universalidad de los derechos humanos es más una aspiración que un punto de partida. En efecto, a pesar de que los derechos humanos son pensados como fórmulas integrales para una convivencia democrática universal, lo cierto es que ellos incorporan tradiciones diversas y valores disímiles, de suerte que no sólo es difícil que puedan ser satisfechos simultáneamente, sino que, además, su implementación mecánica podría vulnerar ciertas especificidades culturales”*².

De este modo, esta interacción está sujeta a conflictos que ponen en tensión categorías como universalismo y particularidad en contextos socioculturales con características específicas y dinámicas que como el conflicto armado los han modificado. Así, la apuesta de este análisis tiene que ver con posibilidad de construir bases analíticas necesarias para la construcción de un modelo de educación en derechos humanos adaptable a las tensiones que supone la sociedad contemporánea y sus contextos.

El objetivo de este trabajo es realizar una reflexión en torno a la relación entre educación y derechos humanos, concebida como base para la constitución de un sujeto político, el robustecimiento de la democracia y la disminución de violaciones a los derechos humanos en contextos de conflicto y violencia. Metodológicamente hablando, se desarrolló un proceso de revisión-reflexión crítica, sistemático cuyas conclusiones recalcan en la importancia de la construcción de sujeto político y democracia en Colombia desde una relación interdependiente entre derechos humanos y educación; inmersa en la cotidianidad y en cada uno de los ámbitos socializadores, de manera que genere subjetivaciones activas y presentes para transformaciones culturales.

¹ Trabajo producto de la cohesión de investigación de los proyectos: Educación de los derechos humanos. Aportes al modelo de construcción de paz desde la familia, la educación y la empresa para la reconciliación y el ejercicio de los derechos humanos en el departamento de Sucre del Grupo de Investigación GISGER de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) 2019- 2021 Y el proyecto: Impacto del conflicto armado sobre la salud mental de las víctimas del municipio de Ovejas, Montes de María Sucre, Colombia. Fase inicial. Grupo CINJUN Facultad de Ciencias jurídicas, sociales y educación de la Universidad del Sinú Elias Bechara Zainúm.

² UPRIMNY, R. (2005) LA “UNI-DI-VERSALIDAD” DE LOS DERECHOS HUMANOS: CONFLICTOS ENTRE DERECHOS, CONCEPTOS DE DEMOCRACIA E INTERPRETACION JURÍDICA. Recuperado de: https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_48.pdf

De este modo, el debate acerca de la educación en derechos humanos y la construcción de un modelo en torno a ello, busca implicancias en la democracia y en la disminución de la violencia y las violaciones a los derechos humanos, en un contexto de paradójica estabilidad democrática y violencia sistemática, como es el caso colombiano. La interrogante que subyace a esta reflexión es por ¿Cómo sentar las bases de una cultura de derechos humanos a partir de la educación?

1. LA EDUCACIÓN POR EL RESPETO A LOS DERECHOS HUMANOS

¿Se pueden enseñar los derechos humanos?, ¿Es posible referimos a un proceso de educabilidad en derechos humanos? Si la base de los derechos humanos es la dignidad humana como lo más connatural a nuestra condición, ¿cómo enseñar lo que es propio a nuestra naturaleza?, ¿Aceptar esto no es asumir entonces que una educación en derechos humanos es un proceso de re-naturalización? Lo que es muy claro es la manera cómo se justifica una educación en derechos humanos y los amplios esfuerzos que en esta materia han realizado organismos y organizaciones de carácter internacional especialmente.

El texto de referencia por excelencia lo constituye precisamente la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 cuando señala que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Art. 26,2). Igualmente en su preámbulo, el documento en mención insta a individuos e instituciones para que “promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos y libertades proclamadas en la misma Declaración”. La UNESCO, 12 años después, en su Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, señala también el desenvolvimiento de la personalidad humana y el esfuerzo de los derechos humanos y las libertades fundamentales como finalidad de la educación (art. 5.1.a); además, propone que la educación debe “fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y grupos raciales y religiosos”, así como también hace un llamado a mantener la paz. Lo propio sugerirá hacia el año 1966 el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 13.1.

Más explícita aún es la referencia que hace la Convención sobre los Derechos del Niño celebrada en el año de 1989 cuando en su artículo 29.2 hace alusión a “inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales”; además aparece la necesidad de inculcar el respeto por otras dimensiones que hasta ese momento no eran materia de reflexión y análisis, verbo y gracia la preocupación por el medio ambiente. Lo mismo se puede evidenciar en un conjunto de declaraciones de carácter internacional celebradas entre los años 1980 y 1995 destacándose principalmente dos: la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos en 1993 y la Conferencia Internacional de la Educación de 1994 en su versión 44. Ambos, en correspondencia con la Declaración Universal de 1948, instan a la promoción de una educación cívica que procure el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales; la última Conferencia en mención incluso, se refiere a reconocer las tendencias tecnológicas y de comunicación como un elemento importante en los procesos referidos a la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Se podrían seguir citando un sinnúmero de recomendaciones con las cuales se reafirme y consolide la idea de que en el mundo contemporáneo se necesitó construir una cultura por el respeto a los derechos humanos teniendo como principal mecanismo la Educación. Así, Educación – Derechos Humanos terminó siendo, a partir de 1948, un binomio de amplia conjugación, al menos en teoría, por parte de los Estados que consideraron que solo así sería posible la construcción de una verdadera democracia basada en las libertades y el respeto por la condición humana.

Quizás la muestra más fehaciente de todo lo expuesto hasta el momento la constituye el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995 – 2004), a quien se le debe lo que podríamos llamar el primer ejercicio conceptual sobre lo que debe entenderse por educación en derechos humanos: “conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear

una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes” (art. 24). En todo caso y en todos los casos, la máxima no podía ser más clara: la educación por el respeto a los derechos humanos ha estado relacionada desde sus orígenes con el desarrollo pleno de la personalidad humana, el desarrollo del sentido de la dignidad, la promoción de la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos, y la amistad entre naciones, poblaciones indígenas y grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos, todo esto a partir de la formulación de estrategias eficaces en la educación y capacitación profesional, el establecimiento y fortalecimiento de programas y capacidades para tan compleja tarea, el desarrollo coordinado de materiales didácticos, el fortalecimiento de los medios de difusión en el fomento de este tipo de educación y la difusión mundial de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Pero, ¿ha cumplido la educación con esta tarea? O más bien ¿han procurado los Estados garantizar el respeto de los derechos humanos a través de la educación? Más aún y en correspondencia con los postulados iniciales ¿ha podido la educación re-naturalizar la condición humana?

La idea de que la educación es una fuerte herramienta para la transformación de los individuos se ha desarrollado desde los orígenes de nuestra cultura occidental³. Es a los griegos a quienes les debemos esa manera de entender que solo si nos educamos podemos convertirnos en otra realidad diferente para fines determinados. Dicho proceso solo será posible a partir de una serie de mediaciones que a lo largo del tiempo se han ido configurando como los aspectos indispensables de cualquier proceso educativo: maestro, teoría – contenido – conocimiento, discípulo, medios.

Uno de los grandes aportes en el campo educativo moderno lo constituyó precisamente el concepto de calidad en la educación, poniéndose en evidencia así por vez primera la necesidad de ofrecer procesos educativos en óptimas condiciones, aunque fuera solo en teoría. También aparece el concepto de sistema educativo, que si bien es cierto tuvo bastantes inconvenientes en relación a las desproporciones de carácter social de la modernidad, procuró siempre por el bienestar de una educación cuyo eje central estuviera determinado por dos elementos transcendentales: la experiencia y la razón. El panorama educativo moderno quedaría incompleto si no se menciona que en este período aparecen justamente los primeros teóricos de la educación (muchos de ellos canonizados por la Iglesia) y con ellos los primeros ejercicios sistemáticos que dan cuenta de amplias reflexiones acerca de la pedagogía como ciencia de la educación.

