



UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

**TRES EXPERIENCIAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN EN DERECHOS
HUMANOS EN COLOMBIA**

DOUGLAS GIOVANY RODRÍGUEZ HEREDIA

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS

BOGOTÁ D.C.- COLOMBIA

2015



UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

**TRES EXPERIENCIAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN EN DERECHOS
HUMANOS EN COLOMBIA**

DOUGLAS GIOVANY RODRÍGUEZ HEREDIA

Tesis de grado presentada para optar al título de Magister en Estudios Sociales

Directora:

Laura Jimena Ordoñez Vargas

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS

BOGOTÁ D.C.- COLOMBIA

2015

A Leidy y Alejandra... mis dos razones

A la memoria de mi madre.

A los maestros y maestras que comparten la eterna construcción de una educación para la libertad y la esperanza... A Carlos Alberto Pedraza Salcedo, *in memoriam*.

Agradecimientos

A Leidy y Alejandra, por tolerar mis ausencias y por inspirar tanto amor a la libertad.

A la profesora Laura Jimena Ordoñez Vargas, por sus correcciones, pero ante todo por su amistad desinteresada y leal.

Al semillero de investigación “*Antropología, Género y Derecho*”, por sus sugerencias y discusiones.

A los docentes y estudiantes de la IED Eduardo Umaña Mendoza con quienes a diario compartimos el sueño de una educación para la esperanza. A Víctor, amigo incondicional. A Manolo, por compartir tantas utopías. A Sebastián, Pedro, Ruth, Catalina y William, el área de “ciencias ocultas”. A Luisa, Karen, Laura, Lina y todos los estudiantes que han creído en andar a contracorriente.

A Elkin por compartir su pasión por la educación en derechos humanos.

A los compañeros del Movice y de la escuela de Derechos Humanos del Cinep. Especialmente a Marcela Duarte... espero el reencuentro.

RESUMEN

A lo largo de esta investigación se analizaron comparativamente tres experiencias auto-definidas como de Educación en Derechos Humanos, a saber, una organización no gubernamental, la Escuela de Derechos Humanos de Cinep; un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, la IED Eduardo Umaña Mendoza; y un movimiento social, el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado-Capítulo Bogotá. En lo fundamental, se analizaron los procesos de constitución de cada escenario, los discursos, y las prácticas políticas y pedagógicas a la luz de un enfoque antropológico de la Educación en Derechos Humanos.

Lo que he denominado el enfoque o mirada antropológica de esta noción, implica, por una parte, una aproximación etnográfica alrededor de los discursos, las prácticas y los sentidos que los protagonistas movilizan en cada escenario con respecto a lo educativo, a los Derechos Humanos y a los sentidos de la Educación en Derechos Humanos, y por otra, la distinción entre la diversidad de redes de significado que precedieron su proceso de institucionalización, a lo cual denominaré campo simbólico, y su cohesión como un campo de saber dotado de claves analíticas propias.

Campo simbólico y campo de saber operan como dos momentos analíticos diferenciables. A través del primero, se hacen evidentes las representaciones políticas, sociales y culturales heredadas del “mundo bipolar” y de la guerra fría que en términos generales exponen una defensa a ultranza de los valores y principios de la democracia liberal y de la lucha anti-comunista. Por otra parte, la noción de campo de saber permite

esbozar las trayectorias que le han permitido a la Educación en Derechos Humanos recrear nociones como la de sujeto de derechos o pedagogías de la memoria, claves que sin lugar a dudas cohesionan un cuerpo de saber ciertamente autónomo, dotado de fronteras porosas y móviles.

La distinción entre una y otra esfera de análisis permite trazar cuando menos tres rutas de emergencia e institucionalización de la Educación en Derechos Humanos que, como se expondrá en el análisis de las experiencias, no trascurren paralelamente sino en medio de superposiciones, intersticios y desplazamientos. Así, se hacen plausibles las huellas del colonialismo, permanentemente ligadas a voces disonantes que eventualmente arrojan pistas en torno a una Educación en Derechos Humanos capaz de impugnar su propia institucionalización.

PALABRAS CLAVE:

Educación en Derechos Humanos, sujeto de derechos, democracia, antropología jurídica y Derechos Humanos.

ABSTRACT

Throughout this research we are comparatively analyzed three self-defined as Human Rights Education, namely a non-governmental organization, the Human Rights School Cinep experiences; an official school of Bogota, FDI Eduardo Umaña Mendoza;

and a social movement, the National Movement of Victims of State Crimes-Chapter Bogota. In essence, the process of constitution of each stage, speeches and educational policies and in the light of an anthropological approach to human rights education practices were analyzed.

What I have called the focus or anthropological view of this notion implies, on the one hand, an ethnographic approach around speeches, practices and senses that the players mobilized in each scenario with regard to education, Human Rights and sense of the Human Rights Education, and on the other, the distinction between network diversity meaning that preceded the process of institutionalization, which will call a symbolic field, and their cohesion as a field of knowledge endowed with own analytical keys.

Symbolic field and field of knowledge operate as two distinguishable analytical moments. Through the first, the inherited political, social and cultural representations of the "bipolar world" and the Cold War that generally exhibit a stubborn defense of the values and principles of liberal democracy and struggle are evident anti- Communist. Moreover, the notion of field of knowledge enables us to outline the paths that have enabled the Human Rights Education recreate notions such as rights holders or pedagogies of memory keys that undoubtedly cohere certainly a body of knowledge autonomous, equipped with porous and shifting boundaries.

The distinction between each sphere of analysis allows to draw at least three emergency routes and institutionalization of human rights education, as will be discussed in the analysis of experiences, parallel but not elapse between overlaps, gaps and displacements. So, it becomes plausible traces of colonialism, permanently linked to

dissonant voices that eventually shed tracks around a Human Rights Education able to challenge their own institutionalization.

KEYWORDS:

Human Rights Education, subject of rights, democracy, legal anthropology and human rights.

Contenido

RESUMEN	5
TABLA DE ABREVIATURAS.....	12
INTRODUCCIÓN.....	13
CAMPO SIMBÓLICO Y EMERGENCIA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA.....	28
1,1 El campo simbólico de la Educación en Derechos Humanos.	29
1,1,1 Las democracias liberales frente a las experiencias socialistas.	29
1,1,2 El terrorismo de estado ante la oposición a la represión política.....	32
1,1,3 La lucha por el pasado: memorias heroicas y memorias disidentes.	35
1,2 La emergencia de la Educación en Derechos Humanos en América Latina.....	38
1,2,1 La emergencia de la Educación en Derechos Humanos en Colombia	41
1,3 Tres rutas de emergencia de la Educación en Derechos Humanos.....	44
1,3,1 La Educación en Derechos Humanos como desarrollo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.	45
1,3,2 La Educación en Derechos Humanos como propuesta educativa alternativa.	48
1,3,3 Los Derechos Humanos como saber escolar.	50
1,4 Consideraciones	54

ANÁLISIS DE TRES EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA	57
2,1 El sentido de la Educación en Derechos Humanos como nominador de la experiencia.....	59
2,1,1 Las luchas por la memoria y el sentido de la Educación en Derechos Humanos.....	60
2,1,2 El sentido de la dignidad humana y la Educación en Derechos Humanos...	64
2,2 Las concepciones en torno a los Derechos Humanos.....	67
2,2,1 Derechos Humanos y legalidad.	69
2,2,2 Derechos Humanos y emancipación social.....	76
2,3 Las concepciones sobre lo educativo.....	79
2,3,1 La educación como ejercicio de reproducción y trasmisión.	80
2,3,2 La educación también puede ser un acto liberador.....	83
2,4 Consideraciones	85
NUEVOS ENFOQUES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	87
3,1 Nuevas y viejas fronteras de la Educación en Derechos Humanos.....	88
3,1,1 La educación como derecho: primera frontera de la Educación en Derechos Humanos.....	88
3,1,2 El sujeto de derechos: segunda frontera de la Educación en Derechos Humanos.....	92

3,2 Los Derechos Humanos como saber escolar.	98
3,2,1 La tensión entre los Derechos Humanos escolares y la Educación en Derechos Humanos.	101
3,3 La Nueva Educación en Derechos Humanos	104
CONCLUSIONES	106
BIBLIOGRAFÍA	111

TABLA DE ABREVIATURAS

CINEP: Centro de Investigación y educación Popular.

DIDH: Derecho internacional de los Derechos Humanos.

EDH: Educación en Derechos Humanos.

IED EUM: Institución educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza.

IIDH: Instituto Interamericano de Derechos humanos.

LIDERLIP: Liga por los Derechos y la Liberación de los Pueblos.

MEN: Ministerio de educación Nacional de Colombia.

MOVICE: Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado.

PLANEDH: Plan Nacional de Educación en derechos humanos.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación analiza comparativamente tres experiencias auto-definidas como de Educación en derechos Humanos: 1) la IED Eduardo Umaña Mendoza, un colegio oficial situado al sur de la ciudad de Bogotá D.C.; 2) la Escuela de Derechos Humanos de Cinep, una organización no gubernamental creada y dirigida por los sacerdotes jesuitas; y, 3) el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado- Capítulo Bogotá, un movimiento social fundado en 2005 que agrupa víctimas de graves violaciones de Derechos Humanos cometidas por agentes estatales. Como se expone a continuación, su elección no obedece a un ejercicio aleatorio sino que se explica en virtud de la definición del problema, así como de las hipótesis de trabajo que fueron atravesando su construcción.

El problema de investigación tiene su origen en mi experiencia como docente de ciencias sociales en una institución educativa oficial en la ciudad de Bogotá D.C., la IED Eduardo Umaña Mendoza. A diferencia de otras instituciones en la cuales había laborado que, cuando menos formalmente, contaban con elaboraciones muy sólidas de sus proyectos educativos institucionales, mallas curriculares, modelos de evaluación y pactos de convivencia, a mi llegada en el año 2010 el colegio apenas cumplía cuatro años de existencia. Ello implicaba una fuerte discusión al interior de docentes y directivos docentes con respecto de cuáles debían ser los fundamentos de la institución.

Un grupo de maestros argumentaba que el nombre del abogado defensor de Derechos Humanos José Eduardo Umaña Mendoza¹ le otorgaba un horizonte: los Derechos Humanos. A pesar de lo frágil que pudiera resultar esta tesis, significó un punto de partida para pensar una propuesta educativa “distinta” o “alternativa” a la cual casi que instintivamente se le dio el nombre de Educación en Derechos Humanos –EDH-. Simultáneamente, otros grupos de docentes advertían que, teniendo en cuenta el contexto socio-económico de la mayor parte de los estudiantes², la institución debía brindarles “herramientas” para que rápidamente lograran insertarse exitosamente en el mercado laboral. Incluso, un tercer grupo abogaba por un proyecto “más académico”, que privilegiara las competencias en las áreas básicas.

Como consecuencia de lo anterior, el colegio se convirtió en un escenario de disputa por el sentido de lo educativo. Tomé parte de los proyectos y espacios de discusión puestos en marcha con el objetivo de fundamentar lo que para nosotros era, en términos generales, la EDH. En el año 2011, junto con otro grupo de docentes, me vinculé a una iniciativa de la Escuela de Derechos Humanos de Cinep³, orientado a la sistematización de experiencias educativas en Derechos Humanos en la ciudad de Bogotá D.C. En este proyecto logramos varios aprendizajes, no obstante, quizá el más importante de ellos fue el hecho de descubrir que no éramos tan “singulares” o tan “plurales” como creíamos. No habíamos inventado la EDH sino que habíamos apropiado una noción con más de tres década de trayectoria, y

¹ Abogado y administrador de empresas, hijo del prestigioso intelectual Eduardo Umaña Luna, fundador de la facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Su trabajo como defensor de presos políticos y de sindicalistas enjuiciados durante la década de 1980 y 1990 lo hicieron víctima de amenazas e intimidaciones por parte de miembros de fuerzas de seguridad del Estado y grupos paramilitares. En 18 de Abril de 1998 fue asesinado por presuntos miembros de la Brigada XX del Ejército Nacional en la ciudad de Bogotá D.C.

² El colegio se encuentra ubicado en la localidad 5 de Usme en la UPZ Comuneros. La totalidad de los barrios aledaños son clasificados como estratos 1 y 2, incluso, algunos no han legalizado su existencia.

³ Centro de Investigación en Educación Popular. Organización no gubernamental creada por los miembros de la Compañía de Jesús.

sobre la cual, países como Chile, Brasil o Argentina ya venían reflexionando prolíficamente.

Allí tuve la oportunidad de discutir con el educador chileno Abraham Magendzo, cuyo trabajo en torno a la EDH fue uno de los hallazgos más significativos, no sólo como antecedente, sino en el desarrollo de la investigación. En agosto de 2012, durante un conversatorio llamaba la atención acerca de lo que él llamaba las posibilidades políticas de la EDH en contextos políticos antidemocráticos, a través de la siguiente anécdota:

“Por allá en 1990 o 91, el gobierno chileno me encomendó la tarea de asesorar, junto a otro grupo de maestros, la reestructuración del aparato educativo, a propósito del retorno a la democracia. En una mañana de esas, el ministro, muy preocupado se comunicó conmigo:

-Abraham, los militares están muy inquietos por eso de los derechos humanos. Se me ocurre ¿por qué no cambias derechos humanos por educación para el amor? Nadie tiene nada en contra del amor.

-Yo le respondí, un poco desconcertado, -yo tampoco tengo nada en contra del amor pero la educación en derechos humanos tiene una impronta, una identidad propia- . (Diario de campo: 07/10/2013)

Todas estas vivencias se convirtieron en el insumo clave para la definición de un problema de investigación. En el marco de uno de los seminarios de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad del Rosario, en el año 2013 me preguntaba: “¿Cuál es entonces la impronta de la EDH? Creo que Magendzo no buscaba una definición última o absoluta; no sé ni siquiera si es deseable definir una única impronta” (Diario de campo:

07/10/2013). La ruta inicial consistió en disgregar la noción en educación y Derechos Humanos, con el objeto de indagar acerca de sus relaciones.

Educación y Derechos Humanos son los dos elementos fundantes de una relación mutuamente constitutiva (Mignone, 1989 & López, 2011). Por una parte, la historia del concepto de educación en el último siglo, es el relato de su reconocimiento como derecho fundamental, exigible y justiciable frente a los sistemas de protección de Derechos Humanos. Y por otra, el conjunto de instrumentos internacionales en materia de Derechos Humanos, desde la Declaración Universal de 1948 hasta la proclamación de los llamados Objetivos del Milenio (2000), asumen la educación como una suerte de herramienta o instrumento en virtud del cual sería posible la efectiva realización de los principios y obligaciones allí contenidos.

Estos primeros esfuerzos aportaron dos elementos a la definición del problema. Por una parte, la educación entendida como derecho, o mejor aún, como Derecho Humano, es resultado de un largo proceso que, no solamente demandaba de los Estados la no interferencia en una esfera privada de los individuos, sino que ahora le demandaba acciones o prestaciones específicas. Tal es, por lo menos desde una mirada jurídica, la principal diferenciación entre los llamados derechos civiles y políticos y los derechos económicos sociales y culturales –DESC-. Durante mucho tiempo, este segundo grupo de derechos, a los cuales con frecuencia se les llamaba de segunda generación, no tuvo el mismo talante de los primeros, relacionados con la autonomía y la voluntad personal. La educación es el primer derecho que, pese a su carga prestacional que la ubicaría entre los DESC ha adquirido el carácter de fundamental.

Por otra parte, en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, la educación es una categoría que no solamente ha buscado describir el contenido de un derecho fundamental, sino que además, desde el preámbulo de la Declaración Universal de 1948 le concede a la educación, en abstracto, el lugar como medio realizador de los Derechos Humanos. La educación emerge como una herramienta o instrumento del Derecho Internacional. El principal problema estriba en que lo educativo reviste una suerte de neutralidad, como si se tratara de un objeto desprovisto de política y de poder.

Producto de estas articulaciones, esencialmente promovidas desde el sistema de Naciones Unidas, a lo largo de las tres últimas décadas del siglo XX emerge el concepto de Educación en Derechos Humanos –EDH- (Espinel, 2013). No obstante, tal como lo demuestra Sacavino (2012), la EDH no solamente puede ser asumida como la consecuencia o desarrollo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, sino como el resultado del encuentro de una serie de procesos histórico-políticos cuyo origen se remonta a la década de 1970. Por lo menos en el caso de América Latina, el punto de encuentro de esos procesos no es otro que la lucha por la democracia.

El reto consistió precisamente en situar otros lugares o ámbitos de enunciación de la EDH. A lo largo del trabajo de documentación se hizo visible el hecho de que los referentes sobre EDH tenían un fuerte anclaje en documentos oficiales de política pública como el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos promulgado por el Ministerio de Educación Nacional en 2006, tratados internacionales de Derechos Humanos y otras normatividades. Además de la producción jurídica “oficial” ¿qué otros lugares de enunciación y de legitimación tiene la EDH?

Tanto en el colegio como en la organización no gubernamental, sobre los cuales ya se venía adelantando un trabajo de campo basado en la observación etnográfica, la aplicación de técnicas grupales y la realización de algunas entrevistas, irrumpió una nueva mirada: la EDH como una práctica político-pedagógica alternativa. Buena parte de los educadores entrevistados argüían que “*hacían EDH para escapar a la formas tradicionales de la educación y la escuela. (...) para varios profesores ser educador en derechos humanos es ponerse en contra del statu quo*” (Diario de campo 08/04/2014). Es paradójico pensar que una expresión del sistema legal universal, paralelamente puede ser construida como un lenguaje “desde abajo” o contra-hegemónico.

Estas discusiones me remitieron a mi trabajo de grado en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Castro y Rodríguez, 2009). En aquella ocasión, trabajé con una organización social, el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado – Capítulo Bogotá⁴. En esta experiencia las reflexiones giraron en torno a estrategias pedagógicas dirigidas a “*cuestionar la tolerancia de la sociedad colombiana ante graves violaciones de Derechos Humanos*” (p. 79). Ello supuso una indagación en torno a otras maneras de construir la noción de maestro fuera de la institución escolar. En virtud de estos presupuestos y primeros hallazgos decidí incluir al Movice como una tercera experiencia a ser analizada.

Así las cosas, la definición de las unidades de estudio y de análisis⁵, casi que recíprocamente permite delimitar los objetivos y límites del problema. En ese orden de

⁴ El Movice es una organización social creada en el año 2005, agrupando víctimas de graves violaciones a los Derechos Humanos cometidas por agentes oficiales. A través de ella se han promovido tanto el litigio nacional e internacional, como estrategias de denuncia internacional.

⁵ Siguiendo la distinción de Guber (2005), las unidades de estudio corresponden al ámbito en el cual se lleva a cabo la investigación que, no está demás mencionar, no obedece estrictamente a criterios

ideas, el objetivo principal fue el análisis de los procesos constitutivos de la EDH, en el marco de las experiencias de la IED Eduardo Umaña Mendoza, la Escuela de Derechos humanos de Cinep y el Movice- capítulo Bogotá. Dar cuenta de tales procesos implicó definir tres variables de análisis: 1) los sentidos de la EDH en el marco de cada escenario; 2) las concepciones sobre lo educativo y sus transformaciones a la luz de la EDH; y, 3) las concepciones en torno a los Derechos Humanos.