Terminada la modernidad hacia inicios del siglo XIX, se hacía necesario ante todo fortalecer los principios surgidos en aquella época que le permitió al mundo reconocerse asimismo con una amplitud sin precedentes. La formación y consolidación de los Estados Nacionales en Europa, el advenimiento de los movimientos emancipadores en América inspirados en la Francia reciente de aquellos tiempos, los vertiginosos avances científicos en el orden de lo disciplinar e interdisciplinar, el exacerbado individualismo muy en el orden del “*Laissez Faire*” francés, entre otros aspectos relevantes, se encargaron de poner en evidencia lo que serían las bases de una nueva cultura matizada por la proliferación de propuestas de todo tipo. El hombre se vio inmerso en un mundo de amplias posibilidades que más que permitirle la realización opciones, lo llevó a un escenario de sinsentido que muchos han denominado con el epíteto de postmodernidad.

A nivel educativo el mundo contemporáneo tuvo una fuerte influencia de Rousseau, sin embargo, no tardarían demasiado en aparecer variadas tendencias. La consolidación de la Psicología como status epistemológico junto con otras y variadas comprensiones de la condición humana, permitirá que la educación en el mundo se convierta en un asunto de amplia consideración. La conciencia de la existencia del niño particularmente será clave para dinamizar los avances en la pedagogía; los fines de la educación se convertirán en un asunto problematizador; y el proceso de acomodación de la educación a cada una de las etapas del desarrollo humano, de la mano de las grandes teorías de Pestalozzi y Herbart, se convertirá casi que en la tarea prioritaria de aquella ciencia durante todo el siglo XIX y parte del XX.

³ JAEGER, W. (2001). *Paideia*: los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica.

En el mundo contemporáneo se volverá a colocar la mirada sobre el sentido más original del acto educativo, que de acuerdo a Pestalozzi, se traduce en que “educar es de alguna forma asegurar a cada niño el desarrollo integral al que por haber nacido tiene derecho” ¿No es este acaso el sentido con el cual nació en Grecia la educación? Recordemos que el término pedagogía hunde sus raíces en el vocablo παιδός (paidós) que significa niño⁴.

1.1 Relación entre educación y derechos humanos

Es a partir de la segunda mitad del siglo pasado que la educación en el respeto por los derechos humanos se constituyó en una de las iniciativas educativas más importantes del universo contemporáneo. El objetivo fue claro aunque de amplísimas complejidades: alcanzar el sueño de una convivencia tal que todos los pueblos pudieran vivir en paz y democráticamente.

Fue entonces cuando se le pidió a la Escuela (en su acepción más genérica) que se convirtiera en el espacio que posibilitara el logro de otros ideales: la idea fue fomentar el establecimiento de un nuevo orden a todo nivel en el que las relaciones entre ciudadanos respondieran a los intercambios más armónicos. Obviamente un orden totalmente opuesto a aquel otro, en el que el mismo hombre había descubierto su capacidad de destrucción y aniquilación humanas en unos niveles insospechados para una época en la que se creía podíamos vivir como una verdadera comunidad de hermanos libres, sin que la barbarie pudiera tener ningún tipo de cabida⁵.

Desde aquel momento la educación no solo fue un derecho en sí mismo, también se convirtió en un deber, pues empezará a corresponderle a todo el sistema educativo el pensar las formas de promover una formación integral en las personas (niños y jóvenes) basada en los principios fundamentales emanados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de los diferentes y permanentes Mecanismos a quienes les correspondía a su vez el proceso de adaptación de aquellos principios generales a las circunstancias particulares de lugar, tiempo, modo y contexto.

Para el caso particular de América Latina, como lo plantea Magendzo: “solo hasta 1980 se empezó a desarrollar aquella educación en derechos humanos”⁶. Este proceso se da gracias al papel determinante que jugaron movimientos sociales, entre los que se destacaron el movimiento por la educación popular, movimientos por la paz, movimientos feministas, movimientos de trabajadores, movimiento de derechos de las minorías, entre otros; nacidos todos ellos de las amplias confrontaciones entre la sociedad y un modelo político y económico cada vez más excluyente y poco amigo de la igualdad. Otros autores como Sacavino, indicaban que “para fines de la década del 80 la educación en/para los derechos humanos en América Latina se presentaba como una práctica nueva que estaba en búsqueda de su propia identidad”⁷ la cual había surgido en el contexto de redemocratización cuando ya las dictaduras en esta parte del continente americano habían llegado a su final.

Pero más allá de las vicisitudes en las que a cada parte del mundo le correspondió asumir la tarea de educar en el respeto por los derechos humanos, ¿en qué consistía propiamente dicha práctica? ¿Qué comprensión de educación se suponía para un proceso novedoso en el mundo? ¿Qué tendría la pedagogía como ciencia de la educación para decir al respecto? ¿Hacia dónde apuntarían las nuevas comprensiones educativas dado el nuevo maritaje Educación – DDHH?

⁴ PESTALOZZI, J. (1988). Cartas sobre la educación infantil. Traducción de José María Quintana. Madrid: Tecnos. P.32 NT, (2011). Los orígenes del pensamiento griego. Barcelona: Ediciones Paidós.

⁵ HOBBSAWM, E. (1995). Historia del Siglo XX. Barcelona: Crítica.

⁶ MAGENDZO, A. (1993) Educación formal y derechos humanos en América Latina: Una visión de conjunto. Bogotá: PNUD. P. 73.

⁷ SACAVINO, S. (2012) Democracia y educación en derechos humanos en América Latina. Bogotá, Ediciones desde abajo. P.225

El corolario a propósito del papel histórico que la educación ha tenido a lo largo de los siglos en los procesos de desarrollo de las personas y los pueblos es amplísimo. No obstante, los enormes retos, la idea de que la educación es determinante para el mejoramiento de la sociedad es una máxima constante que justifica por un lado, que los Estados diseñen excelentes políticas públicas para la garantía de una educación de calidad; de otro lado, más en el orden científico, que la pedagogía promueva permanentemente reflexiones que posibiliten los escenarios propicios de discusión acerca de los desafíos que le plantea el mundo a la educación como tal.

Que la educación sea un fuerte dispositivo de amplias proporciones, está sustentado en la existencia de la pedagogía como su ciencia, cuya intención es organizarla para el cumplimiento de sus fines, que en últimas no es otra cosa distinta a la preocupación por formar a un ser humano capaz de vivir en sociedad. La reflexión pedagógica como el conjunto de saberes que se encarga de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano, nace hacia la mitad del siglo pasado teniendo sus raíces en el siglo XVIII y afianzándose sobre todo después de la primera guerra mundial. Max Van Manen, describe:

Ese análisis intencional y sistemático sobre la educación ha puesto de manifiesto una serie de ideas trascendentales que han permitido avanzar en la comprensión del fenómeno educativo como uno de los descubrimientos más trascendentales de la humanidad. Por la pedagogía poseemos amplios conocimientos sobre la educación, y estos a su vez se han convertido en hipótesis y teorías de amplia relevancia⁸.

Al respecto, Liscano plantea que “la educación es la razón de ser de la pedagogía”⁹ por ello, no se limita a analizar el acto educativo exclusivamente, sino que se pregunta por el conjunto de elementos que terminan por configurarlo, determinarlo y condicionarlo. De ahí que todos aquellos aspectos que hacen parte del proceso enseñanza – aprendizaje, para la pedagogía, sean de suma importancia, convirtiéndose incluso, cada uno de ellos, en un área de estudio particular y de específico cuidado¹⁰. De esta manera, las categorías estudiante, maestro, contexto, currículo, prácticas, sistema, modelo pedagógico, sistema educativo, política educativa, mediación pedagógica y educativa, ambiente, formación, textos, investigación, entre otras terminan configurando el universo de reflexión propio de esta disciplina que aún hoy sigue aportando positivamente unas renovadas visiones a propósito de los nuevos problemas que el mundo le plantea a la educación, especialmente aquellos que tienen directa relación con la puesta en riesgo de la condición humana.

1.2 Modelos educativos y procesos pedagógicos

Dentro de los grandes aportes que la pedagogía ha hecho en el campo educativo, quizás uno de los más importantes, ha sido precisamente el de reconocer el nivel de versatilidad y pluralidad de la educación propiamente, en términos de factores que la configuran. La reflexión en torno a los modelos pedagógicos es uno de esos aspectos que han permitido muchos avances y claridades, y dan cuenta de la agudeza con la cual los teóricos de la educación han abordado los diferentes problemas relacionados con la forma en la que se educa y sus naturales implicaciones¹¹.

⁸ VAN MANEN, M. (1998). El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Ediciones Paidós. P.115

⁹ LISCANO, A. (2001). La pedagogía como ciencia de la educación. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/viewFile/19931/18922> p.1

¹⁰ PINTO, M. CASTRO, L. (2001). Los modelos pedagógicos. Recuperado de: <https://pedroboza.files.wordpress.com/2-2-los-modelos-pedagogicos>

¹¹ DE ZUBIRÍA, J. y ANDREA, G. (2002). Ciclos en educación, principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio Editorial.

En general, un modelo en palabras de Flórez¹², “es una imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento”; así, se refiere a una aproximación de carácter teórica útil en la descripción y comprensión de asuntos que se relacionan unos con otros y producen algo. En ese mismo orden, tal como lo plantean Pinto y Castro:

El modelo constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno, y desde el punto de vista teórico práctico es ofrecer un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo¹³.

Según lo anterior entonces, algunos estudiosos coinciden en reconocer que existen modelos propios de la pedagogía cuya pretensión es reconocer la interacción de una serie de elementos y factores constitutivos en función del proceso educativo como tal¹⁴. En este sentido, aspectos tan simples como los cuadernos de los estudiantes o el tablero, o tan complejos como el discurso del maestro o la concepción de ser humano en el acto educativo (enseñanza – aprendizaje), son materia de análisis del estudio de la pedagogía De Zubiria y Andrade, quienes reconocen que el modelo pedagógico básicamente:

Está determinado por variables diversas que se presentan en un determinado espacio geográfico y en un momento histórico, y por la concepción que se tiene de sociedad, sujeto, aprendizaje y conocimiento, además de las relaciones entre estudiantes, métodos, currículo y didáctica¹⁵.

Como consecuencia, lo más apropiado es hablar de modelos pedagógicos dado el nivel de complejidad e implicaciones de la labor educativa. De hecho, históricamente se han reconocido cinco grandes modelos pedagógicos, los cuales son nombrados en razón al énfasis que los identifica como tales o a la visión desde la cual comprende y asumen la educación como problema.

El primer modelo del cual tenemos conocimiento es precisamente el llamado Modelo pedagógico tradicional. Se caracteriza especialmente por ser enciclopedista;¹⁶ lo importante es la formación del carácter, el medio para educar lo constituye la disciplina, la memoria representa un fuerte dispositivo de aprendizaje, la oralidad su herramienta de enseñanza y el maestro ocupa un puesto de amplio reconocimiento. Sus metas educativas están centradas en un humanismo de carácter religioso donde las relaciones maestro – estudiante están determinadas por una verticalidad dado que aquel ejerce una enorme autoridad sobre éste.

El segundo modelo es el conductista, el cual como lo afirma Flórez “se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos”¹⁷, considerando que la función de la Escuela es la de transmitir saberes socialmente aceptados. En este modelo, la instrucción motivada por el estímulo es determinante en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El maestro cumple una función de diseñador de situaciones de aprendizaje en las cuales tanto los estímulos como los reforzadores se programan para lograr las conductas deseadas¹⁸. Es el modelo del estímulo – respuesta.

Un tercer modelo pedagógico, es el que se define como progresista y cuyo objetivo es la transformación total del sistema escolar proponiendo que el estudiante se convierta en el centro y objetivo primordial del proceso, este modelo abre la posibilidad a la apuesta por la construcción de sujetos políticos desde la Escuela y rompe las dicotomías presentes en la construcción del conocimiento. No cabe duda que se trata de un

¹² FLOREZ, R. (2001) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, McGraw – Hill. P.13

¹³ PINTO y CASTRO, op. cit. p.8

¹⁴ ZULUAGA, O. (1997) *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Fondo Nacional por Colombia.

¹⁵ DE ZUBIRIA y ANDRADE. op. cit. p.29

¹⁶ CANFUX, V. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.

¹⁷ FLOREZ. op. cit. p. 42.

¹⁸ PINTO y CASTRO. op. cit.

paradigma contrapuesto a los anteriores, y su máxima expresión en términos de materialización es la propuesta de Escuela Nueva; que según Rodríguez y Sanz, ella "resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad – posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo"¹⁹. De hecho De Zubiría afirma que ante todo en la escuela:

Se debe preparar para la vida (propósito), se debe enseñar la naturaleza y la vida misma (contenido), se debe enseñar lo simple para llegar a lo complejo (secuenciación), se debe dar primacía al sujeto y su experimentación (método) y se debe garantizar el contacto con los útiles como mecanismos didácticos para la educación de los sentidos (recursos didácticos)²⁰.

El cuarto modelo pedagógico denominado cognoscitivista, también llamado desarrollista, tiene como meta educativa que cada estudiante acceda progresiva y secuencialmente, a la etapa del desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno²¹. Las ideas de la psicología genética de Piaget sirven de fundamentos para este modelo y el aprendizaje es asumido como una manifestación de los procesos cognoscitivos ocurridos durante el mismo proceso. De ahí que el maestro esté invitado a tener en cuenta el nivel de desarrollo y cognoscitivo de los alumnos. Es un modelo que promueve mucho la participación y la adquisición de elementos que le permitan al estudiante pensar de forma independiente después.

Finalmente está el modelo Crítico – Radical o Pedagogía Crítica como resultado de la teoría crítica desarrollada en las décadas de los 80 y 90, la cual a su vez hunde sus raíces en las propuestas de la Escuela de Frankfurt que tuvo como representantes significativos a Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erick Fromm y Walter Benjamín. En Norteamérica, por ejemplo, estos teóricos participaron activamente en la vida académica con una serie de estudios de reconocida importancia relacionados con la crítica a prácticas sociales y políticas como el racismo, la exclusión y las políticas de segregación²².

Este quinto modelo se soporta en una crítica a las estructuras sociales que afectan a la escuela, en particular lo que tiene relación con la cotidianidad escolar y la estructura del poder; también está soportado por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico – reflexivo para efectos de transformar la sociedad. Se caracteriza además por proponer no solo un lenguaje de crítica, sino también de posibilidades.

Los maestros son coparticipes con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. Entre los teóricos más sobresalientes de este Modelo encontramos a Freire y Macedo en Brasil; Shor, Apple y Aronowitz en Estados Unidos; y Henry Giroux en Francia. Todos apuntan en reconocer la importancia de este Modelo para las verdaderas transformaciones educativas.