Metodológicamente la investigación se estructura a partir de tres estudios de caso. Cada una de las experiencias fue analizada en una perspectiva comparada de conformidad con las tres variables ya planteadas. Las técnicas de recolección de información empleadas fueron:

- Diarios de campo: Comprende el registro de vivencias personales en cada uno de las experiencias, conversaciones informales, discusiones en los seminarios y reflexiones propias. Cabe mencionar que algunos diarios fueron elaborados con base en anotaciones efectuadas entre los años 2007 y 2009, y ello implica que no son el resultado exclusivo de la observación etnográfica sino del ejercicio intencionado de recordar o rememorar.
- Observación etnográfica. Incluye la observación participante en espacios ciertamente “formales” como reuniones, talleres o asambleas, así como en espacios de socialización cotidianos (charlas informales, momentos de receso, entre otros.)

geográficos. En este caso, se trata de cada una de las experiencias auto-definidas como EDH. A su vez, las unidades de análisis son los sujetos con quienes se pretende hacer el trabajo de campo; en las experiencias del colegio y la ONG se trabajó exclusivamente con docentes

- Entrevistas semi-estructuradas. Se practicaron 21 entrevistas, de las cuales 10 corresponden a docentes del colegio, 6 a participantes de la Escuela de Derechos Humanos de Cinep y 5 a miembros del Movice.
- Revisión documental. Se analizaron documentos de manejo interno por parte de las experiencias como actas de reuniones, planes de estudio, manuales de convivencia y algunas publicaciones.
- Grupos focales. Se lograron dos sesiones con un grupo de 6 docentes que participaron en la Escuela de Derechos Humanos de Cinep, y 1 sesión con 4 docentes de la IED Eduardo Umaña Mendoza.

Ahora bien, la idea de un enfoque antropológico se desarrolla en dos direcciones: 1) una ligada a la recolección de los datos, la utilización de técnicas etnográficas y sus respectivas estrategias de análisis, y, 2) otra expresada en la aproximación, construcción y desarrollo del problema de investigación a partir de debates y categorías de la disciplina antropológica contemporánea.

En cuanto a la primera, además de los planteamientos ya referidos con respecto al conjunto de técnicas utilizadas, en su mayoría inscritas en la caja de herramientas de la etnografía, es clave mencionar el componente reflexivo. A lo largo de la recolección de los datos, mi lugar de investigador no fue absoluto, pues, como ya he relatado, he sido partícipe en todos los procesos. Buena parte de las conversaciones, discusiones o documentos analizados han formado parte de mi experiencia como docente. Por esta razón, muchas de las conclusiones a las que he llegado a partir de la investigación, por ejemplo, el halo

colonial de la EDH, significan transformaciones en mis apuestas profesionales frente a temas como la democracia en la escuela y los derechos humanos como un saber escolar.

La segunda dirección del llamado enfoque antropológico consiste en una mirada decolonial desde la disciplina antropológica contemporánea. Antes de analizar las implicaciones de esta afirmación es importante advertir que tal opción se debe a los hallazgos frente a los abordajes desde lo pedagógico y lo jurídico. Este último, como ya se ha venido haciendo énfasis, entiende la EDH como un desarrollo del Derecho Internacional que otorga una dimensión instrumental de la educación frente a las normas, y que a su vez, hace de la EDH una suerte de objeto neutral y ajeno a toda relación de poder. De otro lado, lo pedagógico, como se desarrollará a lo largo del texto, ha configurado una noción de la EDH que fluctúa entre el cumplimiento de la política pública educativa y la especialización de discursos y prácticas emancipatorios.

No solamente se trata de tomar distancia frente a estas posturas sino de comprender los procesos que les han constituido. Dar cuenta de ello comporta desentrañar las dinámicas socio-políticas que han dado sustento a sus emergencias. Sostengo que a través de la noción de EDH, el sistema de Naciones Unidas y la Organización de Estados Americanos promovieron la asimilación de un discurso político fundamentado en la defensa de los representaciones de la democracia liberal, entre los cuales destaca la exaltación del individuo de la ilustración como modelo de ciudadano, el capitalismo como mejor sistema económico posible y el anticomunismo. En el marco de la EDH ello se ha expresado en la idealización del denominado “sujeto de derechos”.

Para comprender este proceso es relevante metodológicamente el trabajo de Michel Trouillot (2011), concretamente su noción de *campo simbólico*. Para situar esta categoría es

menester clarificar la manera como Trouillot explica el surgimiento e institucionalización de la disciplina antropológica. Las disciplinas “*no crean sus campos de significación, sólo legítima organizaciones de significado particulares. Filtran y organizan (...) argumentos impugnados y temas que, usualmente, las preceden*” (p. 44). Si se entiende por institucionalización el proceso que pretende la circunscripción de unos límites más o menos comunes, producto de la articulación de problemas, preguntas, categorías de análisis, desarrollos teóricos y metodologías, al interior de esos límites se recrean prácticas y discursividades que reafirman apuestas propias para aproximarse y comprender la realidad. Trouillot argumenta que tales apuestas, a las que se refiere como *campos de significación*, no son una producción lograda dentro de los límites de la institucionalización.

Las disciplinas reciben ese nombre justamente porque “disciplinan”, ordenan y jerarquizan. Sus lógicas de trabajo, consolidadas tras su institucionalización son el resultado de relaciones de poder que se producen y agencian por fuera de sus límites. Por ejemplo, la dualidad entre civilización y salvajismo, propia de la antropología del siglo XIX es la apropiación y reelaboración de una serie de referentes prácticos y discursivos del proyecto moderno, cuyo ámbito de despliegue atravesaba las instituciones jurídico-políticas y sociales de las sociedades europeas.

En ese orden de ideas, el *campo simbólico* está constituido por los enunciados, prácticas, saberes, valores y representaciones sociales, políticas, jurídicas e históricas que anteceden y dan lugar a la institucionalización de las disciplinas. Entonces, propongo que existe una gran variedad de prácticas y discursividades que anteceden a la EDH, y aun cuando no se trata de una disciplina académica en el estricto sentido al que hace alusión Trouillot, si se trata de un *corpus* teórico con una función disciplinadora.

La noción de campo simbólico es relevante para pensar el estado de cosas en el que se encuentra la EDH. Autores como Magendzo (2005) y Espinel (2012) critican la manera como la EDH ha sido “institucionalizada” o “cooptada” por parte de los organismos multilaterales. Incluso. *“(la EDH) se convierte así en un discurso que expande y legitima prácticas y estructuras que ocasionan situaciones contrarias a los grandes ideales invocados”* (Espinel, 2012, p. 167). Este fenómeno no se debe a una coyuntura concreta, sino a que a través de la EDH se jerarquizaron y otorgaron formas pedagógicas a una serie de prácticas y discursos instalados en la lógica del mundo bipolar y de la lucha contrainsurgente por parte de las clases dominantes en la región.

Argumento que, de la misma manera como Trouillot (2011) sostiene que la única posibilidad de lograr una antropología crítica es a través de la impugnación de su campo simbólico, la EDH debe reflexionar acerca de las redes de significación que le precedieron y sin las cuales no habría llegado a tal proceso de institucionalización. Por lo demás, se trata de un campo simbólico que debe ser, cuando menos, parcialmente impugnado.

Ahora bien, para lograr una mejor aproximación a la EDH, entendida como un cuerpo de saberes ampliamente –aunque no totalmente- delimitado, metodológicamente me referiré a la EDH como un campo de saber, un argumento ya utilizado por Espinel (2013), reelaborada a partir de la lectura de Mario Diaz (1991) del campo intelectual de la educación en Colombia. La estrategia metodológica de Espinel es pertinente para la presente investigación por cuanto se distancia de la visión lineal y descriptiva de la historia y de los fenómenos sociales. Antes que una historia tradicional de la EDH en Colombia que tendría su origen en los talleres realizados por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos –IIDH- en la década de 1980- (Sacavino, 2012), y en el ámbito nacional en los

encuentros de maestros convocados por la Asociación Distrital de Educadores –ADE- en 1988 (Espinel, 2013), un campo de saber significa rupturas, emergencias y discontinuidades:

Esta noción de campo, tomada como una noción estratégica, faculta el describir las prácticas y discursos de la EDH como un dominio relativamente autónomo en cuanto estructurado por sus propios mecanismos de relaciones de fuerza y dinámicas internas de posición y oposición, y además como dominio estructurante. (p. 42)

El campo, como lo señala el mismo Díaz (1993), además de ser una metáfora espacial, es un terreno de lucha y de tensión. En la sociedad, las instituciones y los sujetos promueven saberes, prácticas y discursos; el abordaje atomizado de uno u otro, no solamente limita una perspectiva más amplia sino que termina privilegiando relaciones de poder determinadas. Así las cosas, la EDH entendida como un campo de tensiones implica:

(...) los sujetos, discursos y prácticas constitutivas del campo intelectual de la educación (en nuestro caso la EDH) pueden describirse como sistemas de fuerza, posiciones, oposiciones y combinaciones determinan la estructura específica del campo en un momento histórico dado” (Díaz, 1993, p. 15; citado por: Espinel, 2013, p. 43)

Así las cosas, campo simbólico y campo de saber refieren a dos momentos analíticos distintos; el primero de ellos es relevante para entender el proceso de institucionalización de la EDH, y el segundo, para dar cuenta del cuerpo de tensiones, saberes y prácticas que la constituyen. Finalmente me permito algunas presiones frente al enfoque antropológico y las consecuencias en lo concerniente a la mirada que pretendo lograr de la EDH.

En síntesis, la investigación sugiere que el análisis de la triada de experiencia de EDH, paralelamente debe reflexionar en torno al *campo simbólico* y el desarrollo de la institucionalización de la EDH en Colombia, así como sobre las tensiones que la articulan como un campo de saber. Con ese fin, el documento de estructura en tres capítulos.

A lo largo del primer capítulo reflexiono sobre el *campo simbólico* de la EDH con base para analizar su institucionalización. El campo simbólico se define en clave de tres tensiones: 1) las democracias liberales frente a las experiencias del socialismo; 2) las políticas del terrorismo de Estado y las luchas de las víctimas en contra de la impunidad y la represión política; y, 3) las disputas por el pasado entre memorias heroicas y memorias disidentes. A través de este esquema analítico pretendo demostrar que la EDH, cuando menos en el caso Colombiano, le permitió a las Naciones Unidas y a la OEA cerrar filas ante el auge socialista derivado de la Revolución Cubana en 1959. No obstante, por parte de organizaciones sociales y Ong's, hubo esfuerzos que situaron la EDH en el plano de las alternativas o resistencias. En el marco de esas tensiones se dio lugar el campo de significación que precede el surgimiento de la EDH.

Siguiendo las consideraciones anteriores, la emergencia de la EDH contempla la descripción de tres rutas. Una primera que la sume como una consecuencia de o desarrollo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Una segunda que la reconoce en el contexto de prácticas pedagógicas alternativas. Y una tercera que no ha sido explorada en la bibliografía revisada, sustentada en el reconocimiento de la escuela como un espacio de producción de saber dotado de cierta autonomía: la EDH como un saber escolar. Ninguna

de las rutas es la expresión pura de un extremo de la tensión entre “oficialidad” y “alternatividad”.

En el segundo capítulo presento los resultados de la sistematización de las experiencias, problematizando las tres variables referidas anteriormente (concepciones sobre lo educativo, concepciones sobre los Derechos Humanos y sentidos de la EDH). Cada una de estas variables ha implicado en incursión en categorías inusitadas, que en la elaboración del estado de la cuestión no han sido referidas. Sin duda, la pregunta por la producción de las memorias sociales y sus mecanismos de circulación refuerzan su preponderancia en la descripción del *campo simbólico*. Así mismo, la representación sobre lo humano y el principio de la dignidad humana implicaron hallazgos interesantes.

Finalmente, en el tercer capítulo, siendo coherente con la utilidad de la noción de *campo simbólico*, y específicamente con la necesidad de su oposición, se esbozan algunas tesis que pueden arrojar claridad sobre nuevos enfoques. Para ello se hace una descripción de las fronteras actuales de la EDH, reconociendo su carácter dinámico y su porosidad. Posteriormente se plantean algunas preguntas a la categoría de sujeto de derechos, destinadas a evidenciar sus vínculos con el *campo simbólico* de la EDH.

En los dos apartados finales del capítulo tercero pretendo sentar las claves de un nuevo enfoque de la EDH en Colombia. Tras la apertura de los diálogos de paz entre la insurgencia de las FARC EP y el gobierno de Juan Manuel Santos, de la misma manera como lo hicieron en situaciones similares en otras naciones de la región, los sistemas políticos ponen sus ojos en la educación para la construcción de una sociedad posterior a unos eventuales acuerdos. Con la creación de la llamada “Cátedra para la Paz” la EDH tienen un lugar de privilegio en la redefinición de las orientaciones del sistema educativo

nacional. Sostengo que el reconocimiento de la escuela, y de manera más específica, de los saberes que en ella se producen pueden ser claves en todo este proceso.

CAPÍTULO I

CAMPO SIMBÓLICO Y EMERGENCIA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA

Luego de haber definido las nociones metodológicas de campo simbólico y de aquello que se entiende por un enfoque antropológico, el presente capítulo describe el campo simbólico que dio lugar a la constitución e institucionalización de la EDH, así como de los procesos histórico-políticos en los cuales se inscribieron tales dinámicas. En el siguiente capítulo analizaré como el imaginario político de las élites latinoamericanas y colombianas de la segunda mitad del siglo XX es determinante en el desentrañamiento de las tensiones que fundan el campo de saber de la EDH. No estamos frente a un simple influjo sino ante un ejercicio de disciplinamiento, jerarquización y organización intencionada de saberes, prácticas y discursos.

La complejidad de las dinámicas que vivía la región en aquellos años ha dado lugar para pensar tres rutas de emergencia, a partir de las cuales se vislumbra un campo simbólico lleno de tensiones y matices. Ninguna ruta es la plena expresión de las élites o de las clases subalternas, por el contrario, en diversas coyunturas históricas, las apropiaciones

llevadas a cabo por distintos grupos sociales resultan paradójicas y contradictorias. En la EDH habitan la dominación y la emancipación.

1,1 El campo simbólico de la Educación en Derechos Humanos.

Tal como se ha referenciado en el capítulo I, se entiende por campo simbólico el conjunto de enunciados, discursos, representaciones, prácticas e instituciones que preexisten, en este caso, a la configuración de un campo de saber, a saber, la EDH. Para comprender mejor el campo simbólico de la EDH me permito delimitarlo por medio de la descripción de tres tensiones: 1) las democracias liberales y las experiencias socialistas; 2) el terrorismo de estado y la oposición política; y, 3) la lucha por las memorias de la represión.

A reglón seguido analizaré cada una de estas tensiones y la manera como su desarrollo influye en la definición de la EDH como campo de saber.

1,1,1 Las democracias liberales frente a las experiencias socialistas.

A lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX América Latina vive una de las peores tragedias humanitarias del hemisferio occidental (Suárez, 2007 y Regalado, 2007). Solamente en Colombia, el informe elaborado por el Centro Nacional de Memoria Histórica bajo el título *¡Basta Ya!* Revela que en un periodo comprendido entre 1958 y 2013, por lo menos 250.000 personas perdieron la vida en hechos directamente relacionados con el conflicto armado interno (CMH, 2013, pp. 31-50)) Como veremos en el

siguiente apartado, es justamente la barbarie de la represión un elemento dinamizador del surgimiento de la EDH como parte de las estrategias de lucha política.

Al amparo de la doctrina de seguridad nacional⁶, los gobiernos de la región elaboraron un relato de aquello que deberían ser los sistemas políticos latinoamericanos. El eje central de ese relato es la defensa a ultranza de las instituciones, valores y principios de la democracia liberal. Se trata de una decisión política tomada por las élites americanas desde la Conferencia Panamericana de 1948; no es casualidad que en la parte introductoria de la Carta de la OEA se mencione que *“Ciertos de que la democracia representativa es condición indispensable para la estabilidad, la paz y el desarrollo de la región”*. No cabe duda de que seguramente este criterio resulta definitivo para la suspensión de Cuba en su calidad de miembro de la OEA. En la Octava Conferencia de Consulta de Ministros de Relaciones Exteriores, llevada a cabo en Punta del Este en 1962, la asamblea consideró que: *“la adhesión de cualquier miembro de la Organización de los Estados Americanos al marxismo-leninismo es incompatible con el Sistema Interamericano y el alineamiento de tal Gobierno con el bloque comunista quebranta la unidad y solidaridad del hemisferio”*.

Similares argumentos utiliza el General Gusta Leigh Guzmán, comandante en jefe de la Fuerza Aérea chilena en la alocución de la Junta Militar de la tarde del 11 de Septiembre de 1973:

"Las Instituciones armadas y de orden de Chile se habían colocado en un plano excepcional de prescindencia política. Pero, después de tres años de soportar el cáncer

⁶ Es un concepto utilizado para definir ciertas acciones de política exterior de Estados Unidos tendientes a que las fuerzas armadas de los países latinoamericanos modificaran su misión para dedicarse con exclusividad a garantizar el orden interno, con el fin de combatir aquellas ideologías, organizaciones o movimientos que, dentro de cada país, pudieran favorecer o apoyar al comunismo en el contexto de la Guerra Fría, legitimando la toma del poder por parte de las fuerzas armadas y la violación sistemática de los derechos humanos.

marxista, que nos llevó a un descalabro económico, moral y social que no se podía seguir tolerando, por los sagrados intereses de la Patria nos hemos visto obligados a asumir la triste y dolorosa misión que hemos acometido".

Tanto un gobierno de facto como la propia institucionalidad del órgano multilateral más importante de la región comparten la fobia y el repudio por el socialismo. Entendiendo que el esfuerzo aquí planteado no tiene como propósito una revisión exhaustiva de la historia reciente de América Latina sino la definición del campo simbólico que rodea la emergencia de la EDH, es necesario precisar algunas situaciones.

De la misma manera como la revolución francesa privilegia los derechos de una parte de los individuos, en razón a su estatus de ciudadanos, durante la segunda mitad del siglo XX, las democracias liberales en su lucha contra el socialismo privilegiaron un arquetipo de individuo titular de derechos. Los demás, que con frecuencia se agrupan bajo el mote de marxistas, subversivos o enemigos de la patria, hacen parte del costo humanitario necesario para defender las frágiles democracias. Basta recordar las palabras del entonces Coronel Alfonso Plazas Vega cuando es interpelado por algunos medios de comunicación en los hechos que rodearon la desaparición de por lo menos 11 personas en la retoma del Palacio de Justicia en 1985: *"Defender la democracia maestro"*. También resulta ejemplificaste el decreto ministerial emitido por la dictadura de Pinochet cuando en 1983 prohíbe el reingreso al país del grupo musical *Illapu* bajo el argumento de que: *"son activistas marxistas que participan de la campaña de desprestigio a Chile en el exterior"*

El segundo elemento el manejo de la vigencia de los derechos humanos como criterio de calidad de la democracia. A todas luces, es una muestra evidente de lo que ha sido el uso político de los derechos humanos. La Carta Interamericana suscrita en la ciudad

de Lima en 2001, en sus primeras líneas señala: “*REAFIRMANDO que la promoción y protección de los derechos humanos es condición fundamental para la existencia de una sociedad democrática, y reconociendo la importancia que tiene el continuo desarrollo y fortalecimiento del sistema interamericano de derechos humanos para la consolidación de la democracia*” Según esta tesis, los sistemas de gobierno distintos a la democracia liberal, especialmente aquellos de tipo socialista, *per se*, son violatorio de los derechos humanos. Dicho de otra manera, no existe vigencia alguna de los derechos humanos por fuera de la democracia.