Hasta aquí la pregunta pertinente es ¿con cuál de esos modelos pedagógicos se ha identificado la propuesta de una educación de derechos humanos? ¿Qué modelo ha sido el que se considera ha aportado en el proceso de educación en DDHH? Para el caso de América Latina ¿cuál modelo puede impulsar con mayor rango de posibilidades una educación en derechos humanos sostenible y contagiable en la Escuela?

Cada uno de los modelos mencionados, surgió en unos contextos de lugar, tiempo y circunstancias distintos; en este sentido cada cual procuró ser un aporte válido en su momento y en su contexto. Se habla incluso de un amalgamamiento de modelos en situaciones que así lo han ameritado; como también se sigue reconociendo la importancia que los modelos pedagógicos tienen en labores educativas particulares, no obstante las renovadas tendencias en la materia.

¹⁹ RODRIGUEZ y SANZ, T. (1996). La Escuela nueva. La Habana. Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la educación superior.

²⁰ DE ZUBIRÍA, J. (1994) Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Merani. p.76

²¹ FLOREZ. op. cit.

²² PINTO y CASTRO. op. cit.

Cuando la Declaración Universal de los Derechos Humanos instó a los Estados a responsabilizarse de una educación en el respeto de los derechos humanos, lo hizo precisamente en la coyuntura de la maduración de ideas progresistas en el mundo. Uno de los principales artífices de aquellas nuevas perspectivas fue precisamente John Dewey, quien para finales de la primera mitad del siglo XX ya era reconocido por su postura frente a temas relacionados con la democracia y la educación, a tal punto que la fuerte influencia de Dewey en la educación y en los maestros americanos fue bastante significativa²³.

Aquella educación en derechos humanos encontraba en la postura progresista (pedagogía) el mejor escenario para desarrollarse óptimamente. Se trató de una educación contrapuesta a los principios conductistas y tradicionalistas poco amigos del principio nuclear de aquel modelo naciente, la cual según Mones proponía que "las personas debían poder determinar inteligentemente sus objetivos, participando, a la vez, libremente y en pie de igualdad en la realización de un destino común"²⁴.

Aunque en los inicios no fue fácil desprenderse de la fuerte influencia de Herbart, las ideas progresistas de Dewey aplicadas en el campo educativo fueron tomando fuerza y terminaron configurando la arena propicia para que la educación en derechos humanos se fuera posicionando poco a poco especialmente en Norteamérica y gran parte de Europa, pues los objetivos del modelo comulgaban perfectamente con los lineamientos básicos de aquella nueva educación.

Por el trabajo de organizaciones como las Naciones Unidas y Amnistía Internacional entre otras igual de importantes, actualmente contamos con varias definiciones de educación en derechos humanos que colocan su mirada sobre lo que representa dicha educación para la democracia; todas esas definiciones, de alguna forma, ponen de manifiesto lo que para Dewey debía convertirse en una permanente preocupación: la democracia como una forma de vida. En este sentido, se sabe que para el mundo progresista de Dewey la construcción de la democracia solo puede lograrse desde la educación, de ahí que los sistemas educativos deban ser democráticos en sí mismos; para que la educación pueda formar demócratas y ser crítica ante lo establecido, la praxis educativa debe fundarse en la razón²⁵ y así propender por la disminución de las desigualdades económicas.

No es simple coincidencia que justo en el momento que el Modelo Pedagógico Progresista se encontraba en todo su apogeo, la educación en derechos humanos se convirtiera en la nueva tarea de los Estados para construir un nuevo orden social. Ese mismo orden por el que propendió Dewey, y que debía ser resultado de un verdadero ejercicio de planeación con visión constructiva respondiendo a las necesidades y los problemas²⁶ (Pardo, 1999); de tal manera que para este autor la educación se convertía en el método fundamental del progreso y de la acción social que garantizaría procesos de participación, libertad y comunicación como la base constitutiva de una nueva sociedad cuya característica principal fuera el respeto por la diferencia y la dignidad humana. ¿No es este acaso el mismo principio sobre el cual descansa la exhortación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a propósito de una educación en derechos humanos?

Sin embargo, mientras Europa y Norteamérica se abrían a un horizonte nuevo pretendiendo sepultar unos modelos educativos poco atractivos para la época, ¿qué sucedía en América Latina respecto de aquel mandato surgido a partir de 1948?

Autores como Magendzo, Sacavino, Donoso o Fritzsche, son reconocidos como autoridades a la hora de referirse al tema; a ellos les debemos una serie análisis sobre el asunto, en los cuales, por ejemplo, se visibilizaron hechos de profunda repercusión en América Latina, como el fin de las dictaduras en varios países

²³ BOWEN, J. (1992). Historia de la educación occidental. Tomo I. Madrid: Editorial Herder.

²⁴ MONES, J. (1988) los modelos pedagógicos. En Enciclopedia práctica de la pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta. p.24

²⁵ BELTRÁN, F. (2000). Una democracia vital. En: Pedagogía del siglo XX. Barcelona: CISSPRAXIS.

²⁶ PARDO, B. (2003). John Dewey: Una pedagogía activa, científica y democrática. Recuperado de: <https://www.correodelmaestro.com/publico/html5122015/capitulo4>

del continente y el inicio de varios procesos de redemocratización. En este escenario, inicia la educación en y para los derechos humanos. Un proceso en el que intervienen sujetos, grupos, instituciones de diversos tipos y especialmente organizaciones no gubernamentales. Así, “las luchas por la democracia y el final de las dictaduras se presentan como condiciones de posibilidad para la emergencia de la educación en derechos humanos”²⁷.

La década de los años 80 en el siglo pasado, es una especie de punto de encuentro en el que confluyen las luchas por la democracia, el autoritarismo político y la universalización de los derechos humanos a través de la consolidación del derecho internacional de los derechos humanos.

Desde esta época, como lo precisan Magendzo y Toledo: “la educación en derechos humanos se ha desarrollado en un contexto político, social y cultural que la condiciona, la proyecta y en ocasiones la obstaculiza”²⁸.

El posicionamiento de una educación en derechos humanos en América Latina no ha sido fácil: dictaduras, impunidad, falta de ética en la acción pública y privada, corrupción, violencia institucionalizada y las situaciones de pobreza bastante marcadas son algunas de las realidades con las cuales aquella educación ha tenido que lidiar para efectos de hacer realidad el sueño de vivir en libertad, justicia, igualdad, respeto, tolerancia y paz. A pesar de esos obstáculos, la educación en derechos humanos ha transitado paulatinamente hacia el reconocimiento de la dignidad humana²⁹.

Pero ¿de qué herramientas pedagógicas -medios, teorías, conceptos, modelo(s)- se han valido los Estados, organizaciones, movimientos, grupos, comunidades, personas y la Escuela para poner en marcha tan significativa empresa de educar en derechos humanos en América Latina?

El abordaje de esta pregunta evoca algunas reflexiones de Boaventura de Sousa entorno a la complejidad de los derechos humanos, el diálogo intercultural que exige y sobre todo, la tarea epistemológica que implica. “Se necesita una nueva arquitectura de derechos humanos basada en un nuevo fundamento y con una nueva justificación”³⁰

Vale la pena contextualizar este interrogante con un recorrido por los enfoques de la educación en derechos humanos, en el siglo XX.