Como analizaré un tanto más adelante, estas dos cuestiones son definitivas en la emergencia de la EDH. Autores como Magendzo (1999 y 2005) y Sacavino (2012), coinciden en que la EDH hace parte de las estrategias de lucha por el retorno a la democracia. Lo que se les queda de lado es la hecho de que los llamados retornos a la democracia, como se les conoció a los procesos posteriores a las dictaduras militares en países como Chile, Argentina o Brasil, aunque con un talante menos represivo y autoritario, no escapan a la apología de la democracia. La EDH hace parte de la construcción de democracias con rostro humano, pero al fin y al cabo “demócrata”, esto es, un relato que no contempla otras formas de gobierno.

1,1,2 El terrorismo de estado ante la oposición a la represión política.

La segunda tensión que configura el campo simbólico de la EDH es el papel de los derechos humanos, por una parte, justificando el ejercicio arbitrario del poder por parte de los grupos sociales que contralan los estados, y por otra, visibilizando y denunciando tales actuaciones. Víctimas y victimarios hicieron uso del lenguaje de los derechos humanos.

Acerca del primer lugar de análisis, es decir, el de legitimación de las democracias liberales con base en la vigencia de los derechos humanos ya se ha planteado en el apartado anterior. Pero fuera de ese ámbito “cuasi legal”, como lo llamaría Engle (2001), organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales proyectaron a través de sus prácticas y discursos nuevos lugares de reflexión.

Para la antropóloga Estadounidense Sally Merry Engle, los derechos humanos encuentran en los organismos internacionales su principal lugar de realización, no obstante, la inexistencia de mecanismos de justiciabilidad, salvo en el marco interno de los estados, los coloca en un sitio de cuasi-legalidad. Esta es una visión restringida de los derechos humanos. Estos no solamente adquieren sentido en virtud de una institucionalidad, así como de su incorporación al orden legal, sino en clave de lo que los sujetos encuentran como prácticas y discursos emancipatorios. No está demás mencionar que lo emancipatorio refiere a los esfuerzos, individuales y colectivos, orientados a la subversión de formas de dominación económica, social y política. Implica la resistencia a la subordinación.

Bolívar (2002) resalta el hecho de que la EDH es una educación para la acción, toda vez que el contexto histórico en el cual se constituye es un escenario dramático, en el cual, los defensores de derechos humanos trabajan vertiginosamente en contra de la barbarie del poder estatal:

Tengo muy presente el relato de un abogado que trabajaba para una organización de derechos humanos del Cono Sur en los años duros de la dictadura y a cuya oficina llegó la madre de un detenido afirmando

- Doctor, ayude a mi hijo, pues él no ha hecho nada.

Y el abogado le contestó:

- Señora, su hijo sí hizo algo: estaba participando en una manifestación y eso es algo considerado como ilegal por las autoridades, pero es un derecho humano; su hijo sí hizo algo, pero eso no lo convierte en criminal

Con esta simple frase, el abogado, sin organizar un taller ni redactar una cartilla, estaba realizando una labor educativa. La educación en derechos humanos puede pasar por diversas modalidades, estructuradas o no; la mayoría de ellas merecen ser sistematizadas, siempre que las asumamos desde una visión de proceso y no como ejercicios aislados. (pp. 12-13)

En la América Latina contemporánea se libra una lucha por el presente, por lo que significa otorgar sentido a la experiencia histórica de las sociedades latinoamericanas. Los gobiernos justificaron sus formas de actuar a través de la defensa de la democracia del fantasma del comunismo internacional; ratificaron diversos instrumentos de protección de derechos humanos –la Convención Americana de Derechos Humanos, por ejemplo-. En entrevista con Eduardo Carreño, miembro del Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, este autodenominado defensor de los derechos humanos relata: *“la peor desgracia de las sociedades latinoamericanas fue que todo esto –desapariciones, masacres, genocidios, torturas, etc.- ocurrió mientras el resto de la sociedad pensaba, por ejemplo, en el mundial de 1978”* (Entrevista).

En entrevista con otro miembro de la misma organización, el abogado advierte: *“mientras ocurría el holocausto en el Palacio de Justicia, en pleno centro de la capital, el país estaba viendo a Millonarios”*. (Entrevista). En esta batalla por el presente resulta

ilustrativo como en el film chileno *Machuca* (2004), cuya trama revela los últimos días del gobierno de la Unidad Popular de Allende, justo al finalizar la película, tras el golpe militar, uno de los protagonistas sostiene un ejemplar del diario *El Mercurio* con un titular que dice “*La FIFA dice que la vida en Chile ahora es normal*”.

Junto a los derechos humanos entendidos como símbolo de la democracia, emerge un correlato que convierte a aquellos en el símbolo del límite a la defensa misma de la democracia. Como dirían Faúndez (2004): “*(los derechos humanos son el) lindero preciso entre la actuación legítima del Estado y la conducta ilícita de sus agentes*” (p. 5). Las democracias liberales se vieron obligadas a reconocer en los derechos humanos, no solamente un elemento de evaluación o cualificación, sino una frontera de su orden legal.

1,1,3 La lucha por el pasado: memorias heroicas y memorias disidentes.

La tercera tensión que configura el campo simbólico de la EDH es la batalla por el pasado. En la EDH se ponen en juego distintas memorias que pugnan por otorgar sentido al pasado. Parafraseando a Jelin (2002) “las memorias son un campo de batalla”. Benjamin /1976), por ejemplo, advierte que una de las expresiones de la lucha de clases es la lucha por las memorias. Le Goff (1991) dice:

Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia, son reveladores de esos mecanismos de manipulación de la historia colectiva (...) La memoria colectiva no es sólo una conquista: es un instrumento y una mira de poder. (p. 131)

La emergencia y posterior desarrollo de la EDH se relaciona directamente con el debate de la hegemonía y subalternidad de las memorias sociales en torno a la democracia y la represión en América Latina. No es fortuito que en cada una de las experiencias a analizar la memoria sea un asunto de primer orden. El historiador estadounidense Steve Stern (2004), a la luz del caso chileno postula dos formas de memoria que son relevantes para la comprensión de esta tensión: una memoria heroica y una memoria disidente.

Para Stern, el ascenso de Allende y la Unidad Popular es el resultado de un largo proceso económico y político en el cual, a diferencia de otros países de la región, la contienda entre los sectores conservadores y de izquierda adquirió una dinámica en diversas direcciones. Con el gobierno de Gómez de la Cerda, la izquierda vivió la experiencia de la conformación de alianzas con grupos de centro y centro/derecha. Posteriormente, en la década de 1940, la derecha chilena comprende que la izquierda asciende de manera problemática, en ese sentido, el gobierno de González Videla desarrolla una política sumamente represiva, incluso, prohibiendo el Partido Comunista.

Para la década de 1950, las transformaciones en el régimen electoral y el reconocimiento del voto para las mujeres lograron balancear la condición de fuerzas. Para las elecciones de 1958, Allende y Alessandria sostienen una reñida contienda que termina dando la victoria al candidato de derecha. En 1964, el descontento social y la consolidación de procesos de base por parte del Partido Comunista y el Partido Socialista, dieron lugar a que el demócrata-cristiano Pablo Frei se impusiera en las elecciones de 1964.

Paralelamente, el relato de doña Elena, una antigua propietaria en la región de Temuco, narra la manera como una parte de la sociedad chilena, la aristocracia en decadencia veía la destrucción de su mundo. Para ella, los gobiernos que antecedieron a

Allende, especialmente el de Frei, son una suerte de camino hacia el caos y la violencia. Las elecciones de 1970 fueron el paso hacia el precipicio. La reforma agraria de 1962 y el inicio de la toma de terrenos urbano fueron abusos por parte del estado. .

La arista más interesante de esta memoria que se concibe justo en tiempos del inicio de la dictadura tiene que ver con su carácter mesiánico. Si en verdad Allende era una fuerza destructora que empujaba a los chilenos hacia el caos y la desolación, una acción como la efectuada por las fuerzas militares y la CIA, fácilmente puede ser vista como un acto heroico, un esfuerzo salvador. Para Stern este tipo de memoria se denomina memoria heroica.

En esta perspectiva, Allende es asumido como una figura despreciable que jugó con los anhelos de los más pobres. Un hombre que gustaba del poder y las comodidades. Al respecto, el autor señala que buena parte del fracaso del gobierno de la Unidad Popular se debe a otros factores, cuya existencia se desconoce en virtud del relato hegemónico construido desde la memoria heroica. Entre otros factores,

Por su parte, la memoria disidente se ilustra a través del relato de una madre de un obrero asesinado por la dictadura. No solo se pone en juego la justeza de las transformaciones lideradas por el gobierno de Allende, pues, quizá, el elemento más importante es el esfuerzo de poner al descubierto la falacia de la heroicidad. En este caso, poner al desnudo la naturaleza de la dictadura consiste en visibilizar las violaciones a los derechos humanos. Bien en la defensa de los propietarios rurales o de los opositores políticos, nunca dejan de estar en el centro del debate por el pasado. Para una u otra memoria, los derechos humanos son el centro de cada relato.

1,2 La emergencia de la Educación en Derechos Humanos en América Latina.

Luego de haber definido el campo simbólico que da lugar a la emergencia de la EDH, ahora corresponde analizar los procesos discursos y prácticas que constituyen su irrupción. Recientemente, en el año 2006 el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos –PLANEDH-, retomando la recomendación de la UNESCO sobre *“La educación para la comprensión, la cooperación y la paz y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”* (UNESCO, 1974), definió la EDH como *“como un proceso educativo continuo y permanente, asentado en el proceso amplio y procesual de derechos humanos, ligada (sic) al desarrollo la paz y la democracia”* (MEN, 2006, p. 71). No obstante, tras esta definición, en la cual se sintetiza la postura del sistema de Naciones Unidas, existe una dispersión de aproximaciones teóricas y metodológicas.

La mayor parte de la producción académica establece la década de 1980 como el momento en el cual emerge con mayor fuerza la EDH en la región (Basombrio, 1991; Bolívar, 2002; Espinel 2009, 2010 y 2013; Flowers, 2004; Magendzo, 1993, 1996, 2000, 2005 y 2006 & Sacavino, 2012 y 2013). Al respecto Sacavino (2013) indica 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 busca de su propia identidad”* (p. 72). En el caso colombiano, Magendzo y Dueñas (1991), mencionan que un acontecimiento clave en este proceso de irrupción de la EDH es el Encuentro de Educadores en Derechos Humanos convocado por el Centro de Promoción Ecuménica y Social –Cepecs-, el Cinep y

la Comisión Pedagógica de la ADE, realizado en abril de 1988 (Magendzo & Dueñas, 1994 & Espinel, 2013, p. 65).

Para Sacavino (2008) la EDH surge en el contexto de los procesos de re-democratización tras el final de las dictaduras latinoamericanas; así lo advierte en su estudio de los casos chileno y brasilero:

La década de 1980 na América Latina se caracteriza pelo fim das ditaduras em vários países do continente e o início de processos de redemocratização. Nesse contexto, inicia-se a educação em/para os direitos humanos, que envolveu no seu processo de desenvolvimento diferentes sujeitos históricos, indivíduos, grupos e instituições de diversos tipos, especialmente ONGs. (p. 1)

Del apartado anterior se desprende que en el ámbito regional, las luchas por la democracia y el final de las dictaduras son condiciones de posibilidad para la emergencia de la EDH. Desde los organismos internacionales, cuando menos una década atrás se venía acuñando un relato que concebía la democracia liberal como la única forma de gobierno deseable y a los derechos humanos como condición *sine qua non* para su realización práctica. A este respecto, la consolidación de instrumentos de derecho internacional juega un papel preponderante en la emergencia de la EDH.

En los distintos instrumentos jurídicos que componen la Carta Internacional de Derechos Humanos de la ONU se promueve una relación instrumentalizante entre la educación y los derechos humanos (Ugarte, 2004). Es decir. La educación subordinada a lo que se denomina la universalización de los derechos humanos (Escamilla, 2009 & Magendzo, 2005). Tanto en la Declaración Universal de Derechos Humanos –DUDH- de 1948 como en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos –PIDCP- y el Pacto

Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales –PIDESC- de 1966, la cuestión educativa se muestra como una forma de materialización de los objetivos trazados. Lo propio ocurre con los protocolos facultativos del PIDCP y el PIDESC.

La ONU se refiere expresamente a la necesidad de promover acciones educativas tendientes al *“desarrollo pleno de la personalidad humana, y el fortalecimiento al respeto de los demás derechos humanos”* (art. 26.2 DUDH) o *“(al) desarrollo pleno de la persona humana y su dignidad (...) capacitar a todas las personas para que participen de una sociedad libre”* (art. 13.1 PIDESC). En cada uno de los artículos citados, la pretensión es la de definir el derecho a la educación. Tanto el art. 13.1 del PIDESC como las observaciones del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas –CDESC-, es evidente una doble implicación entre el derecho a la educación y los derechos humanos: *“la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para hacer efectivos otros derechos humanos”* (CDESC: Observación No. 13, 1999).

La década de 1980 es un punto de encuentro, cuando menos en buena parte de América Latina- entre 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. Basombrio (1991), Sacavino (2012) y Magendzo (2000 y 2005) describen la segunda mitad de esta década, en tanto coyuntura de pugna entre el ocaso de las dictaduras y el retorno de la democracia como el escenario, no sólo en el cual se desarrollan las primeras experiencias de EDH, sino el punto de arranque en la búsqueda de una identidad propia: *”si bien la educación en / para los derechos humanos tiene su origen en el continente en la segunda mitad de los años 80, cuando daban fin a las dictaduras militares que afectaba de forma dramática a varios países, fue durante el*

periodo de re-democratización que se empezó a construir su identidad” (Sacavino, 2012, p. 225).

1,2,1 La emergencia de la Educación en Derechos Humanos en Colombia

En Colombia, la emergencia de la EDH ocurre en condiciones de posibilidad un tanto distintas (Espinel, 2013, pp. 43-49). Aun cuando, al igual que en los países del cono sur, son las organizaciones no gubernamentales, los grupos de trabajo popular y los sindicatos los principales protagonistas de este proceso, el país vive una coyuntura distinta. A diferencia de Chile, Argentina o Brasil, los movimientos insurgentes no lograron ser derrotados por medio de la represión oficial, e incluso se han fortalecido y conforman la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar. Durante la presidencia de Belisario Betancourt se abre un largo periodo de diálogos y procesos de negociación entre el estado colombiano y los movimientos armados (Medina, 1996 y 2012 & Pizarro, 2004).

El surgimiento de la EDH en Colombia, al igual que en los países del cono sur también se desarrolla en el marco de las luchas por la democracia, empero, la inexistencia de gobiernos de facto durante la mayor parte de la segunda mitad del siglo XX (Pizarro 2004) le otorga nuevos sentidos a las miradas de los sujetos –especialmente los implicados con las primeras experiencias de EDH- hacia la democracia. Tras la revisión de archivo en el MOVICE y el CCAJAR se evidencia una tensión que configura los inicios de la EDH en nuestro país entre, por una parte, la institucionalidad de un Estado que ve en los derechos humanos y en la EDH la posibilidad de cualificar la participación de los ciudadanos en la vida política y social del país, y por otra, las prácticas de organizaciones no

gubernamentales y movimientos sociales que pretenden cuestionar la naturaleza de una democracia formal tras de la cual ocurren graves violaciones a los derechos humanos.

Un elemento interesante que ha sido desconocido en los escasos balances que existen acerca de la EDH en Colombia, que por lo general privilegian las prácticas ligadas a discursos pedagógicos y educativos como la educación popular, es la búsqueda y promoción de mecanismos alternativos de justicia. Resulta de especial relevancia la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos suscrita el 4 de Julio de 1976 en la ciudad de Argel, cuyo programa ejerció una fuerte influencia en el país.

Paralelamente a los esfuerzos ya mencionados de Cepecs y Cinep, un grupo de abogados defensores de derechos humanos focalizados alrededor del CCAJAR, dentro de los cuales cabe destacar a Eduardo Umaña Mendoza y Eduardo Umaña Luna, promocionaron una organización denominada la Liga por los Derechos y la Liberación de los Pueblos –Liderlip-. A pesar de la escasez de la documentación encontrada, el trabajo de Umaña Luna acerca de grupos étnicos, derechos y cultura de 1987, así como algunas conversaciones y entrevistas con abogados del CCAJAR, Liderlip se convirtió en un intento de promoción u difusión de un nuevo enfoque a los derechos humanos *“(cuyo) fundamento es la reivindicación colectiva de los individuos y el cuestionamiento, serio y consistente a la concepción burguesa de la justicia y los derechos humanos”* (Diario de campo)

Antes que un instrumento de derecho internacional, la Declaración de Argel parece encarnar un conjunto de principios, cuyo punto de partida es el reconocimiento que *“todo pueblo tiene derecho a existir”* (art. 1). El sacerdote jesuita Javier Giraldo, en una intervención llevada a cabo el 18 de Abril de 2008 en la Universidad Nacional, con

oportunidad de la conmemoración de los 10 años del homicidio de Eduardo Umaña Mendoza, evoca el sentido que tuvo la declaración para el fundador de liderlip:

Nunca olvidaré su emoción desbordada cuando en 1983 le hice conocer el texto de la Declaración de Argel o Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos. Desde ese momento se convirtió en un militante incondicional del movimiento que impulsaba la vigencia y el reconocimiento de ese cuerpo de principios.

He vuelto a leer la plataforma de su movimiento “Vida y Dignidad”, con la cual se presentó a las elecciones de la Constituyente de 1991, y he descubierto allí los trazos esenciales de la Declaración de Argel traducida en propuesta constitucional para Colombia.

Allí definía el régimen político de sus ideales como una “democracia participativa”, en consonancia con las recientes corrientes latinoamericanas que han querido proyectar el “Socialismo del Siglo XXI” justamente con ese nuevo nombre de “democracia participativa”, como una reelaboración actualizada de toda una cadena de experiencias históricas que han luchado por la autodeterminación de los pueblos.
(Archivo personal)

Los esfuerzos de Liderlip se enfocaron en dos sentidos, por una parte, en la promoción del conocimiento y difusión de la declaración a través de la impresión masiva de cartillas y folletos, y por otra, se impulsó la conformación de un tribunal ético independiente que venía siendo liderado por el abogado socialista italiana Lelio Basso denominado Tribunal Permanente de los Pueblos. Se trata de un movimiento a escala internacional que cuestiona las relaciones de poder entre las grandes potencias,

protagonistas de graves violaciones a los derechos humanos, enquistadas en un sistema de Naciones Unidas parcializado e inoperante.

La experiencia de Liderlip alrededor de la Declaración de Argel es pertinente para pensar la emergencia de la EDH en Colombia, no solamente por cuanto antecede a los esfuerzos de difusión llevados a cabo en la siguiente década por parte de Naciones Unidas en un fenómeno al que me referiré posteriormente como la “institucionalización de la EDH”, sino porque abrió la puerta para pensar prácticas de defensa de los derechos humanos basadas en formas de participación política fuera de la democracia formal.

1,3 Tres rutas de emergencia de la Educación en Derechos Humanos

Luego de este panorama general, es menester señalar que a efectos analíticos, es pertinente distinguir tres rutas de emergencia de la EDH, a saber, el derecho internacional de los derechos humanos, las denominadas experiencias educativas alternativas, y, los derechos humanos como saber escolar. Aunque como expondré en el capítulo III, los elementos conceptuales propios de cada ruta dan lugar a una reflexión diferenciada, las experiencias de EDH pueden tener puntos de articulación en cada una de las tres rutas. No se trata de tres campos de tensión, o de tres “versiones de la EDH” sino de líneas de fuerza que se encuentran de maneras complementarias y a su vez antagónicas.

1,3,1 La Educación en Derechos Humanos como desarrollo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Su origen es la visión según la cual se le otorga a la educación el papel de medio realizador de los derechos humanos. De acuerdo con la Resolución 2004/71, de la Asamblea General de Naciones Unidas, la EDH es inseparable del derecho a la educación, y como consecuencia de ello se incorpora a los denominados Objetivos del Milenio (2000-2015). Así las cosas, la EDH entendida como un derecho humano tiene en el ámbito jurídico su principal fuente conceptual, y en los estados, en tanto sujetos de la comunidad internacional que conforma el sistema de Naciones Unidas, sus promotores. Aun cuando el análisis de la emergencia de la EDH en el mundo nos remonta a la promulgación de la DUCH de 1948 –seguida de toda la evolución de la Carta de Derechos Humanos de la ONU- es hasta la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993 que se consolida una línea de acción más allá de las menciones tangenciales ya sugeridas.

La Conferencia de Viena de 1993, y sobre todo el Plan de Acción son el telón de fondo para que en 1994 se promulgue el Decenio Mundial para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos. En la declaración final se insta a un compromiso por parte de los Estados para la puesta en marcha de programas de educación en materia de derechos humanos:

La Conferencia Mundial de derechos Humanos reitera el deber de los estados (...) el deber de encauzar la educación de tal manera que se fortalezca el respeto los derechos humanos y las libertades fundamentales. (...) la educación en materia de derechos humanos y la difusión de informaciones adecuadas sea de carácter teórico y práctico, desarrollan un papel importante en la promoción y respeto de los derechos humanos. (Párrafo 33)

Se insta a los gobiernos, al sistema de las Naciones Unidas y a otros organismos multilaterales a que aumenten considerablemente los recursos asignados a programas encaminados al fortalecimiento y establecimiento de (,) programas de educación en materia de derechos humanos. (Párrafo 34)

El Plan de Acción del decenio estuvo a cargo del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. A través de una publicación titulada *El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Lecciones para la vida*, se recoge el Plan de Acción del Decenio. Durante este periodo, el Alto Comisionado emitió un informe parcial publicado como *Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la evaluación de mitad de periodo de los progresos hechos para alcanzar los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)* y un informe final.

Ugarte (2005) ha rastreado, no solamente la evaluación que ha llevado a cabo el Sistema de Naciones Unidas en términos del alcance de objetivo trazados, sino las concepciones en lo referente a la educación que subyacen a los documentos relacionados. En el marco del plan de acción internacional, la EDH es entendida como una educación para la libertad, asumiendo por ésta, la capacidad que tienen los individuos de elegir y tomar decisiones basadas en una dignidad inherente. Ello se traduce en una serie de tareas cuya meta es la promoción de conocimientos y actitudes, entre ellas:

- o Respeto de derechos y libertades fundamentales
- o Desarrollo de la dignidad y la personalidad humana
- o Promover comprensión tolerancia e igualdad.

o Personas participativas en sociedades libres y en paz

Para la consecución de esas metas se identifican 8 componentes de trabajo: 1) Evaluación de necesidades y formulación de estrategias para fomentar la EDH en distintos niveles internacional, regional, nacional y local-; 2) Fortalecimiento de la capacidad de los programas internacionales; 3) Fortalecimiento y capacidad de programas regionales;; 4) Fortalecimiento y capacitación en programas nacionales -planes nacionales de educación y centros coordinados-; 5) Formulación de planes locales; 6) Elaboración de materiales didácticos; 7) Vinculación de medios y profesionales de la comunicación, y, 8) Difusión mundial de la declaración universal de derechos humanos.

En síntesis, este relato se origina en instrumentos internacionales de derechos humanos, y desarrolla en el ámbito regional programas de acción y en lo nacional en los planes nacionales y demás políticas públicas. Así mismo, entiende el respeto a los derechos humanos como una condición y criterio de evaluación de la democracia. Sin embargo, quizá la característica más importante tiene que ver con el hecho de que posiciona la EDH como un instrumento de gestión del conflicto social. Ello significa que no se opone a los sistemas políticos vigentes y las estructuras y fenómenos sociales que en el marco de ellos se suscitan; por el contrario, apunta a su fortalecimiento a través de una versión universal de los derechos humanos que vincula de manera homogénea a las personas alrededor de actitudes y valores totalizantes.

1,3,2 La Educación en Derechos Humanos como propuesta educativa alternativa.

A diferencia del relato anterior que asume una noción difusa de la democracia y que, establece la observancia del DIDH como un criterio de evaluación de la misma, este relato cuestiona la experiencia histórica de la democracia y el papel de la educación en la reproducción de situaciones de inequidad e injusticia social. La obra del pedagogo brasileño Paulo Freire (1994 y 1997; (El Achkar, 2002)) ha ejercido una influencia clave para muchas experiencias de EDH en Colombia y América Latina.

El Achkar (2002) ha sistematizado la manera como 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 la concienciación. Este relato construye una noción de la EDH que propicia una nueva lectura, una recodificación del mundo. Desde un lugar como este se busca una reflexión “*desde abajo*” de la democracia, o de lo que Atilio Borón menciona como las “*democracias de baja intensidad*”.

Una primera etapa del pensamiento de Freire ocurre en la primera mitad de la década de 1960. A propósito de las campañas de alfabetización para adultos, Freire desarrolla una concepción de la educación orientada a la intervención cultural y a la toma de conciencia por parte de los sujetos. Posteriormente, entre 1964 y 1970, se da lugar a una segunda etapa a la que El Achkar denomina de activismo político-pedagógico, en la cual “*las personas aprenden a crear sus propias palabras (...) a ser creadores de su historia*” (El Achkar, 2002, p. 36); el proceso educativo implica una acción cultural orientada a la liberación.

Estas “ideas fuerza”, como las llamaría Magendzo, son fundamentales en la constitución de este relato de la EDH. A través de esta idea de entregar a los sujetos la potestad de renombrar la realidad, de buscar palabras propias para construir el mundo se perfila la EDH como una práctica emancipadora. Durante las dictaduras, las organizaciones de víctimas de la represión se enfrentaron a un lenguaje que justificaba la barbarie de las torturas, las desapariciones forzadas y las casas clandestinas de detención descritas por Ernesto Sábato en su famoso informe “*Nunca Más*” (Conadep, 1984).

En una tercera etapa, Freire afina sus reflexiones sobre el lenguaje en tanto producción cultural e ideológica que en el proceso educativo privilegia las lecturas del mundo de grupos dominantes. Frente a ello plantea una alfabetización crítica que tiene su punto de partida a lo que él mismo nombra como la “educación bancaria” (1974), esto es, una educación que no reconoce las experiencias de los sujetos. En el campo de la EDH ello se traduce en el hecho de que los derechos humanos no deben asumirse como reglas de conducta originadas jurídicamente, sino como un fenómeno socialmente construido en cuyo núcleo habitan las prácticas y experiencias de los sujetos.

En lo pedagógico, Espinel (2013) destaca la relación entre EDH y pedagogías críticas:

Es interesante constatar a partir del rastreo documental y de la identificación de categorías, elemento y prácticas, la proximidad que puede establecerse entre las pedagogías críticas y la educación en derechos humanos. Proximidad que fortalece una transversalidad de la educación en derechos humanos que trasciende la esfera de lo curricular en los proyectos educativos para instaurarse en el plano existencial impregnando las prácticas sociales, las subjetividades y las formas de vida. (p. 68)

A la luz de la idea de transversalidad, la pedagogía, y en general lo educativo, ya no se encuentran en una posición de subordinación. La base de la EDH no son los instrumentos legales sino el reconocimiento de la praxis histórica de los sujetos y a través de ello, el potencial emancipatorio. En este sentido, los estados no siempre han visto la EDH con buenos ojos, pues, en oposición al primer relato en el que la asumen como una herramienta de institucionalización y gestión del conflicto, encuentra en la EDH una amenaza potencial, un elemento subversivo. Este elemento se hace evidente en la lectura que lleva a cabo Magendzo (2005) de su trayectoria como educador en derechos humanos cuando se refiere a las primeras experiencias de trabajo: *“Durante la dictadura a nuestro trabajo educativo no lo denominamos educación en derechos humanos. Este lenguaje era entonces subversivo y peligroso”* (p. 4)

Este último elemento da origen a una tensión entre quienes afirman, esencialmente desde los organismos internacionales, la necesidad de una EDH orientada a la construcción de la paz y el fortalecimiento de las democracias, y quienes desde este relato denuncian la institucionalización de la EDH. Para Magendzo y Dueñas (1994), el reto más valioso de la EDH en la actualidad tiene que ver con recuperar un sentido crítico frente al mundo y menos complaciente ante el nuevo ordenamiento que ha sobrevenido con la universalización de los derechos humanos. (Ferrajoli, 2004, 2008 y 2006)

1,3,3 Los Derechos Humanos como saber escolar.

Flowers (2002) llevó a cabo en 2001 un experimento en el que convocaba a educadores en derechos humanos de todo el mundo a discutir en un foro virtual posibles definiciones de la EDH, en un proyecto titulado *Una respuesta compleja a una pregunta*

sencilla. Los resultados sugieren que hubo tres grupos de respuestas: 1) aquellas que resaltan el conocimiento de los derechos humanos y sus instrumentos de protección; 2) otras que promueven el empoderamiento de grupos sociales históricamente marginados, y 3) finalmente, un grupo de educadores que ven en la EDH la posibilidad de reflexionar acerca de los sistemas de valores vigentes y las prácticas que de ellos se derivan.

La propia investigadora expone una definición propia en un trabajo titulado *Manual de Educación en Derechos Humanos* (2002): "*todo aprendizaje que desarrolle el conocimiento, las habilidades y los valores referentes a los derechos humanos*" (p. 10). De la definición de Flowers se asume la existencia de un grupo de valores propios de los Derechos Humanos, y con ello, la universalización de un movimiento que hace de ese conjunto una demanda ética que es imperativa al conjunto de la humanidad.

Esta expansión de los Derechos Humanos ha trastocado casi todas las instituciones del estado moderno en América Latina. La EDH es catalizadora de todo este proceso. Cuando la OEA crea en 1980 el Instituto Interamericano de Derechos Humanos –IIDH- con sede en Costa Rica, lo hace con la misión de promover la EDH en toda la región a través de la publicación de informes periódicos, materiales didácticos, programas de formación –hoy en día, incluso cursos virtuales-, y en general, fortaleciendo la producción académica en la materia.

A escala local, los Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos, a propósito de la promulgación del *Programa Mundial de educación en derechos Humanos*, sobre el cual ya me he referido, tuvieron como objetivo el compromiso de los estados en tareas que se consideraban estratégicas la transformación de los sistemas educativos. Así quedo consignado en el Plan de Acción (2005-2007):

La educación en derechos humanos promueve un enfoque holístico, basado en el disfrute de esos derechos, que abarca tanto «los derechos humanos en el contexto educativo», es decir, lograr que todos los componentes y procesos del aprendizaje, incluidos los planes de estudio, el material didáctico, los métodos pedagógicos y la capacitación, conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos, por una parte, como «la realización de los derechos humanos en la educación», por la otra, que consiste en hacer valer el respeto de los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad escolar. (Unesco, 2006, p. 5).

Pero este interés no solamente proviene de los organismos multilaterales. Por su parte, organizaciones sociales, movimientos populares y redes de maestros también han reclamado la incorporación de la EDH a la escuela. En la década de 1990, las ideas de transversalidad y de cultura escolar comenzaban a recrear una nueva manera de pensar lo escolar; ese lenguaje fue propicio para el arribo de la EDH a la educación formal:

Los movimientos populares, la educación popular, los movimientos revolucionarios jugaron un rol central. Cuando se pensó en introducir la temática a educación formal se señaló enfáticamente que esta no debiera ser una nueva materia, que había necesidad de incorporarla al currículo con carácter transversal e interdisciplinario y a la cultura escolar (Magendzo, 1999, p. 4)

La relación entre EDH y escuela ha suscitado diversas reacciones. Para un importante grupo de maestros, simplemente se trata de una “moda” que “*como siempre a la escuela le toca asumir cada cosa que se le ocurre al ministerio, y como ahora todo el mundo habla de derechos humanos, entonces, que la escuela solucione el problema de los derechos*”) Entrevista con docente de la UPN 03/08/14). Para otros, es una apuesta que

podrá transformar la verticalidad de la escuela “tradicional”: *“los compañeros le tienen miedo a hablar de derechos humanos porque eso los saca de sus privilegios y especialmente de su autoridad. Los estudiantes deben empoderarse para que la escuela pueda cambiar”* (Entrevista con docente de la IED EUM 01/03/15).

La escuela ha sido el lugar de privilegio para esta ruta que apareja la discusión por lo que deber ser el ejercicio ciudadano con la EDH. En el año 2012, la Secretaría de Educación de Bogotá en convenio con el Cinep/PPP, como ya se mencionó, publicaron un trabajo titulado *“Tejidos de Sentido: trayectorias de educación en derechos humanos en Bogotá”*. El libro fue el resultado de un proceso de discusión y formación con docentes de 11 instituciones educativas públicas de la capital. Tras un año de trabajo, los maestros partícipes presentaron, a través de un texto libre, que en la mayoría de los casos se trataba de una ponencia o artículo, los resultados de diferentes intervenciones efectuadas en las instituciones alrededor de los derechos humanos. Escenarios, narraciones y sujetos fueron las categorías empleadas para agrupar los textos en tres apartados.

Las reflexiones transitaron por temas como la formación de sujetos de derechos y constitución de subjetividades políticas; territorialidades y derecho al territorio; la formación de maestros en derechos humanos; imaginarios, representaciones y concepciones sobre los derechos humanos, y por supuesto, la escuela como lugar de derechos. Curiosamente, a pesar de compilar las reflexiones de maestros, protagonistas de experiencias pensadas y efectuadas en contextos escolares, no fue la escuela el escenario que propició el ejercicio sino una organización social. Incluso, la Secretaría de Educación Distrital expresó, en el acto de lanzamiento que este proyecto, que era el punto de partida para articular la línea estratégica de educación para la ciudadanía y la convivencia.

¿Cuáles son las razones para que una política educativa que tendría como escenario de realización las instituciones escolares tome como punto de partida una organización social? ¿Cuáles son las implicaciones de “situar los derechos humanos” en uno u otro espacio? Las respuestas tienen relación directa con el debate central del presente apartado esto es, las tensiones entre educación en derechos humanos y la definición de los derechos humanos escolares, o mejor aún, los derechos humanos como un saber escolar.

Este debate entre EDH y derechos humanos como saber escolar será abordado en el tercer capítulo; por lo pronto, me limitaré a mencionar que, en el marco de la escuela, además de las políticas públicas producidas en cumplimiento de compromisos adquiridos por los Estados, esta discusión resulta clave para entender procesos de formalización escolar. Cuando refiero a este asunto no estoy haciendo alusión a nada distinto que a la curricularización de los derechos humanos.

1,4 Consideraciones

Luego de haber explorado el campo simbólico que dio origen a la formación de la EDH, a través de la descripción de tres rutas o relatos, se ha elaborado un panorama que no busca una visión histórica lineal y progresiva. Por el contrario, he pretendido significar que la EDH se ha constituido en el contexto de tres procesos históricos diversos que se encuentra y distancian permanentemente.

Por ejemplo, tanto la escuela como los movimientos sociales han hecho un uso político de las definiciones jurídicas de instrumentos de derecho internacional, valiéndose de ellas y de sus interpretaciones, han demandado ante instancias nacionales e

internacionales la garantía de sus derechos. Por su parte, los estados nacionales reconocen la existencia de enormes desigualdades sociales como causa fundamental de interminables ciclos de violencia, atribuyéndole a la educación un papel determinante en su resolución.

Por esta razón, la EDH no ha sido el relato de un grupo dominante que justifica su visión del mundo, como tampoco es la gesta emancipadora de colectividades históricamente excluidas. Si de alguna manera me atrevería a caracterizar este proceso es como el encuentro de distintas formas de lucha social frente a un mundo abiertamente en disputa. Justamente, esta manera de mirar la EDH justifica un planteamiento metodológico que explore y problematice los sentidos que los sujetos le otorgan a su experiencia histórica.

En la perspectiva antropológica no me pregunto si en verdad son experiencias de EDH, pues ello supondría una definición última. Por el contrario, se trata de rastrear como las prácticas y saberes de los sujetos alimentan un campo de saber, que, como se ha venido planteando, no es la consecuencia de una producción autónoma, sino la organización, jerarquización y disciplinamiento de un campo simbólico precedente. Al respecto es posible anticipar algunas consideraciones.

En cada una de las experiencias la EDH sigue siendo una contienda por los significados del pasado reciente. El DIDH ha propuesto una especie de memoria heroica de los Derechos Humanos, entregando un sitio de primer nivel a los organismos multilaterales. A través de la EDH pareciera arribar el mensaje de progreso y desarrollo de Naciones Unidas. Empero, tanto en la escuela como en las organizaciones sociales se promueve una lectura distinta del pasado de los Derechos Humanos al punto de convertirla en una especie de “deuda con la humanidad”, una voz disonante en el concierto de la democracia liberal.

Por otro lado, el recuerdo de hechos y actuaciones reprochables por parte de los Estados, paulatinamente se convierte en una reinención, en una reivindicación de la condición humana. En la experiencia del Movice dicha condición o estatus de humanidad se materializa en la idealización de un sujeto clave en el pos-acuerdo: las víctimas. No obstante el esfuerzo de la EDH en el sentido de crear una idea universalizante de humanidad, especialmente en el marco de la organización social lo humano se reinventa con base en lo subalternizado, en lo victimizado.