2. DERECHOS HUMANOS Y PEDAGOGÍA LIBERADORA

Hacia finales de la década del 60 e inicios del 70 aparecieron en América Latina los primeros postulados relacionados con una nueva forma de entender al ser humano desde la teología; esa novedad se traducía en la necesidad de realizar una lectura del evangelio contextualizada a la realidad del mundo latinoamericano diferente a la lectura de la teología tradicional muy de corte europeo. El propósito era acercar a “Cristo Vivo” al dolor y sufrimiento del hombre cotidiano, que por causas de tipo político - económico estaba inmerso en un océano de injusticias que terminaron por hacer de él un oprimido, un pobre en todo el sentido de la palabra. Así, nació la Teología de la Liberación de la mano de grandes hombres como: Gustavo Gutiérrez, los hermanos Boff, Ellacuría y Monseñor Romero por mencionar a los más representativos.

Con la Teología de la Liberación, la idea “**opción por los pobres**” a la luz de un Mesías redentor y liberador (amigo del excluido y empobrecido), se convirtió en una máxima en el campo de las ciencias sociales, al tiempo que en una alternativa válida para justificar una serie de ideas y prácticas que se fueron posicionando en ciertos escenarios académicos y naturalmente populares.

²⁷ MUÑOZ, L. y RODRIGUEZ, D. (2015) Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos como escolares: Una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares. En: *Pedagogía y Saberes*. #42. Bogotá.

²⁸ MAGENDZO, A. y TOLEDO, M. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica – didáctica centrada en la controversia. *Revista electrónica EDUCARE*, 19 (3), p. 1 – 16 . Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>

²⁹ *Ibid.*

³⁰ SANTOS, B. de S. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones TRILCE. Uruguay. p.87.

La lucha por salir de la pobreza se trasladó a la lucha por el reconocimiento, los derechos y la dignidad humana, pero sobre todo se traspasó a una lucha que dio origen a la denominada Pedagogía Liberadora como la base de una educación popular cuyo sentido más original era precisamente combatir la ignorancia a través de una educación que promoviera procesos libertarios de la mano de una escuela cuyo dinamismo pudiera llevar a los pueblos a una revolución social con la participación de los oprimidos que conforman las masas populares³¹; además, sobre todo, una escuela como la que describe Carlos Alberto Torres: “que lograra entender que la educación no es solo hablar al pueblo e intentar imponer una visión de mundo, sino dialogar con él sobre su visión y la de los que lo conforman”³².

El proyecto liberador día tras día tomaba más fuerza no obstante los ataques por parte de quienes consideraban aquellas dinámicas una verdadera amenaza a los sistemas preestablecidos y poco amigos de la justicia social. Los primeros representantes de aquel proyecto, junto con la fuerza que tomaron las comunidades de base, fueron dando forma a una serie de expresiones sociales, movimientos, organizaciones, agrupaciones y minorías que reclamaban desde su statu quo el reconocimiento de su condición de lucha; las máximas -igualdad y justicia- fueron diseñando el periplo mediante el cual la sociedad empezó a comprender que el conocimiento y vivencia de los derechos humanos debían convertirse en una tarea urgente para efectos de transformar la sociedad de oprimida en libre; la educación tenía allí una gigantesca responsabilidad, la cual seguramente comprendió con lujo de detalles Paulo Freire.

La UNESCO hacia el año de 1986 otorgaba a Freire el Premio de la Educación para la Paz; luego en 1992 la Organización de los Estados Iberoamericanos lo exaltaba con el galardón Andrés Bello. Recordemos que, para este tiempo, justamente se iniciaban los primeros ejercicios de una educación en derechos humanos para América Latina³³.

Es posible reconocer que existe una estrecha relación entre educación en/para los derechos humanos en América Latina y el desarrollo – consolidación de un modelo pedagógico liberador cuya base hunde sus raíces en el modelo crítico que permitió en su momento que los derechos humanos, educativamente hablando, se convirtieran en una realidad para el mundo norteamericano y europeo. Ahora le correspondía al tercer mundo, de mano de la propuesta freirenista al inicio y de otras perspectivas posteriormente³⁴, abrirse al insospechado camino de la educación en los derechos humanos en un contexto de pocas resistencias, incluso hasta el día de hoy.

3. LA TENSIÓN ENTRE FORMALISMO DISCURSIVO Y APRENDIZAJES

La educación en derechos humanos se ha ido incorporando formalmente, y de hecho aún sigue coexistiendo en ese plano, pese a la integración progresiva a los currículos de la educación formal en casi todos los países de América Latina. Precisamente, esta dinámica de meros formalismos en la educación en derechos humanos que ha creado una extensión en la llamada educación por la paz; se ha cimentado “gelatinosamente” en discursos que van de lo meramente formal, con cargas que se contraponen de manera disonante con prácticas injustas, antidemocráticas y ciertamente salidas de contexto.

Son abundantes los casos y ejemplos que pueden encontrarse en las instituciones educativas de América Latina y en este caso particular, de Colombia; en donde los diseños institucionales de la Escuela incluyen de manera abundante discursos, normativas, escenarios orientados desde el discurso de la democracia, los derechos humanos y la construcción de paz; en medio de prácticas de enseñanza/aprendizaje que convocan a la continuidad de una minoría de edad en la democracia en la cual

³¹ OCAMPO, J. (2008). Pablo Freire y la pedagogía del oprimido. En: Revista Historia de la educación latinoamericana. #10. Tunja: Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, p. 57-72.

³² TORRES, C. A. (1983). La praxis educativa de Paulo Freire. Bogotá. Andrés Bello. P.13.

³³ MUÑOZ y RODRIGUEZ. op. cit.

³⁴ MAGENDZO y TOLEDO. op. cit.

la culpa se distribuye, los comportamientos fuera del pacto se legitiman y la violencia o la corrupción son formas cotidianas de ser incluidos y reconocidos como "sujetos" en un ámbito institucional como es el de la democracia directa que caracteriza a la Escuela. Boaventura apunta al respecto que:

(...) la turbulencia entre principios rivales debe analizarse en el contexto de la conocida tensión de los derechos humanos, resultante de la discrepancia entre principios y prácticas. De hecho, esta discrepancia es más antigua que los derechos humanos. Está presente en la mayoría de las culturas y sistemas sociales, pero adquiere especial preeminencia en las sociedades inspiradas por el cristianismo³⁵.

Uno de los efectos de la disonancia entre lo que estipula el discurso y lo que se aplica en las instituciones; tiene que ver con la percepción de que se convive en medio de un clima de injusticia generalizada, y una percepción de la democracia desde el derecho al incumplimiento. Es una ideología que también aparece en la Escuela y que permite liberarse de cualquier tipo de responsabilidad, denunciar la injusticia sin involucrarse en el cambio del estado actual de las cosas; explicar, entender y justificar las actuaciones de los demás y las propias.

Y si se piensa además que la inclusión de este discurso ha significado luchas, reclamos, movilizaciones, protestas, huelgas e incluso vidas humanas puestas al servicio de aquella utopía por parte de personas, movimientos, líderes – lideresas, organizaciones, comunidades, grupos; la complejidad de este "hiato" es mayor.

La base de aquella ingente misión iniciada en la década del 80 fue educar para el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, que en palabras del modelo pedagógico liberador de Pablo Freire³⁶, y de acuerdo al contexto en el que nace aquella nueva responsabilidad para los pueblos latinoamericanos, corresponde a la emergencia de un Hombre nuevo a partir de la liberación del oprimido para efectos de alcanzar una sociedad de armonía en la justicia social, en donde el bienestar de las gentes no esté basado en la dominación y explotación que hacen unos sobre otros³⁷.