Finalmente, existe un tercer vínculo entre el campo simbólico de la EDH y los tres estudios de caso: la pluralización de la noción del socialismo. A pesar de que en ninguna de las experiencias alguno de los participantes reivindique las antiguas experiencias del socialismo real, a través de él se nombra el clamor por alternativas al capitalismo. En el caso de los maestros, sus preocupaciones por dignificar su profesión o por interrumpir el ciclo de explotación de los trabajadores son motivaciones para hacer EDH. Las víctimas de crímenes de Estado creen que no basta con las indemnizaciones judiciales o las condenas a los victimarios si ello no va atado a un proyecto distinto de sociedad.

En suma, la delimitación de tres rutas de emergencia no es más que una estratagema analítica, pues, como veremos en el siguiente capítulo, coexisten en cada experiencia a través de tensiones sobre lo educativo, los Derechos Humanos y el sentido de la EDH. No hay una EDH plenamente institucional y otra absolutamente alternativa.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS DE TRES EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA

Luego de haber reflexionado acerca del campo simbólico que da lugar a la constitución de la EDH como un campo de saber, analizaré, a la luz de tres experiencias las principales líneas de fuerza que articulan la posibilidad de definir unas fronteras o límites de la EDH, cuya principal característica es la porosidad y la trasgresión permanente. Retomando los tres debates presentados en el capítulo anterior, el campo simbólico de la EDH se articula por las tensiones la democracia liberal y el socialismo real, el terrorismo de Estado y las luchas en contra de la represión, y finalmente, las disputas por el pasado entre unas memorias heroicas y otras disidentes.

Las relaciones entre estos debates crean tensiones específicas al interior de la EDH como campo de saber. Puntualmente, existen tres variables esenciales en la composición del campo de saber de la EDH, a saber, las miradas o concepciones en torno a lo educativo, los sentidos de la EDH y las concepciones sobre los Derechos Humanos.

En ese orden de ideas, las experiencias objeto de reflexión han sido escogidas persiguiendo una pluralidad de escenarios, razón por la cual elegí una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá, una organización no gubernamental y un movimiento social. A través de ello pretendo constatar cuáles son los elementos de la EDH que eventualmente se superponen a la especificidad de las instituciones o grupos sociales. Además, me interrogo por la existencia de tensiones que, en razón a su adscripción al campo de la EDH, se conviertan en puntos de encuentro para experiencias heterogéneas.

La segunda razón por la cual fueron consideradas estas experiencias tiene que ver con una mirada etnográfica que privilegia la narración que hacen los sujetos de sí mismos y de sus prácticas. Sin ninguna pretensión de objetividad, es decir, reconociendo el lugar que tiene el investigador como sujeto mismo de la experiencia observada, la categoría de EDH no ha sido preestablecida para lograr una adaptación de la realidad. Comprender las rutas de emergencia de la EDH no implica una trasposición directa a los estudios de caso. La riqueza del enfoque etnográfico estriba en desentrañar las redes de significado que conforman y sirven de marco a la experiencia de los sujetos.

En lugar de presentar cada una de las experiencias en forma aislada, acudiré a tres líneas de fuerza que, de acuerdo con los hallazgos de campo, dinamizan el campo de la EDH: 1) el sentido de la EDH como nominador de la experiencia propia; 2) las concepciones acerca de los derechos humanos; y, 3) las definiciones de lo educativo. La primera de ellas alude a que la idea de EDH, debido a la pluralidad de sus rutas de emergencia es empleada por los participantes de las experiencias para referirse a diversas apuestas. Bien sea reclamando legitimidad jurídica u oficial, o, enarbolando esfuerzos de emancipación, los sujetos nominan a través de la EDH su visión del mundo y de lo que

debería ser. En la segunda, propongo problematizar la noción de derechos humanos, tomando como punto de partida la tesis según la cual aquellos no son un concepto acabado que se agota con sus acepciones de tipo jurídico-normativo, sino un campo de tensiones en el cual se ponen en juego diferentes perspectivas acerca de “lo humano”. Finalmente, en la tercera línea de fuerza me interrogo por los sentidos de lo educativo, asumiendo que en ello persiste un diálogo intergeneracional que apunta a perpetuar valores y concepciones de mundo.

2,1 El sentido de la Educación en Derechos Humanos como nominador de la experiencia.

En este apartado presentaré los principales elementos analíticos que, de conformidad con las entrevistas, observaciones etnográficas, revisión documental y grupos de discusión, otorgan sentido a la idea de EDH en cada una de las experiencias. No se trata de limitarse a la forma como es definida la EDH, sino a los significados e imaginarios acerca de la experiencia histórica propia. La pregunta a responder es ¿cuáles son los puntos de encuentro entre una noción como la EDH y las apuestas o expectativas de los sujetos inmersos en las experiencias?

En lo fundamental, son dos los puntos de encuentro: las memorias sociales y la dignidad humana.

2,1,1 Las luchas por la memoria y el sentido de la Educación en Derechos Humanos.

Un primer asunto que parece dar sentido a la EDH en cada una de las experiencias son las memorias sociales. En el primer capítulo quedó establecido que la disputa por el pasado y esto quiere decir por las memorias sociales, hace parte del campo simbólico de la EDH. En una conversación con Marcela Duarte, directora del Proyecto Colombia Nunca Más y miembro del Movice, ella indicaba: *“el Nunca Más es el antecedente más importante del Movice. Nosotros simplemente sistematizábamos casos de crímenes de lesa humanidad para que esa memoria no se perdiera, y sobre todo, para que las justificaciones para este tipo de hechos queden al descubierto”* /Diario de campo 02/06/2014).

Precisamente, una de las nueve estrategias de trabajo trazadas por el movimiento es la de la memoria. En el marco de esta línea de acción se elaboran galerías de la memoria y diferentes actos de conmemoración. “Sin olvido” reza una de las pancartas más tradicionales, incluso, pequeñas organización originadas dentro del Movice reivindican ese papel de la memoria; un grupo de hijos de líderes sociales, políticos y sindicales, victimizados por el Estado lucen en las marchas y reuniones una camiseta que dice: *“Hijos e Hijas por la memoria y contra la impunidad”*. En esta experiencia de EDH, el trabajo de índole educativo tiene como propósito desmitificar un sirve de imaginarios acerca del pasado reciente del país, imaginarios que justificaron graves violaciones a los derechos humanos por parte del Estado.

Una de las militantes, cuyo hijo fue asesinado por miembros de organismos de seguridad del Estado, al parecer, debido a su participación en una estructura urbana de la guerrilla de las FARC-EP enfatiza en una entrevista: *“a pesar de mis años yo sigo*

convencida de esta pelea. Si mi hijo era guerrillero el Estado no puede ser más criminal que aquellos a quienes dice combatir. Él era un gran muchacho, amante de la filosofía” (Entrevista). En un sentido similar interviene otra integrante, quien fue detenida en la década de 1980 en razón a su militancia en la guerrilla del M- 19: *“yo estuve en la fiscalía y denuncié los atropellos. A mí me violaron estando embarazada en un batallón de Cali. Pero lo que más me indigna es la respuesta de la encargada: “en eso debió pensar antes de meterse a guerrillera””*. (Entrevista).

En la experiencia de la IED EUM, la memoria también cumple un lugar como otorgadora de sentido. Desde sus inicios, en el año 2006, el colegio ha transitado por diversos relatos hacia la definición de la experiencia propia. La memoria del abogado defensor de derechos humanos que da nombre a esta experiencia de EDH ha creado referentes muy significativos: *“así lo mencionaba el profe Pedro la tarde en que llegamos por primera vez: desde siempre hemos querido que estas paredes grises sean memoria viva, no una tumba de piedra para Eduardo Umaña”* (Diario de campo 19-02-2014). Yo mismo, quien ahora me posiciono como investigador, viví una aproximación inicial similar: *“Cuando vi el nombre del colegio estuve seguro que ese era el plantel en el cual quería trabajar.”* (Diario de campo 19-02-2014).

Si bien es cierto que se ha manifestado que la EDH hace parte de los múltiples esfuerzos encaminados a la defensa de los derechos humanos, las memorias sociales elaboradas con ocasión de tales dinámicas no han sido problematizadas. En el colegio, no ha sido el contacto con los derechos humanos el puente a la vida del abogado defensor, por el contrario, la reconstrucción y circulación de memorias en torno a Umaña Mendoza ha hecho las veces de “puerta de ingreso” a los derechos humanos.

Curiosamente, casi la totalidad de los miembros de la comunidad educativa no tuvieron contacto alguno con el abogado defensor de derechos humanos, y lo que resulta más significativo, su trabajo como jurista o su asesinato en 1998 no hace parte de sus memorias individuales. *“Yo medio me acuerdo de que cuando lo mataron hicimos una marcha hasta la nacional”* (Entrevista); *“a mí me daba lo mismo que se llamara Eduardo Umaña. Aquí aprendí que era un abogado o algo así”* (Entrevista) relatan dos profesores. Únicamente el profesor Manuel indica haber estado al tanto de la “vida y obra” de Umaña Mendoza: *“Cuando yo escuche el nombre del colegio me sentí atraído solamente por el nombre, pues yo había tenido la fortuna de haber conocido a Eduardo Umaña Mendoza.”* (Entrevista).

A pesar de ello, es evidente una cierta apropiación de estas memorias que remiten a la defensa de los derechos humanos. En buena parte de los documentos oficiales de la institución, especialmente aquellos que tienen como destino los estudiantes hay un logo en la parte superior, justo al lado izquierdo del escudo del colegio, que dice “Eduardo Umaña-Memoria Viva” (Diario de campo 09/07/2014). Incluso, la lucha por el esclarecimiento del rimen del abogado se han vuelto un derrotero de la institución. En el año 2011, fueron enviadas dos cartas dirigidas a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Fiscalía General de la Nación. Una de ellas decía:

Su deber de garantizar la justicia y la verdad histórica en el caso de JOSÉ EDUARDO UMAÑA MENDOZA, no se restringe a su entorno familiar, pues, en un sentido más amplio, es la opción ética que propone a los pueblos Americanos que se encuentra en juego. No es plausible un futuro deseable que sea cimentado en la

criminalidad de los Estados y su inseparable escudera: la impunidad. (Carta dirigida a la CIDH. 18/04/2011. Archivo personal)

Esta apropiación de la memoria ha conducido a que la experiencia se asuma a sí misma como una especie de “reparación a la sociedad”. Un docente menciona al respecto: *“Con este colegio y su labor en derechos humanos se busca devolverle algo a la sociedad colombiana de lo que perdió con la muerte de Eduardo”* (Entrevista). A diferencia del Movice en el que la memoria tiene un sentido preeminentemente reparador para las víctimas y sus entornos familiares, en este colegio, el descubrimiento de la memoria de la lucha por los derechos humanos tiene un propósito más colectivo. Antes que contrarrestar imaginarios se trata de recrear unos nuevos, cuyo objeto esencial es dar sentido al presente: *“uno no quiere que todos sean abogados como Eduardo Umaña, lo único que pretendemos es que se asuman como sujetos de derechos”* (Entrevista).

En la tercera experiencia, la sistematización de 11 experiencias educativas por parte de la Escuela de Derechos Humanos de Cinep en 2012, la memoria no tiene en mismo lugar de prevalencia; no obstante sigue siendo un elemento fundante de la EDH. La primera cuestión es que la publicación del texto ya mencionado como producto final del proceso, significa para algunos de los miembros de la Escuela de Derechos Humanos, una estrategia de memoria: *“No solamente reunimos cerca de 30 educadores en derechos humanos de Bogotá, cada uno con sus propias experiencias y sus historias para contar. Creo que todos juntos somos en conjunto una gran experiencia de intercambio de saberes. Eso es educar en derechos humanos”* (Entrevista). La perspectiva que acompaña el proceso no es la de sistematizar; existe la idea entre los participantes de que allí se está “haciendo educación en derechos humanos”, por lo tanto la memoria de ese trabajo debe quedar registrada.

Para varios de los maestros participantes, la EDH sigue siendo una práctica marginalizada y periférica en las instituciones escolares, entre otras razones, porque los maestros no guardan la memoria de su quehacer. Me encuentro frente a una mirada distinta de la relación entre memoria y EDH. A diferencia de las experiencias anteriores en las que la memoria tiene un lugar como “insumo” o “fuente” de la EDH, estos educadores le otorgan un papel estratégico, potencializador. Al respecto, una maestra relata:

Los maestros no nos adueñamos de nuestro propio saber. Todos los días nos enfrentamos a nuevas realidades y la rutina hace que todo se vuelva cotidiano. En el caso de los derechos humanos, quiénes más que nosotros para darnos cuenta de las violaciones y atropellos. Muchos no hacen nada, pero los profes defensores de los derechos humanos lideran experiencias maravillosas. Nadie se da cuenta de eso, pero lo peor de todo es que nosotros no hacemos nada para que nuestro trabajo no se vaya al olvido. (Entrevista)

En varias de las experiencias sistematizadas, la memoria sigue siendo un insumo de primer orden, pero tal parece que en este trabajo, los docentes participantes, además de otorga un espacio para la memoria de los “otros”, se hacen conscientes de que son sujetos de la memoria.

2,1,2 El sentido de la dignidad humana y la Educación en Derechos Humanos.

En una ocasión, mientras se realizaba un taller en la Escuela de Derechos Humanos de Cinep, una docente afirmaba: “mientras sigamos pensando en educar en derechos humanos sin entender que precisamente nuestros estudiantes son seres humanos, no estamos haciendo nada” (Diario de campo). Unos minutos más tarde, otros educador

presente refutó: #lo que usted acaba decir es cierto compañera, pero no se le olvide que nosotros también somos sujetos de derechos. ¿Cómo es eso de que un joven tiene más derechos que yo por ser menor de edad? Como podemos hablar de derechos humanos si ni siquiera hacemos respetar los nuestros”. (Diario de campo). Antes que un auto-reconocimiento como “sujetos de derechos”, los participantes de las tres experiencias advierte el estatus de dignidad humana como el punto de partida en la problematización de lo humano.

El profesor Manuel de la IED EUM define así la apuesta de su colegio: “nuestro PEI se llama: la vivencia de los valores para una vida digna. Eso quiere decir que antes de formar individuos para el trabajo o para la academia, nosotros formamos para la vida”. (Entrevista). En un sentido similar define una integrante del Movice la misión de su organización: “esta es una lucha por la memoria y contra la impunidad, una memoria que dignifique los sueños y las luchas de nuestras víctimas” (Entrevista). En uno y otro relato, la EDH adquiere sentido si tiene como horizonte la re-construcción de una dignidad arrebatada, negada, bien sea por la acción efectiva de agentes violatorios de los derechos humanos, o por las condiciones de vida, especialmente relacionadas con situaciones de pobreza.

Como analizaré en el siguiente apartado, las dimensiones de la dignidad humana dependen de las concepciones sobre los derechos humanos. En algunos casos, cuando estos dependen de su enunciación efectiva en un orden legal, aquella se restringe al cabal cumplimiento de ciertas disposiciones normativas. La narración de un docente de la IED EUM es esclarecedor en este sentido:

Vea profe... yo creo que con esto de los derechos humanos se abusa. Yo como docente tengo derechos pero eso no quiere decir que también tengo obligaciones. Aquí hay un manual de convivencia, un pacto, y en este librito están los derechos y los deberes de cada uno (...) yo no puedo pretender disfrutar de unos derechos si no cumplo con mis obligaciones, en el caso de los estudiantes, con el manual de convivencia. Es como aspirar a mi sueldo sin haber trabajado. (Entrevista)

Otros, especialmente miembros de organizaciones sociales, plantean que los derechos son inherentes a todas las personas; por lo tanto, no existe excusa para para condicionar la vigencia de la dignidad humana:

Yo fui un perseguido y un detenido político. Si yo me levanté, me rebelé contra un régimen, yo sé porque lo hice. Pero eso nos les da derecho a hacer lo que hicieron conmigo, con mi familia. Yo creo que a usted y a mucha gente le parecería difícil de entender que alguien que fue guerrillero ahora defiende los derechos humanos. Yo he contado mi caso en muchas universidades. No crea que eso me llena de orgullo. Pero lo hago para que la gente entienda que la guerra está acabando con nuestra humanidad. (Entrevista)

Sea en la defensa de una condición natural de los individuos, o en la inclusión expresa en leyes que definan lo que deben ser las libertades fundamentales, la noción, compleja y heterogénea, de la dignidad humana llena de sentido un conjunto de prácticas, discursos y principios que les permiten otorgar un sentido a su trabajo, incluso, a sus trayectorias de vida. Sin lugar a dudas es un elemento que llena de significados la EDH.

2,2 Las concepciones en torno a los Derechos Humanos.

Sin perder de vista la relación EDH- memorias sociales- dignidad humana, salida del análisis de la información obtenida de campo, El segundo elemento que conforma el campo de la EDH es el conjunto de concepciones sobre los derechos humanos. Por lo pronto, el punto de partida es la existencia de multiplicidad de tensiones, comprensibles en virtud del carácter contradictorio de las memorias sociales y de la forma como ello influye la lectura que los sujetos llevan a cabo de su experiencia. La coexistencia de concepciones acerca de los derechos humanos puede ser explicada por las memorias que, de forma conflictiva y en ocasiones antagónica, se entrelazan alrededor de aquellos, parece concurrir una relación a explorar.

Lo anterior puede constatarse en dos notas de campo. En la primera situación, los derechos humanos son vistos como una justificación de conductas y actitudes “inapropiadas”: *“Ustedes tienen derechos pero no deben olvidar los deberes, si quieren que les respeten sus derechos primero deben cumplir con los deberes”* (Diario de campo 22-01-2014). En la segunda, un docente busca cuestionar a los estudiantes alrededor de esta misma cuestión:

Les pregunto acerca de las afirmaciones del rector en el sentido de que “antes de los derechos están los deberes, primero hay que cumplir con los deberes para luego exigir derechos”. La mayoría indica su desacuerdo pero no lo justifica. En ese momento sentí que me respondían lo que presumían que para mí era correcto. Luego de algunos instantes, Camila pide el uso de la palabra y dice: “profe: eso es como cuando viene la policía y maltrata a la gente por el simple hecho de estar en la calle piensan que son delincuentes... ¿y si lo fueran? Eso no les da el derecho de violarles

sus derechos”. Maite respalda lo dicho por Camila: “la gente tiene derechos por ser persona, sin importar lo que haga” (Diario de campo 02-14-2014)

Claramente la información obtenida mediante la observación etnográfica revela dos concepciones, si se quiere antagónica, de los derechos humanos. A diferencia de experiencias desarrolladas en el seno de los movimientos sociales, incluso de las organizaciones no gubernamentales, en cuyo interior los sujetos parecen defender concepciones más próximas, en la escuela, la EDH debe definirse sin perder de vista tal heterogeneidad de miradas sobre los derechos humanos. Precisamente en el siguiente capítulo exploraré la pertinencia de la idea de EDH en la escuela y sus diferencias con los derechos humanos desde la perspectiva de los saberes escolares

Solamente en el Movice existe una mirada más cohesionada, menos fragmentada acerca de los derechos humanos. Desde luego, no con ello quiero decir que se trate de una única concepción. Quizá la distinción más significativa tiene que ver con la justiciabilidad de los derechos humanos, es decir, la existencia y eficacia de mecanismos judiciales para su protección:

Nosotros, como movimiento, no creemos que los derechos humanos sean las declaraciones o las convenciones, porque en Colombia eso es letra muerta. Los derechos humanos son nuestra lucha y nuestros esfuerzos para que la sociedad sepa que en este país se han cometido genocidios, torturas y desapariciones. Para nosotros los derechos humanos deben dejar de ser ese lenguaje bonito de la igualdad para convertirse en un mecanismo real para que los violadores paguen con su libertad (Entrevista a integrante del Movice, 08/06/2015).