La nueva pedagogía entonces tiene un poder político para que con conciencia social (al mejor estilo del modelo crítico) pueda enfrentar a la dominación opresora y buscar la transformación social y política de esa realidad³⁸; de ahí que los nuevos trabajos educativos, en los que se incluye el del respeto por los derechos humanos, promuevan que el oprimido tome conciencia de su situación de opresión y se comprometa en la praxis con su transformación.

Obviamente, nos encontramos ante una fuerte crítica a la educación tradicional o bancaria, que para Freire no es más que un verdadero ejercicio opresor. En la educación liberadora (base de la EDH) para América Latina, la relación maestro – educando representará un quiebre paradigmático, pues aquella idea de que el estudiante era una especie de recipiente que debía ser llenado con los conocimientos que le proporcionaba el docente, será reemplazada por otra en la que el diálogo entre ellos y la lectura permanente

³⁵ SANTOS, B. de S. (2014). Si Dios fuese un activista de los derechos humanos. Editorial TROTTA, Madrid. p.62.

³⁶ Pese a que han pasado más de cincuenta años entre el vuelo, que este proyecto de sociedad y de educación lanzara Paulo Freire desde el Brasil; hoy en medio de la coyuntura del gobierno actual de este país, su planteamiento en vez de "caducar", renace: "Sin embargo día a día son cada vez les educadores, investigadores, humanistas, tercermundistas, escritores, militantes de movimientos sociales, feministas, del sindicalismo de base, el poder popular, movimientos campesinos, del campo del arte, la cultura y la comunicación popular, comunidades indígenas, bachilleratos populares y experiencias alternativas de educación de una Latinoamérica en movimiento que abrazan el paradigma emancipatorio de la educación popular y liberadora de Paulo Freire." Tomado de: <https://contrahegemoniaweb.com.ar/50-anos-de-pedagogia-del-oprimido> 19 de noviembre de 2018.

³⁷ FREIRE, P. (1968). Investigación y metodología de investigación del tema generado. Santiago, Chile.

³⁸ OCAMPO, op. cit.

de la realidad de manera crítica, se constituirán en aspectos determinantes del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El reconocimiento del otro y el respeto por el pensamiento alterno, la convivencia y la tolerancia, el descubrimiento y comprensión de la realidad, el compartir ideas, el amor al mundo y la caridad fraterna, el deseo profundo de liberación, la participación y el dinamismo, en la pedagogía liberadora terminarán siendo los elementos que conforman un ideal de cultura democrática, la misma que debía reflejar un ambiente por el respeto a los derechos humanos en los pueblos latinoamericanos donde el afán de adulación por parte de los poderosos desapareciera, para que reinara, por el contrario, la libertad del espíritu.

En síntesis, como lo precisó en su momento Magendzo:

La educación en derechos humanos a partir de los esfuerzos de una pedagogía liberadora en América Latina, procuró básicamente por: una educación de carácter contextual, una educación constructora de una cultura democrática, una educación de carácter político – transformador; además, constructora de paz, orientada a la formación de sujetos de derecho, y que obviamente no está exenta de tensiones, conflictos y controversias³⁹.

Por encima del poder político social que este planteamiento hubiese podido alcanzar y de la significación que sus luchas tienen en torno a la transformación de la educación en sus funciones, en su espíritu y en su sustancia; lo cierto es que la tensión entre formalismo discursivo y aprendizajes en términos no solamente del ámbito meramente educativo sino en el ejercicio de la ciudadanía en general aún está en seria tensión. Y esto se ve fortalecido de forma perversa en el contexto cultural, pues se invoca un paradigma de homogeneidad en medio de multiculturalismos, diversidades y universalismos que impiden una dinámica cultural de construcciones que emerjan legítimamente desde “abajo”.

Y de hecho, como señala Boaventura: “las concepciones y prácticas dominantes de los derechos humanos son monoculturales y esto constituye uno de los mayores obstáculos para la construcción de una lucha de abajo-arriba, real y universal, por los derechos humanos”⁴⁰.

4. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

En Colombia la emergencia de la educación en derechos humanos, según Espinel, ocurre en condiciones de posibilidad un tanto diferentes en relación con el resto de los otros países de Latinoamérica. Aunque se reconoce que son las organizaciones no gubernamentales, los grupos de trabajo popular y los sindicatos los principales protagonistas de este proceso, el país vive una coyuntura diferente.

Ciertamente la educación en derechos humanos en el país se desarrolla en el marco de las luchas por la democracia; sin embargo, según el planteamiento de Sacavino:

Este proceso se da en medio de una tensión entre, por un parte, la institucionalidad de un Estado que ve en los derechos humanos y en la educación de esos derechos la posibilidad de cualificar la participación de los ciudadanos a la vida política y social del país; y por otra, las prácticas de organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales que pretenden realizar constantes cuestionamientos a la naturaleza de una democracia formal, tras de la cual ocurren graves violaciones a los derechos humanos⁴¹.

³⁹ MAGENDZO, A. (2006). Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: Lom Ediciones. p. 29.

⁴⁰ SANTOS, op. cit. p.98.

⁴¹ SACAVINO. op. cit. p. 37

La educación en derechos humanos en el contexto colombiano ha sido una realidad relacionada con prácticas ligadas a discursos pedagógicos y educativos especialmente; donde la educación popular, inspirada en los fundamentos de la pedagogía de la liberación, ha jugado un papel muy importante. Unido a estos esfuerzos se deben reconocer otros más, protagonizados por particulares y organizaciones defensoras de derechos humanos quienes han trabajado a favor de grupos minoritarios y en temas de derechos y cultura.

En esencia el proceso de educación en derechos humanos estuvo enfocado en dos sentidos: primero, la promoción del conocimiento y difusión de la Declaración a través de la impresión masiva de cartillas y folletos; segundo, el impulso de la conformación de un tribunal ético independiente para la defensa de los derechos humanos⁴². Una de las intenciones de dicho tribunal cuestionar las relaciones de poder entre las grandes potencias como protagonistas de graves violaciones a los derechos humanos.

En Colombia la educación en derechos humanos con fines de construir cultura democrática, se constituyó, como en todos los países de América Latina, en un derecho en sí mismo; en este sentido y de forma paulatina fue convirtiéndose en una prioridad u objetivo para los Estados que poco a poco fueron comprendiendo la necesidad de diseñar políticas públicas en torno al asunto, de la mano de las orientaciones generales y usando como herramienta cualquier tipo de medio donde la educación propiamente se configuró como un factor determinante.

Gracias a los amplios esfuerzos la educación en derechos humanos se fue constituyendo como una educación para la libertad, esa que se asume como la capacidad que tienen los individuos de elegir y tomar decisiones basadas en la dignidad humana; de esta forma la escuela fue comprendiendo que su responsabilidad no podía ser otra diferente a fomentar el respeto a los derechos y las libertades fundamentales, desarrollar la dignidad – personalidad humana, promover la comprensión – tolerancia – igualdad, y formar personas participativas en sociedades libres y en paz.

CONCLUSIONES

Los estudios de El Achkar⁴³ han demostrado ampliamente la influencia de la pedagogía de Pablo Freire en las múltiples experiencias de educación en derechos humanos en América Latina, y por supuesto en Colombia. El mismo autor ha realizado sistematizaciones sobre cómo organizaciones defensoras de derechos humanos y educadores populares articulados alrededor de los derechos humanos han hecho suyas las reflexiones acerca de la alfabetización, el lenguaje, la emancipación social y los procesos de apertura de conciencia.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos iniciales, el reconocimiento logrado - en términos de su desarrollo teórico, pedagógico, filosófico y didáctico - de la educación en derechos humanos en Colombia ha venido enfrentando una serie de tensiones y dilemas que distan mucho de ser resueltos⁴⁴ y que deben precisamente ser enfrentados en una construcción de democracia que puede llamarse “desde abajo” tomando una expresión coloquial pero contundente. Porque las tensiones a abordar en el plano de los procesos de enseñanza/aprendizaje en la educación en derechos humanos tienen por supuesto, implicancias e interdependencias complejas en la construcción de sujeto político.