Además de la crítica a una visión ciertamente retórica, esta integrante agrega un elemento nuevo relacionado con la idea de empoderamiento, definida por un tallerista de la Escuela de Derechos Humanos de Cinep como *“la posibilidad de que los sujetos no vean los derechos humanos como algo externo y lejano, sino como una posibilidad de habitar el mundo y transformarlo”* (Entrevista con integrante de Cinep 07/06/2015)

En concordancia con lo hasta ahora expuesto, sostengo que las diversas concepciones alrededor de los derechos humanos tienen dos lugares de realización, a saber, uno jurídico-legal y otro desde la llamada acción colectiva. El primero implica el reconocimiento tácito de la legitimidad del sistema jurídico vigente; ello se traduce en el conocimiento riguroso de la ley y sus procedimientos, pero siempre bajo el respeto a las márgenes de la institucionalidad. El segundo, en buena medida, supone un desafío a la autoridad y vigencia del Estado, sus instituciones y agentes. No se limita al cuestionamiento del ordenamiento jurídico sino que lo enfrenta. En este lugar, la realización plena de los derechos humanos solo es posible fuera de la institucionalidad. Como es recurrente a lo largo de la investigación, una u otra manera de concebir los Derechos Humanos se entretajan en cada experiencia. Tal ha sido una característica de la EDH; la capacidad de transitar entre la legalidad estatal y sus instituciones, por una parte, y la denuncia de su ilegitimidad o brutalidad, por otra.

2,2,1 Derechos Humanos y legalidad.

Antes de presentar los hallazgos en torno a este debate, es necesario hacer algunas aclaraciones respecto a la idea de legalidad. Lo legal, que va más allá de la ley estatal, e incluye otros órdenes normativos. Esto indica que diferentes sistemas legales, entendidos

como formas de orden normativo, interactúan, se solapan, se encuentran y se desencuentran en diferentes contextos. Aunque se conciba el Derecho como un ordenamiento normativo, cuya producción y administración se piensa como una función privativa y exclusiva del Estado, existen otras manifestaciones legales que lo traspasan y que conviven con él.

Atendiendo a estas consideraciones sobre lo legal, la llamada institucionalidad encuentra en cada experiencia formas de realización diversas. No se trata solamente del cumplimiento de la normatividad escrita sino de las formas de normalización de la conducta. Por ejemplo, las pautas que un docente emplea en su aula para regular la dinámica de su clase, o las reglas que implícitamente fijan las organizaciones sociales para la toma de decisiones. Esas regulaciones dialogan con formas de legalidad más amplias, generalmente relacionadas con expresiones del poder estatal.

Así las cosas, en el presente apartado abordaré dos discusiones relacionadas con el debate entre Derechos humanos y legalidad en el marco de las tres experiencias. La primera de ellas explora la manera como los aquellos se han reducido a un conjunto de reglas y valores verificables en la cotidianidad de los sujetos, algo a lo que he denominado una nueva “moral pública”. Y la segunda indaga en lo que, a partir del análisis de datos, he llamado el “exceso de derechos”, esto es, la concepción en virtud de la cual el reconocimiento de libertades es la principal causa de una crisis social generalizada.

En el caso de la escuela, el arribo de la EDH ha traído consigo una nueva mirada sobre la convivencia escolar (Sacavino, 2013). Los derechos humanos son a menudo un asunto más cercano a la “moral pública” o el “buen comportamiento” por parte de los estudiantes. No es raro escuchar en voz de docentes y directivos docentes, que un comportamiento reprochable, tiene que reflejarse en la “nota de derechos humanos”. Peor

aún, en la sociedad colombiana viene ganando terreno aquella hipótesis que asocia los conflictos en los cuales se ven inmersos los jóvenes con la concesión de derechos y garantías constitucionales a los menores de edad; *“la educación se vino a menos desde que les dijeron a los muchachos que tenían derechos (sic)”*, parece ser la fórmula explicativa a los graves problemas con vivenciales en los colegios:

Yo no tengo nada en contra de los derechos humanos. Pero si hay jóvenes que se interesan en ese proyecto, pues deben dar ejemplo. ¿Cómo es posible que los del proyecto de derechos humanos atenten contra la convivencia, evadan clase y no usen el uniforme? ¿Qué penaría usted profe si yo fuera el profesor de deporte y tuviera obesidad, o el de biología y no reciclara en mi casa? Uno tiene que dar ejemplo, y en el caso de los derechos humanos es con la convivencia en la institución (Entrevista coordinador IED EUM 02/04/2014)

Para estos *“defensores de los derechos y las buenas costumbres”* (Diario de campo 03/04/2014), el asunto es simple; si equiparamos una idea de Derechos Humanos al cabal cumplimiento de los manuales de convivencia, logramos una garantía efectiva. A pesar de ello, la construcción de los instrumentos normativos al interior de la institución se encuentra distante de lo que algunos maestros mencionan como *“una perspectiva de derechos”*. Entonces, cualquiera puede convertirse en un potencial victimario, sobre todo, si se encuentra en el lugar menos privilegiado en el equilibrio de poderes.

¿Quiénes son, entonces, los nuevos violadores de los Derechos humanos? Pues bien, en primera instancia podemos identificar a los “indisciplinados”; en este colectivo convergen quienes conversan indiscretamente en clase, aquellos que mastican chicle, los evasores, desde luego quienes agreden física y verbalmente sobre todo si se trata de un “superior”, los que no cumplen con sus labores académicas y, en

general, todos los estudiantes que no honran el perfil institucional (Diario de campo 04/05/2014)

Pero, no son únicamente los estudiantes, también existe otro grupo que, al decir de buena cantidad de directivos docentes, se ha constituido en una verdadera amenaza para el derecho a la educación: los docentes sindicalizados. En una huelga de educadores llevada a cabo en 2015, durante una votación para decidir la participación de la IED EUM una docente argumentaba:

Todos tenemos derecho a protestar porque está en la constitución y en los tratados. Eso lo sabemos nosotros que estamos en un colegio en derechos humanos. Pero para defender nuestros derechos no tenemos que pasar por encima de los demás. Aquí hay compañeros que no quieren entrar a paro y nadie los puede obligar porque si para ellos lo más importante es el compromiso con los niños. La ministra no se va a perjudicar, los niños sí” (Diario de campo 09/06/2015).

A pesar de que esta concepción es mucho más evidente en la escuela, tanto en el Movice como en la Escuela de Derechos Humanos de Cinep existen hallazgos al respecto. En uno y otro escenario se demanda de los sujetos un comportamiento o forma de actuar en concordancia con la idea de Derechos Humanos. En una conversación con un integrante del Movice, luego de una acalorada discusión en una reunión comentaba:

Vea compañeros. Si nosotros nos dejamos llevar por la soberbia y la arrogancia vamos a terminar actuando peor que este Estado al que queremos denunciar. No podemos decirnos defensores de derechos humanos cuando desconocemos a los otros que piensan diferente. : tenemos que ser coherentes o mejor dejemos esto así, cada uno con su dolor. (Diario de campo 04/02/2014).

En un sentido similar, una coordinadora de la Escuela de Derechos humanos de Cinep expresaba durante una conversación:

Trabajar con profes ha sido toda una experiencia. Hay gente que camella cosas realmente valiosas. Uno se da cuenta del valor que tiene su trabajo para los pelaos. Por ejemplo el profe del Uribe que tiene todo un proyecto sobre soberanía alimentaria a partir de aprender a usar el comedor escolar. Pero hay gente que no es más que discurso, solamente vienen porque saben que al final del convenio hay publicación. Tú mismo te das cuenta como es su actitud hasta para intervenir en los talleres (Diario de campo, 21/05/2014).

Junto a esta concepción que reclama comportamientos y formas de interacción emerge un segundo hallazgo que reprueba ciertas formas de interacción social a propósito de los Derechos Humanos. En esta concepción se parte de la presunción de la existencia de una grave crisis social que, por ejemplo, en la escuela se expresa a través del llamado *bullying* o *matoneo*, sin mencionar fenómenos de violencia urbana e inseguridad. Introduciré la discusión mediante la siguiente nota de campo:

En una oportunidad, un joven docente increpaba a un compañero porque un par de estudiantes de grado sexto, ante la negativa de permitirles ingresar a la sala de maestros, le habían respondido que “según la declaración de derechos humanos (sic) los pueblos tienen derecho a rebelarse”. Evidentemente, el docente se sorprendió por la respuesta de los chicos, pero sobre todo, porque no encontró una objeción adecuada. Luego de haber revisado juntos el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, lo único que atino a concluir fue: ¿y qué pasa si utilizan eso del derecho a la rebelión en contra suya? (Diario de campo 03-03-14)

La anécdota es significativa por dos razones. De un lado, desnuda el miedo de muchos docentes y directivos docentes a que los estudiantes confronten las prácticas tradicionales, y por otro, pone en evidencia el compromiso tácito en la defensa del *statu quo que no ha perdido vigencia en la escuela*. Ni siquiera se le teme al surgimiento de expresiones de violencia o “acciones de hecho”, pues, aunque estuvieran fundadas en principios altruistas y deseables, las instituciones gozan de toda legitimidad para reprimirlas.

Un maestro que participó de la Escuela de Derechos Humanos de Cinep intervenía en el siguiente sentido:

Si hablamos de derechos humanos es porque son universales, son para todos. Yo no entiendo cómo es eso de que un menor de edad, simplemente por no superar los 18 tiene más derechos que yo. Todo derecho trae consigo un deber, y esto que estamos haciendo es muy valioso, pero si no les enseñamos los deberes nosotros como educadores somos los primeros afectados ¿o no se han dado cuenta que ya no se les puede hacer nada?, ni siquiera llamar la atención porque en cualquier momento uno se mete en un lio por atentar contra los derechos”
(Diario de campo, 17/03/2014)

Solamente en el Movice existe una postura abiertamente contraria, para este movimiento social, los jóvenes son una población frágil, vulnerable frente a lo que ellos denominan una política generalizada de violación de los derechos fundamentales. Esta es la opinión de una de sus integrantes:

Para nosotros es muy importante la presencia de los estudiantes. Ellos no vinieron porque tienen un familiar víctima sino porque tienen solidaridad hacia

nosotros. Estamos en una sociedad que ve a los jóvenes como delincuentes, prácticamente como un peligro, y eso justifica más violencia y más víctimas. La mayoría de los de los mal llamados falsos positivos eran muchachos de barrios pobres. A ellos los mataron no sólo por ser pobres sino por ser jóvenes. (Entrevista a integrante del Movice 20/05/2015)

En síntesis, esta segunda concepción se puede definir en dos postulados. El primero de ellos tiene que ver con la mirada de sospecha frente a la autonomía del sujeto. Desde ese punto de vista, la validez de los Derechos Humanos estriba en el hecho de generalizar una serie de valores y pautas de acción, asociados a un individuo respetuoso de las jerarquías y las formas sociales vigentes. Una docente que participaba de un taller en la escuela de derechos humanos de Cinep lo sugería así: *“los Derechos Humanos nos hacen iguales en la diferencia. No somos iguales a los estudiantes; su lugar es el de aprender y el de nosotros enseñar. Esa es nuestra razón de ser en la escuela”* (Diario de Campo 03/03/2014).

La segunda tesis es la juridización de los Derechos Humanos. Esto significa que, aunque se reconocen la existencia de múltiples sistemas legales, los Derechos Humanos son el lenguaje articulador con el Estado. Ello supone una mirada apolítica de la ley, es decir, la define como un instrumento neutral cuyo acatamiento *per se* reconoce la efectividad de los Derechos Humanos. Un coordinador de convivencia en la IED EUM mencionaba frente a un grupo de padres de familia: *“Nosotros ya actualizamos nuestro manual de convivencia de acuerdo con las últimas exigencias del ministerio, ahí están sus derechos y los de nosotros como colegio. Nuestra obligación es ser respetuosos del debido proceso”* (Diario de campo 04/06/2014). En consecuencia, toda actuación que se lleve a efecto fuera del

marco normativo es un “abuso de derechos”. En el cuarto capítulo retomaré a fondo esta discusión.

2,2,2 Derechos Humanos y emancipación social.

El segundo grupo de concepciones acerca de los Derechos Humanos se ubica en un ámbito opuesto al de la legalidad. Ya no se trata de responder a la pregunta por las formas en que aquellos se articulan con dinámicas de regularización y normalización de la vida de los sujetos, sino de problematizar los sentidos y las prácticas que pretenden trasgredir dichas regularizaciones.

Al respecto mencionaré dos concepciones. La primera reivindica los Derechos humanos como una conquista producto de la lucha social. La segunda, define los derechos humanos como un sistema de valores alternativos al individualismo de la sociedad capitalista.

En uno y otro caso, los sujetos reaccionan frente a las versiones tradicionales de los Derechos Humanos. En un informe sobre los departamentos de Meta y Guaviare, el Proyecto Colombia Nunca Más (2000), antecedente directo del Movicé, señala:

Somos conscientes de que existe una comprensión popularizada de los derechos humanos, común en el lenguaje coloquial, entendiéndolos como una exigibilidad ética que debe ser respetada y satisfecha por cualquier otro ser humano, y que se sitúa en el campo de relaciones: ciudadano/ciudadano. En este ámbito de comprensión, cualquier persona puede violar los "derechos humanos" de otra persona, y cualquiera puede reivindicar sus "derechos humanos" ante cualquiera (p. 24).

Frente a esta postura, el mismo proyecto se posiciona de la siguiente manera:

Cualquier mirada que se dé a la historia de las formulaciones de los derechos humanos, a través de las cartas o declaraciones de derechos, de alcance nacional o internacional, se constata que éstas constituyeron siempre conquistas de los pueblos y sectores oprimidos y victimizados frente a los abusos de las estructuras del poder. (p. 28)

Estamos frente a una concepción de los Derechos humanos muy recurrente en las organizaciones y movimientos sociales, y es justamente esa influencia la que la ha traspuesto a la escuela. En una de las oficinas de la IED EUM se encuentra una pancarta con una frase pronunciada por el abogado Eduardo Umaña Mendoza que reza: “*Los Derechos de los Pueblos y los Derechos Humanos son una lucha de soledades que se encuentran*”. En una emisión de la emisora escolar llevada a cabo el día 18 de Abril del año 2015, las estudiantes a cargo del programa reprodujeron un audio que iniciaba con la frase: “*Más vale morir por algo que vivir por nada*” (Diario de campo, 20/04/2015).

Por otra parte, en una de las entrevistas efectuadas a una integrante del Movice se expresaba:

Los derechos humanos surgieron en Colombia cuando los abogados asistían a los detenidos políticos, que eran juzgados por militares sin ninguna garantía. Luego vinieron los familiares de las víctimas que en un principio, y yo creo que hasta hoy, no han encontrado solidaridad. Cuando el Estado no pudo tapan el sol con un dedo le tocó hablar del tema, pero eso no ha sido una limosna. (Entrevista a abogado integrante del Movice 24/04/2015).

Cada una de las notas de campo refleja una idea de los Derechos Humanos puesta bajo la óptica de la subalternidad, del reconocimiento de condiciones históricas de opresión. Ello supone un desprendimiento del individualismo característico de las lecturas liberales de los Derechos Humanos. En un borrador de un documento de lo que luego sería un manual de convivencia de la IED EUM, en su artículo 1 se establecía: “*La COMUNIDAD es el primer sujeto de derechos*” (Archivo personal). Incluso da lugar al ejercicio de crear nuevos derechos; así se desprende de este apartado de un discurso pronunciado por un docente en una ceremonia de grado en 2014:

No olviden que son sujetos de derechos y que nada ni nadie está por encima de su dignidad. Pero tampoco se olviden del derecho más importante, el DERECHO A SER FELICES Y A HACER FELICES A LOS DEMÁS. (...) siéntanse orgullosos de ustedes mismo y de su historia, de la de sus familias que hicieron con sus manos estos barrios (...) la memoria es también un derecho humano (Archivo personal)

Una y otra concepción se interrelacionan y complementan. No obstante, transitan de maneras diferentes en cada experiencia. En el caso del Movice se constituyen casi que en principios fundantes que condicionan su práctica y la manera como se relacionan con otras organizaciones. En virtud de ellas se establecen criterios de alianzas, proyección y cooperación. Caso contrario ocurre en los dos escenarios restantes, en donde tienen un lugar periférico. Así lo expresa uno de los docentes de la IED EUM:

Yo siempre he dicho que nosotros somos una contradicción. Uno no entiende cómo los derechos humanos son un asunto que toca el centro del currículo escolar, sino que se diluye en esfuerzos aislados. En el centro está la escuela tradicional con todos sus vicios. (Entrevista 06/04/2014)

En esta concepción, antes que un proceso de formación jurídico- legal, son el producto de la lucha política y social, a partir de las cuales, grupos históricamente subalternos se acercan a la reivindicación de unas mejores condiciones de vida. Tales condiciones no solamente se basan en un ámbito material, sino en una nueva definición que enaltezca la condición humana, vulnerada por los grupos dominantes. Empero, ese nuevo arquetipo d humanidad tiene características distintas a la versión de los Derechos Humanos establecida en el apartado anterior: 1) la categoría humanidad no engloba universalmente a los individuos de tal suerte que hace invisibles las situaciones de opresión e injusticia, sino que enarbola una serie de valores que reivindican los lazos de comunidad y solidaridad con el propósito de lograr un poco de justicia social; 2) antes que la diferencia, reconoce la violencia y el conflicto como elementos constitutivos de las relaciones sociales, brindando a los Derechos humanos un posicionamiento político a favor de los grupos subalternos; y, 3) visibiliza la subjetividad y la política como elementos estructurantes de la ley.

2,3 Las concepciones sobre lo educativo.

Uno de los elementos que hasta ahora no ha estado presente con la suficiente fuerza es la reflexión sobre lo educativo. Es algo explicable en la medida en que la noción de EDH ha privilegiado lo concerniente a los Derechos Humanos, especialmente en la primera ruta de emergencia⁷ descrita en el capítulo anterior.

Frente a la manera como la EDH ha transformado las concepciones acerca de lo educativo, en el fondo se encuentra el debate entre quienes atribuyen a la educación un

⁷ La EDH como desarrollo del Derecho internacional de los Derechos Humanos.

papel reproductor del orden social vigente, y aquellos que le atribuyen una mirada liberadora. A continuación presento una lectura comparada en el marco de las tres experiencias.

2,3,1 La educación como ejercicio de reproducción y transmisión.

En una reunión de docentes en la IED EUM, uno de los maestros decía: “¿para qué les hablamos de derechos si en el mundo real nadie se los va a respetar?; es mejor que sepan de una vez cómo es la vida” (Diario de campo, 09/07/2014). Esta nota es relevante en la medida en que permite formular una pregunta clave para la EDH: ¿cuál es la pertinencia de la EDH si nadie parece estar plenamente dispuesto a respetar y garantizar los Derechos Humanos? En un informe elaborado para el IIDH, Magendzo /1999) enunciaba por lo menos quince variables que daban forma a lo que él mismo llamaba “*un panorama desolador*” (p. 4).