⁴² UGARTE, C. (2005). El decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 2015-2004. Perspectiva de futuro. En: Estudios sobre educación, (8), 119-134.

⁴³ EL ACHKAR, S. (2012). Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire: Prácticas de intervención político cultural. En: Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Buenos Aires: CLACSO.

⁴⁴ MAGENDZO, A. (2000). Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia. Recuperado de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1840/34.pdf>

En la coyuntura actual, se hace necesario quizás volver a los orígenes de aquel año 1948 no solo para recordar lo que desde ese momento se convirtió en una ardua responsabilidad para el mundo, sino para asumir el legado con mayor ímpetu aprovechando, claro está, las nuevas lecturas del mundo (internacional, regional y nacional) a la luz del reconocimiento de los factores que han reconfigurado la vida de los Estados en el escenario de la política, la economía y, especialmente, la educación.

Es preciso reconocer las tensiones presentes que pueden ser obstáculos o posibilidades en la educación contemporánea de los derechos humanos y su inserción en la cotidianidad de los diseños institucionales que dan cuerpo a la democracia y a la construcción de un sujeto político dinámico.

La primera tensión la constituye el hecho de que algunos piensan que la educación en derechos humanos sea una materia más de currículo; en este sentido tendrá igual importancia que el resto de las asignaturas. El otro lado de la moneda es que otros piensan que debe ser un asunto de carácter transversal dado que debe ser una realidad que impregne todo el proceso formativo del estudiante; de esta forma todos los docentes terminan siendo formadores en derechos humanos, asunto que no deja de generar un amplio horizonte de reflexión para la pedagogía, la didáctica y el currículo propiamente⁴⁵.

Una segunda tensión se refiere a la inconsistencia entre discurso y práctica, enunciación formal y aprendizajes. En Colombia como en muchos otros países de América Latina una cosa es hablar de derechos humanos, educar en derechos humanos, tener la intención de promoverlos desde el discurso, y otra muy diferente es ver (como lo hemos visto por años) violaciones sistemáticas a los derechos humanos (por parte del mismo Estado y grupos al margen de la ley) junto con la misma realidad política, económica y sobre todo social que nuestros pueblos viven⁴⁶.

Como tercer problema o tensión, existe una multiplicidad de programas, planes y propuestas que pretenden desde la escuela la promoción de una cultura por el respeto de los derechos humanos para efectos de construir un ambiente democrático; sin embargo, dicha proliferación termina por atomizar aquel propósito, dejando entrever la ausencia de una verdadera articulación y un horizonte donde confluyan todas esas propuestas. Magendzo se refiere a una especie de polisemia que genera confusión y dificultad en la enseñanza, e incluso rechazo a tal diversidad de propuestas.

La cuarta tensión, para cederle la razón a Sacavino, remite - a pesar de reconocer que la educación en derechos humanos es por definición un asunto problematizador, liberador, crítico, contextualizado, histórico y emancipador -, a que en Colombia ha primado la aplicación de un modelo tradicional en educación más preocupada por el desarrollo de competencias cognitivas basadas en procesos memorísticos y amplios en contenido desvinculados ampliamente de la realidad económica, social y política del país, pero especialmente desconectada de la misma realidad de las personas⁴⁷.

Y una quinta tensión tiene que ver con la construcción del discurso pedagógico acerca de la formación en derechos humanos que desde sus postulados pretende ampliar la construcción de democracia en Colombia, pero que no permite su construcción como proceso político desde los propios sujetos con sus cosmovisiones, y sus paradójicos aprendizajes.

Esta serie de tensiones, que seguramente no son las únicas, antes de ser una desmotivación para continuar en el trabajo por posicionar una educación en derechos humanos en la escuela y sociedad colombiana, especialmente en escenarios bastante urgidos, terminan siendo quizás la motivación principal para seguir pensando prospectivamente el asunto. Mucho más si como señala Salazar:

Existen dos segmentos sociales que pueden y deben constituirse en el nuevo sujeto político que irrumpa en el escenario de la sociedad contemporánea: los jóvenes y las mujeres. Las formas de

⁴⁵ *Ibíd.*

⁴⁶ *Ibíd.*

⁴⁷ *Ibíd.*

pensar y hacer la política están fundamentadas en las colectividades, la fusión de fuerzas y la capacidad organizativa y movilizadora de estos dos segmentos⁴⁸.

Se trata pues de pensar relaciones y procesos construidos en interrelación con los contextos socio culturales, con las experiencias y la puesta en cuestión de las prácticas cotidianas, interrogar las disonancias y las tensiones implica entonces que participen y deliberen estos segmentos tradicionalmente excluidos, desde una cierta lógica de educación “joven” es decir, emergente, construida “desde abajo”⁴⁹ que derive en sujetos políticos, impulsados e impulsores desde la provocación emocional, que alimenta precisamente a la política; comprendiendo que “los derechos humanos sólo cobran sentido cuando adquieren contenido político”⁵⁰.

Al respecto de la importancia de las emociones en la comprensión misma de los derechos humanos señala:

Resulta difícil precisar que son los derechos humanos porque su definición, su misma existencia dependen tanto de las emociones como de la razón. La pretensión de evidencia se basa en última instancia en un atractivo emocional; es convincente si toca la fibra sensible de toda persona. Además, estamos casi seguros de que se trata de un derecho humano cuando nos sentimos horrorizados ante su violación⁵¹.

Más que de meras prácticas de inclusión o de un modelo “incluyente”, se trataría de un modelo educativo en derechos humanos fundamentado en el reconocimiento de circunstancias, diálogos e identificaciones culturales no jerarquizadas, más bien recíprocas y bajo una indiscutible dignidad y autonomía de los individuos. Como lo argumenta Boaventura citando a Panikkar: “El individuo tiene una dignidad absoluta e irreductible que debe ser defendida frente a la sociedad y al Estado; la autonomía del individuo requiere de una sociedad organizada de una manera no jerárquica, como una suma de individuos libres”⁵².

Una apuesta educativa que interlocute con las complejidades culturales, racionales y emocionales⁵³ que dibujan a los sujetos políticos, que delinean el fundamento de su conocimiento o su desconocimiento y que generen nuevas justificaciones y fundamentos en términos de destrezas cifradas en el desarrollo de ejercicios cotidianos de diálogo, gestión y deliberación que redunden en entornos “maduros” para la vivencia democrática en contextos que como el colombiano han estado enmarcados en la arbitrariedad y la violencia. Como señala Ortegón, “esto también revela la importancia de crear ámbitos de discusión, participación y decisión, que funcionen como espacios de pedagogías democráticas y para la paz. Porque la sociedad colombiana tiene desde los círculos académicos los insumos en el plano del diagnóstico y la narrativa de lo acaecido en términos del conflicto y la violencia, pero necesita configurar robustos mecanismos para reparar sus tejidos sociales y los aprendizajes perversos y poco democráticos que ha enseñado la violencia prolongada”⁵⁴.

⁴⁸ SALAZAR, R. (2013). La construcción del nuevo sujeto político en América Latina. Estrategia para buscar la emancipación desde lo popular en el siglo XXI. *Espiral*. Estudios sobre Estado y Sociedad Vol. XX No. 57. p. 157

⁴⁹ Lo que retomando a Boaventura de Sousa, puede mirarse como una “globalización desde abajo”. Op. Cit. p.67

⁵⁰ HUNT, L. (2009). La invención de los derechos humanos. Tiempo de memoria. TUSQUETS Editores. P.19.