Paradójicamente, son los docentes quienes parecen haber renunciado a la posibilidad de transformar dicho panorama. Una buena cantidad de ellos deja ver un gran escepticismo social. Una educadora se expresaba de la siguiente manera en la Escuela de Derechos Humanos de Cinep:

Nosotros todos tenemos que ser conscientes de que en este trabajo no se va a cambiar el mundo. Uno no puede hacerle creer a los muchachos que por hablar de derechos humanos, entonces tienen que salir a protestar y todo se soluciona. Yo conocí a un profesor que se puso a meterles a los muchachos a Nietzsche ¿y qué logró? Que uno terminara intentando matarse. Es bueno no educar conformistas pero si gente que tenga los pies en la tierra” (Diario de campo, 25/08/2014)

Incluso, en algunos miembros del Movice se percibe esa desesperanza. Mientras se llevaba a cabo una actividad denominada “galería de la memoria”⁸, pude escuchar como un participante declaraba: “*La gente no quiere saber de estas cosas. No les interesa. Toman el volante y en la esquina ya está en la basura*” (Diario de campo, 01/04/2015). A menudo, esta mirada de la educación simplifica y reduce las posibilidades de la EDH en la escuela.

Una profesora de la IED EUM, respondió así a la pregunta ¿cree que el colegio es una experiencia de EDH?:

Yo no creo que el colegio sea una experiencia de educación en derechos humanos. Si no te das cuenta esto es una cárcel, con la diferencia de que todos los días salimos a la casa antes de volver al día siguiente. Ni los estudiantes ni nosotros como maestros tenemos plena libertad ¿o sino por qué nos evalúan cada año? Este es un colegio como cualquier otro (Entrevista con docente de la IED EUM, 08/10/2014)

A la misma pregunta, un coordinador respondió:

Profe, yo tengo más de 20 promociones de bachilleres a la espalda. Con el tiempo me el encuentro y algunos son profesionales y tienen sus familias. Otros subsisten en empleo que no pagan bien, así como los profes (risas). Cuando me encuentro a los del Umaña pasa lo mismo (...) por más que sea un colegio de los derechos humanos, en Colombia la educación es la misma para todos, quiero decir para todos los pobres. (Entrevista con coordinador de la IED EUM 08/10/2014).

⁸ La galería de la memoria es una estrategia en la cual el Movice hace instalaciones con fotografías, pendones, música o teatro en distintos puntos de la ciudad. El objetivo es denunciar y visibilizar los casos de sus familiares.

En esa perspectiva la EDH no supone ningún tipo de reflexión o de cuestionamiento. Se trata de una moda más, o de una nueva demanda por parte de las autoridades educativas, de la cual hay que dar cuenta a través de la elaboración de documentos y la ejecución de actividades. Esta visión se ha visto reforzada por el discurso de la calidad, no solamente presente en la política educativa sino en la cultura escolar.

Los medios de comunicación han creado una avalancha de información con respecto a lo que pasa dentro de la escuela. El fracaso en las pruebas internacionales y los bajos resultados en las pruebas de Estado han dado lugar a una demanda social que se resume en una palabra: calidad educativa. Habida cuenta de que no es la expresión de la iniciativa de los profesores, sino una exigencia externa, la escuela se ha venido construyendo como una fábrica de buenos resultados de gestión. En lo concerniente a la EDH, todo lo anterior se concreta en una variable a la que el MEN ha denominado *ambiente escolar*.

Por medio de esta variable, las autoridades educativas miden la efectividad de las estrategias en la gestión de los conflictos y la disminución de la violencia escolar. La idea de lo educativo se transforma de conformidad con los referentes de la resolución alternativa de conflictos, especialmente, aplicada en el ámbito organizacional y administrativo. La educación así entendida, encuentra en la EDH una herramienta para gestionar los conflictos y elevar los indicadores de las instituciones.

En un taller llevado a cabo con maestros en la escuela de Derechos Humanos de Cinep, una funcionaria de la Secretaria de Educación de Bogotá D.C. advertía:

El tema de la calidad en las instituciones oficiales no solamente es un asunto académico, también es un problema de la gestión de los conflictos. El bullying hace que muchos jóvenes con altos rendimientos se alejen de nuestros colegios. La red de

Derechos Humanos está para mitigar esa situación y traerlos de vuelta, porque son esos jóvenes los que le entregan altas calificaciones en las pruebas de Estado a muchos colegios privados (Diario de campo, 27/07/2014)

Afortunadamente, este no es el enfoque dominante, pues como describiré enseguida, la EDH ha recreado nuevos y más deseables sentidos a la educación y la escuela.

2,3,2 La educación también puede ser un acto liberador.

En una sesión del Seminario de Diseño de Proyectos, un docente de la IED EUM, quien también cursa la maestría, con respecto a la afirmación de otro compañero en el sentido de que la escuela era una cárcel, afirmaba:

Eso de que los mismos profes digan que el colegio es una cárcel yo no estoy de acuerdo. Si el colegio es una cárcel entonces nosotros somos algo peor, somos carceleros. La escuela es lo que nosotros hagamos de ella. Porque es muy fácil despotricar pero no asumir la responsabilidad (Diario de campo, 25/08/2013)

Cuando menos, en dos de las tres rutas de emergencia de la EDH la educación tiene un papel de primer orden. En la primera de ellas, por ejemplo, a partir de las ideas de la Educación Popular (Torres, 1992) se reivindica la emancipación social como un problema pedagógico. Y en la segunda, a la luz de la noción de saberes escolares se posiciona la escuela como espacio de producción cultural y científica. Esto será abordado en el capítulo final. Pero lo que es paradójico es que los maestros parecieran renunciar a toda esta tradición, también inscrita en el campo simbólico de la EDH. No es una concepción

dominante entre los docentes, incluso, quienes la defienden lo hacen reconociendo una cierta subalternidad:

En un taller en la Escuela de Derechos humanos de Cinep, un docente intervenía en el siguiente sentido:

Aquí hay algo que nos une y es que todos somos defensores de las causas perdidas. Varios compañeros acaba de relatar como tienen que trabajar sus proyectos en contra-jornada, y muchas veces sin ninguna cooperación para materiales o espacios. Pero ahora que el país está inmerso en unos diálogos de paz, más que nunca necesita una generación de ciudadanos con otras ideas (Diario de campo, 12/10/2013).

En el Movice, la situación de victimización hace de esta mirada una perspectiva dominante. En una entrevista con la directora del Proyecto Colombia Nunca Más, argumentaba:

El problema de la educación es que se hace desde una perspectiva colonial. Un grupo de maestros piensan que tienen el conocimiento y la autoridad para llevar a los estudiantes, que por lo general están equivocados, hacia el lugar indicado. Yo espero que ustedes como profes jóvenes no salgan a reproducir ese esquema. Si algo aprendieron en el Movice es que los saberes se construyen colectivamente (Entrevista con integrante del Movice 04/11/2013)

La tesis según la cual la educación puede ser una práctica liberadora proviene fundamentalmente desde fuera de la escuela o desde sus márgenes. Quienes sustentan este tipo de posturas desde el interior de la escuela enuncian sus lugares de enunciación como periféricos o contra-hegemónicos. De acuerdo con los relatos de docentes de la IED EUM y

la escuela de Derechos humanos de Cinep, son justamente los educadores que se asumen a sí mismos como educadores en Derechos Humanos quienes apuestan a la capacidad liberadora o emancipadora de los procesos educativos. Apenas uno de los docentes entrevistados intervino en dirección contraria.

Ahora bien, vale la pena mencionar que la metodología de trabajo dominante es la pedagogía por proyectos y la sistematización de experiencias educativas. Ambas estrategias tienen en común la búsqueda de dinámicas de trabajo alternas a las formas de trabajo tradicionales. A pesar de que este tipo de metodologías confronta el currículo tradicional, parecieran ser incapaces de alterar las relaciones de poder vigentes. Por lo general, la primera forma de concebir la educación, es decir, como reproductora o trasmisora se inscribe en el currículo formal, manteniendo una situación de privilegio sobre esta segunda concepción.

2,4 Consideraciones

Hasta aquí he presentado los principales hallazgos en clave de tres líneas de fuerza constitutivas de la EDH como campo de saber. Ello supone que tales líneas de fuerza son el desarrollo de debates analíticos más amplios, cuyos antecedentes son la diversidad de redes de significación a la que he denominado campo simbólico. Propongo que el campo simbólico de la EDH viene sufriendo mutaciones relacionadas con la transición entre la política de la guerra fría, expresando en la denominada doctrina contrainsurgente, y la globalización neoliberal.

Nociones tradicionales en el proceso de institucionalización son insuficientes de cara a la formulación de nuevas resistencias. Por ejemplo, la defensa y promoción de los Derechos Humanos que en la década de 1980 gravitaba alrededor del terrorismo de Estado y la reivindicación del derecho a la rebelión, hoy debe enfrentar una agenda mucho más amplia. Los derechos de las minorías étnicas, de las comunidades lgbti o el medio ambiente son nuevos retos para la EDH. No obstante, la globalización ha puesto en evidencia la inexistencia de una carta universal de valores. En el último capítulo pretendo definir algunos elementos analíticos para pensar nuevos enfoques para la EDH.

CAPÍTULO III

NUEVOS ENFOQUES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Tras haber indagado la irrupción de la EDH en América Latina y en Colombia, dando cuenta de las tensiones que han configurado un campo simbólico sin el cual no se puede entender su proceso de institucionalización, es menester impugnar tales formas de significación. Retomando la pregunta planteada en el capítulo II acerca de la existencia y pertinencia de una “impronta” de la EDH, delimitaré las fronteras y posibilidades de tal esfuerzo teórico, advirtiendo desde ya, que la EDH atraviesa una nueva etapa de re-institucionalización.

Comprender esa re-institucionalización implica develar cuáles son las nuevas discursividades, prácticas y relaciones sociales que vienen siendo jerarquizadas, disciplinadas y administradas por cuenta de la EDH. Además, comporta un esfuerzo para establecer las conexiones entre un campo simbólico primario, signados por los avatares de la guerra contrainsurgente, la doctrina del panamericanismo y la seguridad nacional, y uno nuevo, articulado por las nociones de ciudadano global y la excesiva juridización de las relaciones políticas y sociales.

En el presente capítulo analizaré lo que comprendo cómo los nuevos límites o fronteras de la EDH. En seguida plantearé algunas cuestiones en torno a los Derechos Humanos como saber escolar, y finalmente, ensayaré lo que he denominado una *Nueva EDH*.

3,1 Nuevas y viejas fronteras de la Educación en Derechos Humanos.

Quizá la primera conclusión a la que he podido llegar en la presente investigación es el desplazamiento y la porosidad de las fronteras de la EDH. Cada ruta ha traído consigo nuevos e inesperados caminos de análisis. A continuación describiré dos líneas de frontera, la primera trazada desde la definición histórica del derecho a la educación en el marco del DIDH, y la segunda, a la luz de la idea del sujeto de derechos.

3,1,1 La educación como derecho: primera frontera de la Educación en Derechos Humanos.

Desde el DIDH el límite más evidente son las obligaciones adquiridas por los Estados en los tratados internacionales; para aquellos, los Derechos humanos se han convertido en un criterio de evaluación del ordenamiento social y jurídico (Faúndez, 2004). El Estado Colombiano reconoce que a través del Plan Nacional de educación en Derechos Humanos está dando cumplimiento a compromisos adquiridos en el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos:

Es necesario afirmar, en primer lugar, que la educación en derechos humanos es una obligación de los Estados, con base en las normas del derecho internacional de

los derechos humanos (DIDH) y del derecho internacional humanitario (DIH), relativas a la promoción de los derechos humanos. Estas obligaciones se derivan del DIDH y del DIH en diversos niveles de obligatoriedad y responsabilidad, según se trate de los instrumentos jurídicos internacionales o de las decisiones, los informes, las recomendaciones y las observaciones de los órganos internacionales de derechos humanos (MEN, 2006, p. 15)

Ugarte (2005) advierte que una visión de la EDH restringida al ámbito de realización y reglas del DIDH trae consigo una idea instrumentalizante de la educación. Tanto el Plan de Acción del *Decenio (1995-2004)* como del *Programa Mundial* en su primera etapa (2005-2007), así como la Resolución 2004/71 de la Asamblea General de Naciones Unidas reconocen la EDH como un desarrollo del derecho a la educación. En términos prácticos ello implica que la EDH se encuentra supeditada a la definición que han hecho de este derecho los tribunales internacionales como la Corte Interamericana y los Comités de Naciones Unidas, en el caso del derecho a la educación, agrupados alrededor de la Unesco.

En 1990 ese organismo de la ONU suscribió la *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos* en la ciudad de Jomtien- Tailandia. Martínez Boom (2004) desarrolla un riguroso análisis en torno a las consecuencias de esta Conferencia para la modernización educativa en América Latina, en un movimiento que describe el desplazamiento de una educación preocupada en los problemas de acceso y cobertura hacia una que fomenta la competitividad como valor supremo: “*de la escuela expansiva a la escuela competitiva*”(p. 5).

En el caso concreto de la *Educación para Todos*, el concepto cohesionador es el de *Necesidades Básicas de Aprendizaje –NBA-* (p. 210). La Declaración de Jomtien lo consagra casi que de manera explícita en el núm. 4 del art. 3 cuando dice:

En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados

La conferencia fue auspiciada por el Banco Mundial, especialmente con el objetivo de proyectar la idea de *capital humano*, razón por la cual, el concepto de aprendizaje, que como acabo de mencionar es central para los objetivos allí declarados debe ser asumido en un sentido altamente político. Con esta afirmación pretendo aclarar dos elementos: 1) el aprendizaje no es una acción objetiva o neutral que persigue la trasmisión o incorporación de conocimientos, y, 2) tras la idea de aprendizaje se ponen en marcha intereses y relaciones de poder que legitiman ciertas visiones del mundo. La relación aprendizaje-capital humano es clave para entender la idea de educación sugerida en este instrumento; así queda demostrado en este apartado del Plan de Acción que siguió la Declaración:

Los sujetos de aprendizaje constituyen en sí mismo un recurso humano vital que necesita ser movilizado. (...) los alumnos potenciales de la educación básica necesitan ver que los beneficios de la educación son mayores que los costos que deben afrontar (p. 13)

En suma, el Programa Mundial de educación Para Todos circunscribe la educación a las llamadas NBA, cuyo planteamiento se encuentra profundamente influido por la lógica del capital humano que, por una parte, conciben la educación como una serie de relaciones de naturaleza costo-beneficio, y por otra, asumen el proceso educativo como un esfuerzo de cualificación de sujetos potencialmente productivos.

Entonces bien, lo que pretendo plantear es que la definición que se ha venido construyendo sobre educación, y especialmente sobre el derecho a la educación, da lugar a una frontera de la EDH como campo de saber. El Planedh, retomando la definición propuesta por el *Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos*, en el año 2006 definía la EDH como:

(...) el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes (p. 65)

El DDH es contradictorio frente a la definición de la educación como un derecho fundamental. En primera medida, su carácter de derecho fundamental ha sido producto de una sucesiva interpretación por parte de los Estados, pues en la mayoría de tratados se encuentra relacionada en los llamados derechos de segunda generación, cuya característica más importante es que no se desprende de una concepción sobre el individuo y sus atributos, sino que tienen un componente prestacional (Rodríguez, 2002). En lo que refiere a la EDH, solamente hasta el Plan de Acción de la Convención de Viena de 1993 se hace explícita una lista de obligaciones en la materia atribuibles a los Estados y organismos multilaterales. No obstante, en su mayoría no son vinculantes, es decir, imperativos y en su mayor parte son *soft law* o *derecho blando*.

La segunda contradicción se deriva de la tensión entre una óptica de la educación como un atributo del principio de dignidad humana, fuente de la idea moderna de Derechos Humanos (Papacchini, 1998), y otra que la define como un proceso de capacitación a lo largo de la vida en el cual es capital la idea de aprendizaje. En el caso de la EDH esta tensión se expresa en múltiples posturas que, como se evidenció en el Planedh, demanda de la EDH estrategias de capacitación y transmisión de conocimientos y valores. Sin embargo, otras posturas abogan por una desinstitucionalización de la EDH, otorgándole un papel transversal /Magendzo, 1999), tanto en la escuela como en la llamada sociedad civil.

3,1,2 El sujeto de derechos: segunda frontera de la Educación en Derechos Humanos.

En el tercer capítulo propuse tres líneas de fuerza que configuran el campo de saber de la EDH; existe una cuarta que no fue evidente en los datos obtenidos en campo, razón por la cual solamente será considerada hasta este momento: el sujeto de derechos. En el Planedh es concebido como:

(...) un ser autónomo, con capacidad de autodeterminación, consciente de su dignidad y orientado hacia el bien común. Un sujeto de derechos aprende a hacer uso de sus límites y libertades, actúa solidariamente y asume los derechos humanos como una forma de vida (p. 72).

En esta tesis elaborada por el MEN surgen dos cuestiones que, a efectos analíticos, deben ser diferenciadas. En la primera parte de la definición describe unos atributos inherentes a un tipo particular de individuo, mientras que en la segunda, enuncia una serie

de aprendizajes. Uno y otro elemento tienen su origen en el campo simbólico de la EDH, especialmente en lo que el capítulo I se estableció como la defensa a ultranza de los valores y principios de la democracia liberal. La exaltación del individuo como centro del sistema político y económico, la noción de seguridad fundada en el respeto al derecho ajeno y el culto a la paz como valor y derecho supremo son algunos de los discursos recreados por la EDH en la definición del llamado sujeto de derechos.

Magendzo (2006) define el sujeto de derechos como el propósito de la EDH, y a pesar de que su trayectoria ha trascendido en busca de una reflexión crítica, no lograr ponerse al margen del campo simbólico. Para el profesor chileno existen algunos aprendizajes y valores que le son propios. En primera medida, conoce los cuerpos normativos y los aplica en la defensa de los Derechos Humanos; está empoderado en el lenguaje y tiene la autonomía para rechazar demandas arbitrarias; es capaz de actuar sobre el mundo haciendo uso del poder de la palabra y no de la fuerza; se reconoce como sujeto autónomo y respeta los límites de su libertad; y finalmente, se hace vigilante de los otros. (pp. 20-24).

En términos generales esta es una visión ciertamente compartida del sujeto de derechos; tanto en Magendzo como en el MEN las ideas del conocimiento de los derechos y sus formas de protección, el rechazo al uso de la violencia, la solidaridad y la autonomía son fundantes. En este punto, sostengo que el principal punto de articulación entre el campo simbólico de la EDH y el sujeto de derechos es la pretensión de crear un sistema de valores universal, incapaz de reconocer su origen colonial. A este respecto propondré algunas reflexiones desde la antropología jurídica.