⁵¹ *ibid.* p.25

⁵² SANTOS, op.cit. p.69.

⁵³ RODRIGUEZ, A. (2012). MARTHA NUSSBAUM: EMOCIONES, MENTE Y CUERPO *Thémata. Revista de Filosofía* N° 46 (2012 - Segundo semestre) pp.: 591-598. Sobre esto vale la pena mencionar lo que Rodríguez destaca cuando describe que: “Nussbaum muestra que las emociones no pueden ser expulsadas del ámbito de razonamiento, pero tampoco pueden considerarse una facultad exclusiva para descubrir las normas básicas del comportamiento humano y de la convivencia”. P.598.

⁵⁴ ORTEGÓN, T. (2018). Conflicto y convivencia vecinal: población desplazada y reubicada en contextos urbanos: el caso de los bloques de vivienda altos de la sabana en Sincelejo, Colombia. *El Ágora USB*, 18 (2). 402-413.

BIBLIOGRAFÍA

- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1993). Conferencia Mundial de los Derechos Humanos. Viena.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1948). Declaración Universal de los Derechos Humano. París.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- BELTRÁN, F. (2000). Una democracia vital: En: Pedagogía del siglo XX. Barcelona: Cisspraxis.
- BOWEN, J. (1992). Historia de la Educación occidental. Tomo I. Madrid: Editorial Herder.
- BURNET, J. (1930). La aurora de la filosofía griega. Río de Janeiro: Contrapunto – PUC Rio.
- CANFUX, V. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.
- COLLI, G. (2010). La sabiduría Griega. Madrid: Trotta. (policopiado).
- EL ACHKAR, S. (2012). Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire: prácticas de intervención político cultural. En: Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Buenos Aires: CLACSO.
- FLÓREZ, R. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw – Hill.
- FOUCAULT, M. (1969). La arqueología del saber. París: Editions Gallimard.
- FREIRE, P. (1968). Investigación y metodología de la investigación del tema generado. Santiago.
- HOBSBAWM, E. (1995). Historia del Siglo XX. Barcelona: Crítica.
- HUNT, L. (2007). La invención de los derechos humanos, Tusquets, Barcelona, 2010 (traducción de *Inventing human rights: a history*, W.W. Norton & Co., Nueva York, 2007), 296 págs.
- JAEGER, W. (2001). Paideia: los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica.
- LISCANO, A (2001). La pedagogía como ciencia de la educación. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/viewFile/19931/18922>
- LYOTARD, J. (2005). Las posmodernidad (explicada a los niños). Barcelona: Editorial Gedisa.
- MAGENDZO, A. (2000). Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia. Recuperado de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1840/34.pdf>
- MAGENDZO, A. (2006). Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: Lom Ediciones.
- MAGENDZO, A. y Toledo, M.I. (2015). Educación en derechos humanos: estrategia pedagógica – didáctica centrada en la controversia. Revista electrónica Educare, 19(3), 1-16. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- MAGENDZO, A., et al. (1993). Educación Formal y Derechos Humanos en América Latina: una visión de conjunto. Bogotá: PNUD.

- MONES, J. (1988). Los modelos pedagógicos. En enciclopedia práctica de la pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta.
- MUÑOZ, L. & Rodríguez, D. (2005). Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos como escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares. En: Pedagogía y Saberes #42. Bogotá.
- OCAMPO, J. (2008). Pablo Freire y la pedagogía del oprimido. En: revista Historia de la Educación Latinoamericana #10. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, p. 57-72.
- ORTEGÓN, T. (2018). Conflicto y convivencia vecinal: población desplazada y reubicada en contextos urbanos: el caso de los bloques de vivienda altos de la sabana en Sincelejo, Colombia. *El Ágora USB*, 18 (2). 402-413. DOI: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3826>
- PARDO, B. (2003). John Dewey: una pedagogía activa, científica y democrática. Recuperado desde <https://www.correodelmaestro.com/publico/html5122015/capitulo4>
- PESTALOZZI, J. (1988). Cartas sobre la educación infantil. Traducción de José María Quintana. Madrid: Tecnos.
- PINTO, M. & Castro, L. (2001). Los modelos pedagógicos. Recuperado desde <https://pedroboza.files.wordpress.com/2-2-los-modelos-pedagogicos>
- RODRÍGUEZ, A. & SANZ, T. (1996). La escuela nueva. La Habana: Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior.
- RODRÍGUEZ, A. (2012). Martha Nussbaum: Emociones, Mente y Cuerpo. *Thémata. Revista de Filosofía* Nº 46 (2012 - Segundo semestre) pp.: 591-598.
- SACAVINO, S. (2012). Democracia y educación en derechos humanos en América Latina. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- SALAZAR, R. (2013). La construcción del nuevo sujeto político en América Latina. Estrategia para buscar la emancipación desde lo popular en el siglo XXI. *Espiral*, Estudios sobre Estado y Sociedad Vol. XX No. 57. p. 157.
- SANTOS, B. de S. (2014) Si Dios fuese activista de los derechos humanos. Editorial TROTTA, Madrid.
- SANTOS. B. de S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones TRILCE. Uruguay.
- SOTO, G. (2012). Diez aproximaciones al Medioevo. Medellín: Editorial UPB.
- TORRES, C.A. (1983). La praxis educativa de Paulo Freire. Bogotá: Andrés Bello.
- UGARTE, C. (2005). El decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 2015-2004. Perspectiva de futuro. En: estudios sobre educación, (8), 119-134.
- UNESCO (1994). Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.
- UNESCO (1960). Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. París.
- UNESCO (2005). Decenio de las Naciones Unidas para la Educación y el Desarrollo. París.
- UNICEF (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

VAN MANEN, M. (1998). El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Ediciones Paidós.

VERNANT, J. (2011). Los orígenes del pensamiento griego. Barcelona: Ediciones Paidós.

ZUBIRÍA, J. de & ANDRADE, Gerardo. (2002). Ciclos en educación, principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio Editorial.

ZUBIRÍA, J. de (1994). Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merani.

ZULUAGA, O. (1987). Pedagogía e historia. Bogotá: Ediciones Fondo Nacional por Colombia.

BIODATA

Twiggy ORTEGÓN MEDINA: Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Antropología de la Universidad Nacional de Colombia, Estudiante del Doctorado en Psicología de la Universidad de Baja California. Tiene estudios de maestría en Análisis de problemas políticos, económicos e internacionales contemporáneos del Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo y la Universidad Externado de Colombia. Docente investigadora del Grupo CINJUN Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Educación de la Universidad del Sinú – Sede Montería- Colombia.

Margarita JAIMES VELASQUEZ: Abogada de la Universidad del Atlántico. Especialista en Derechos Humanos (Instituto Raúl Wallerberg de la Universidad de Lund- Suecia) Maestra en Educación de los Derechos Humanos del CREFAL, Patzcuaro-Mexico, Doctoranda Política y Gobierno de la Universidad Católica de Córdoba – Argentina. Docente investigadora del grupo GISCER de la Facultad de Derecho de La Corporación Universitaria del Caribe –CECAR-

Eduardo Menco González: Licenciado en Filosofía (UPB-Medellín), Especialista en Literatura (UPB-Medellín), Teólogo (PUJ, Bogotá), Maestrando en Educación (UPB, Medellín). Docente investigador del grupo GISCER de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR- Investigador de campo (Universidad de Caldas-Colombia Científica).