Para Riles (2006), el origen de esta visión universalizante de los derechos humanos que, como he venido planteando, tiene en el sujeto de derechos una de sus mayores expresiones, es la llamada *instrumentalización de la ley*. Tal instrumentalización supone el desconocimiento de los derechos humanos en tanto fenómeno cultural, para ser restringido a la elaboración, promoción y utilización de mecanismos legales. Por esta razón, se parte de la premisa de que la efectividad de los Derechos Humanos es un ejercicio de adaptación de los individuos a exigencias normativas.

El punto de arranque es cuestionar la marginalización de la antropología por parte del derecho, y con ello, llegar a afirmar que la antropología de la ley y de las prácticas ligadas hace parte del saber jurídico. Reconocer esta dimensión antropológica del derecho supone un nuevo enfoque en el cual la ley –entre ellas, los derechos humanos- comporta una extensión socio-cultural en virtud de la cual adquiere sentidos y formas de existencia. No es a otra cosa distinta a lo que alude Riles cuando sugiere la posibilidad de hablar de una cultura de los derechos humanos, entendiendo por ello su calidad como objeto etnográfico.

Por su parte, Segato (2006) diferencia entre ley y moral: la diversidad de las comunidades morales frente al papel mediador de la ley: Segato reivindica el papel mediador de la ley -propio de las corrientes contractualistas- ante la diversidad de etnias que pueden habitar una misma nación. Empero, dicha mediación no es un acuerdo de voluntades emanado de la soberanía de cada grupo o colectividad, por el contrario, es el resultado de luchas para lograr la hegemonía de unos referentes morales particulares. Cada etnia promueve tales referentes como resultado de construcciones históricas y culturales propias; tal es el origen de las comunidades morales. Así las cosas, la etnia dominante, es

decir, la comunidad moral predominante, se guarda el derecho de imponerse en tanto sistema moral unificador al amparo de un aparato legal que se presume neutral.

La construcción del derecho frente a la diversidad de comunidades morales: existe una enorme tensión entre el derecho consuetudinario y el derecho de los sistemas jurídicos. Si bien, en las últimas tres décadas se ha venido reconociendo la importancia de las formas de derecho tradicionales de las comunidades, y ello incluye sus concepciones de la justicia o de la resolución de conflicto, e incluso, de los castigos a infringir a los trasgresores de las disposiciones internas del grupo, su relación con los sistemas jurídicos nacionales continúa signada por la verticalidad. En la mayoría de los estados-nación, los límites a la autonomía de los derechos propios son la constitución y, no en pocas ocasiones, la ley. Pues bien, el campo de tensiones se hace más complejo si se amplía la perspectiva hacia el derecho internacional público y el particular al derecho internacional de los derechos humanos; el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas prevé, por ejemplo, que son estos últimos quienes deben prevalecer, no solamente frente a los sistemas nacionales sino de derecho propio.

Pero el campo de tensiones no se limita al derecho de los pueblos que se presumen “no modernos”. En el seno de la propia sociedad occidental, gran cantidad de costumbres e imaginarios vinculados con concepciones tradicionalmente patriarcales, raciales, incluso generacionales, colisionan con los postulados de los Derechos Humanos. Lo que la autora reivindica como las medidas de “discriminación positiva”, en muchas ocasiones se contraponen con los sistemas de valores vigentes.

Ahora bien, el concepto clave que permite problematizar la idea de humanidad, y con ella, la de Derechos Humanos, es el *impulso ético*. Un presupuesto necesario para

comprender la concepción de lo ético es la comprensión de que al interior de una comunidad moral la cohesión no se da en virtud de un consenso generalizado; por el contrario, tales comunidades son tanto la moral de los vencedores como la resistencia de los vencidos. Nada garantiza que la moral dominante sea la que mejor resuelve las aspiraciones de los comuneros, incluso, en sentido inverso, se puede afirmar que con frecuencia es la imposición de un grupo minoritario que reclama para sí la representación de la colectividad.

¿Cuáles serían entonces los aportes de la antropología jurídica en la re-definición del sujeto de derechos? ¿De qué manera aportan a una crítica para su descolonización?

El primer elemento es la crítica a las nociones occidentales de humanidad y de sujeto. Desde la tradición eurocéntrica, en su definición de lo que es la ilustración, Kant (1784), describe una visión ascendente y progresiva de la humanidad. En lo que he llamado el nuevo campo simbólico de la EDH, no es el progreso sino la paz el fin último de la sociedad democrática, y en ese sentido, aquella es descrita “como la vía más expedita hacia la paz y la justicia social” (MEN, 2006, p. 14). De la misma manera como la figura del hombre civilizado encarnaba el tipo de humanidad que se dirigía hacia una promesa de progreso histórico, el sujeto de derechos es el individuo de un futuro ilusorio de paz y democracia.

Trouillot (2011) aporta un elemento nuevo a través de la crítica al “otro antropológico”. Entre los discursos que dan lugar a la institucionalización de la antropología, la invención del salvaje como negación del arquetipo de individuo occidental permite dilucidar cómo el sujeto de derechos emula idénticas promesas de un futuro feliz hacia el cual transita una sociedad imperfecta pero deseable.

El segundo elemento que retomo desde la antropología jurídica es el reconocimiento de los Derechos Humanos como una producción cultural que dialoga con formas diversas de legalidad. Una idea absoluta del sujeto de derechos trae consigo el desconocimiento de un entramado cultural, en el cual los individuos y colectivos construyen significados heterogéneos acerca de la solidaridad, la justicia o la autonomía. Bastaría con pensar en el uso de la fuerza física o la violencia que en muchas comunidades “no modernas” es el lugar en el cual los individuos defienden su dignidad a través de rituales legitimados socialmente.

El gran reto de la EDH frente al sujeto de derechos estriba en que ya no es un lugar de llegada universal, un fin en sí mismo. Es menester pluralizar las miradas acerca de aquello que se asume como un verdadero sujeto. Así lo expresa dos docentes de la IED Orlando Fals Borda:

Es aquí, dialogando, cuando recordamos que la escuela tiene sentido si dejamos ser al otro, si aceptamos y luchamos contra esa idea tenebrosa de imponer lo que consideramos nuestra verdad y simplemente nos entregamos al flujos de corrientes rizomáticas, que solo se cruzan en puntos de encuentro, en momentos compartidos, para seguir su recorrido, sin dejar de ser, todos al tiempo, parte de un gran tejido. (Fajardo, Garzón / Sánchez (ed.), 2011, p. 190)

En seguida exploraré, a propósito de las fronteras hasta ahora planteadas una lectura comparada entre la EDH y los Derechos Humanos como saber escolar.

3,2 Los Derechos Humanos como saber escolar.

En este apartado propongo que la escuela produce un saber propio, lo que sugiere que, si bien está atravesada y tensionada por una serie de saberes de diversa índole – ideológicos, académicos, históricos, científicos, culturales...-, no se trata de un lugar que sólo transmite lo que otros le delegan –saberes y valores, verdades y cultura-, ya sea por prescripción, intervención o inmersión; asimismo, no solamente es un espacio de reproducción, sino también de producción e invención –de saberes, conocimientos, prácticas, relaciones, subjetividades, normas, discursos, instrumentos, conflictos y su abordaje, experiencias, formas de ver, pensar, sentir, estar y aproximarse al mundo, entre otros-.

Lo que la escuela debe transmitir, es decir, lo que debería enseñar, pese a las discrepancias al respecto, se encuentra más o menos establecido, en unas disciplinas más que en otras, a través de mediaciones curriculares –currículos, lineamientos, estándares, programas de estudio, entre otros-; al respecto, hay que decir que muchas de estas prescripciones u orientaciones provienen de fuera de las instituciones escolares y de los sujetos inmersos en ellas.

Ahora bien, que haya una serie de orientaciones, lineamientos, u obviedades sobre lo que se debe enseñar y cómo hacerlo, la experiencia y la investigación educativa, incluso los balances y evaluaciones, han permitido evidenciar que lo que se enseña no es, y menos aun lo que se aprende, lo que está establecido, sino que se produce otra cosa, esto es, un saber particular que allí irrumpe y circula, que acontece, pero que está por establecerse, en la medida que no se muestra, no se pone mucho a la luz pública a no ser que sea para

referirse a unas relaciones que no le corresponden⁹, poco se ha escrito sobre él, no se habla de él, o si se hace suele escapar a definiciones, ordenamientos o capturas. Para nuestro caso, se trata entonces de que lo que se enseña no son los Derechos Humanos como lo pretenden diversas instancias –Organismos internacionales, organizaciones sociales, instituciones del Estado, expertos, entre otros-, sino lo que de ello resulta y emerge en las prácticas de enseñanza; más aún habría que decir que las prácticas al respecto producen saberes propios de la escuela en relación con los Derechos Humanos.

Al respecto, diríamos que el saber sabio –saber de las disciplinas, de expertos y/o de instancias especializadas-, guarda distancias con el saber enseñando, no son lo mismo, y sus diferencias no sólo son de grado o profundidad. En este punto, Chevallard (1998) nos dice que “El saber-tal-como-es-enseñando, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar” (p.5). Si bien están en relación, también lo están en no relación, pese a que racionalmente se pretenda una conexión y correspondencia directa que no existe más que como ficción, pero también, desde miradas muy generalizadas, como algo dado, establecido, ininterrogable, connatural, y cuyas discrepancias o distancias serían no deseadas, el resultado de algunas fallas o defectos, bien sea en el orden de la enseñanza y/o del aprendizaje.

⁹ Para ejemplificar, considérese el Foro Educativo Distrital de Educación 2014, intitulado “Educación de Calidad: Formación integral, equidad y no segregación”. Los autores del presente artículo, en calidad de docentes del distrito, participamos haciendo una lectura de las ponencias presentadas y de los documentos de las plenarias, a partir de las cuales elaboramos un escrito de cara a la calidad. En el foro, maestros y estudiantes participantes mostraron sus experiencias –proyectos, grupos, prácticas, etc.-que eran presentadas y asumidas por los organizadores como experiencias de calidad. Sin embargo, aquellos se referían a sus problemas, necesidades, intereses, entre otros asuntos, pero no a la calidad, con la cual, haciendo una mirada analítica, era difícil encontrar alguna relación, más allá de las que se pretendían forzar. Así, sus prácticas y los saberes que comportan intentarían ser capturados en el discurso de la calidad, pero entre estas dos instancias no hay correspondencia.

Lo dicho hasta ahora sobre saber escolar tiene que ver con unas preguntas centrales: ¿qué es lo propio de la escuela?, ¿qué la diferencia de otras instancias, instituciones, y de la sociedad misma?, ¿qué le permite que siga existiendo, aun cuando ha sido fuerte y ampliamente interrogada? Estas preguntas parten de reconocer que la escuela no es la pedagogía, esto es, por una parte, que su emergencia, como se ha mostrado desde miradas genealógicas, es un acontecimiento raro, no planeado, insospechado, vinculado a fuerzas como la pobreza, las prácticas de policía, la utilidad pública y la irrupción de la infancia (Martínez, 2012), es decir, con prácticas que difícilmente se pueden pensar como pedagógicas. De otra parte, no se reduce al saber pedagógico, en tanto este nunca ha sido su dominio, por ejemplo, en su relación con el trabajo, con la constitución de los estados nación, con la higienización y hoy, donde asistimos a una mayor descentralización, en sus tensiones y vínculos con el mercado, los medios de información, las tecnologías de la información y la comunicación, el auto aprendizaje, etc.; en síntesis, el saber pedagógico tiene una existencia propia por fuera de la escuela y las prácticas de la escuela no respetan todas a dicho saber; éste sería un saber más amplio que si bien pasa por allí, la atraviesa, no se reduce a ella, por tanto, habría que preguntarse por la especificidad de la escuela, por sus diferencias, por su actualidad y lo que puede, lo que potencia, lo que dirige, lo que dice y hace ver, los enunciados y verdades que produce y las formas particulares que configura, las subjetividades propias, esto es, por el saber escolar¹⁰.

Preguntarse por el presente del saber escolar, es hacerlo también por la historicidad de la escuela, en tanto este, el histórico, es su modo de existencia y emergencia; sin

¹⁰ Las consideraciones hechas en este apartado sobre saber pedagógico y saber escolar han surgido a partir de la apropiación de los planteamientos al respecto hechos por el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, particularmente los trabajos de Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom y Alejandro Álvarez.

embargo, no se trata de una mirada anecdótica, de la historia de las ideas, de su epistemología, sino de sus modos particulares, sus condiciones de emergencia. A decir de Castel (s.f, p. 1), “... El presente no es únicamente lo contemporáneo, el presente es un efecto heredado, es el resultado de toda una serie de transformaciones que es preciso reconstruir para poder captar lo que hay de inédito en la actualidad.”, esto no quiere decir que el saber sea sólo el pasado, pues este está referido al presente (Zuluaga, 1999:12).

Dicho esto, hay que agregar que los derechos humanos escolares tienen una particularidad, pues no se trata de una disciplina científica a enseñar, sino que, por una parte, están vinculados con otros discursos como los de la democracia, la ciudadanía, la paz, y por otra, la noción de derecho, es hoy por hoy una de las formas en que se recogen discursos en relación con la igualdad, la diversidad, la educación, la infancia, la salud, situación que Álvarez (2014) ha considerado como “juridización” al límite de la escuela, que llama a la vigilancia por parte de las instancias de control, entre otros efectos que habría que establecer desde la investigación, enfrentándose a una dificultad metodológica, pues ¿cómo evidenciar la materialidad de los derechos humanos en tanto saberes escolares?

3,2,1 La tensión entre los Derechos Humanos escolares y la Educación en Derechos Humanos.

Si algún sentido tiene la discusión sobre saber escolar es precisamente demostrar que cuando me refiero a Derechos Humanos escolares y a EDH estamos frente a dos aparatos conceptuales diferenciables, incluso, antagónicos. A este respecto, la presente investigación ha logrado un aporte significativo al estado de la cuestión. A pesar de que en el capítulo III definí una ruta de emergencia a la que denominé “EDH como saber escolar”,

tanto el análisis de los datos de campo como la revisión documental y de la producción académica en la materia apunta a que se tratan de formas de saber diferenciables.

Como se ha demostrado a lo largo de toda la investigación, la EDH no es un campo de saber producido fundamentalmente en la escuela, de hecho, el campo simbólico que la precede se despliega con mayor fuerza en los organismo internacionales, las organizaciones no gubernamentales y los movimientos sociales. A pesar de que la política pública educativa ha pretendido introducir la EDH en el sistema educativo, aquella mantiene un lugar periférico dentro del currículo formal. De cualquier manera se trata de una serie de saberes que no se producen dentro sino fuera de la institución escolar.

No obstante, ello no puede entenderse como la negación de la irrupción de los Derechos Humanos. Chevallard (1998) permitiría plantear que de la misma manera como no es asimilable el trabajo historiográfico o geográfico a la historia y la geografía escolares, lo que en la escuela se produce como Derechos Humanos no es, en modo alguno, una réplica del trabajo de las organizaciones defensoras de detenidos ni de los organismos del sistema de Naciones Unidas. Existen múltiples razones.

La mayor parte de experiencias de EDH surgieron en contexto de flagrantes violaciones de Derechos Humanos, y en ese orden de ideas se erigió como una práctica contra-hegemónica que le hizo frente a fenómenos como el terrorismo de Estado. Sin embargo, esta nos es la representación que los sujetos tienen de la cotidianidad o de la estructura escolar. A pesar de que pareciera persistir un imaginario colectivo en el sentido de que los colegios son comparados con centros de reclusión, como ya se ha planteado en el capítulo III, no existe evidencia de que se trate de una concepción generalizada.

Los jóvenes no ven en los Derechos humanos un instrumento que les permitirá hacer frente a una situación de opresión o abuso inmediatos. No obstante, con esto no quiero decir que en la escuela contemporánea las relaciones se trazan en sentido horizontal, por el contrario, lo paradójico es que a pesar de subsistir prácticas que atentan contra lo que pudieran nombrarse como libertades fundamentales se encuentran circunscritas en la producción cultural propia de la escuela. Siguiendo a Ruiz y Prada (2013) la base de la organización escolar son las asimetrías que además de ser invisibilizadas parecieran seguir siendo necesarias.

La razón de ser de tales asimetrías es la subsistencia de una suerte de *pacto de cuidado* que, unas veces sobre-infantiliza las formas de subjetividad propias de los jóvenes, y otras, invisibiliza sus formas de ser y habitar el mundo. En ese orden de ideas, la primera especificidad de los derechos humanos como saber escolar consiste en desnaturalizar y poner en evidencia la persistencia de asimetrías, impugnar el pacto de cuidado y posicionar legítimamente las miradas que la infancia y los jóvenes tienen sobre la realidad.

La segunda especificidad y su posibilidad de reinterpretar y transformar la escuela desde adentro. Este elemento tiene relación con una permanente mirada de sospecha hacia los colegios, incluso, los nuevos diseños arquitectónicos tienen la intencionalidad de poner el mundo de la escuela a los ojos de la opinión pública. Recientemente, tras una huelga generalizada en Colombia, el MEN decidió que las evaluaciones anuales de competencias docentes se llevarían a cabo por medio de videos.

Los Derechos Humanos escolares tienen una lógica articuladora distinta a la política pública. A través de ellos se pretende re-significar los lugares, las representaciones y los

discursos, pero no a través de la imposición de directivas normativas sino del establecimiento de acuerdos, producto de la reflexión sobre la realidad próxima.

3,3 La Nueva Educación en Derechos Humanos

Para finalizar, pondré en consideración tres críticas esenciales en la tarea de pensar una nueva EDH, entendiendo por esta, un campo de saber libre de las ataduras del imaginario colonial cuya influencia y desarrollo ya han sido suficientemente analizados a la luz de la noción metodológica de campo simbólico.

La primera es la denuncia de la democracia liberal como única forma posible de gobierno. Este sistema de valores y de gobierno ha sido sostenido en América Latina a fuerza del exterminio de la oposición política. En nombre de la libertad y de la autonomía individual se le ha declarado la guerra a todo aquello que se distancie levemente. Una nueva EDH debe rechazar cualquier forma de abuso o atentado en contra de la dignidad humana, desde el punto de vista individual o colectivo.

La segunda es la denuncia del sujeto de derechos, en tanto expresión del individualismo liberal que asume lo humano como una nueva forma de capital. Frente a ello debe reanudar su lucha por el pasado, indagando en formas y sistemas de valores alternativos, que reinventen el lugar de lo colectivo y lo comunitario. Se requieren sujetos capaces de responder más allá de la idea democrática de la solidaridad, cuyo horizonte de sentido es entre individualidades. A cambio de ello, propongo la formación de hombres y mujeres con un alto sentido de la indignación.

La tercera es el reconocimiento del conflicto social y del uso de la fuerza como constitutiva de las relaciones sociales. La mayor consecuencia de este rechazo es la formación de sujetos incapaces de mirar al pasado, advirtiéndole que el presente es el resultado de luchas y de intensas confrontaciones. La EDH debe lograr, a través de la historia y de las memorias sociales, una mirada a contrapelo de nuestra experiencia histórica.

En síntesis, estas son las tres pistas que surgen de este ejercicio cuya meta ha sido pensar de otras maneras la EDH, pero sobre todo, pensarme a mí mismo desde la colectividad de mis trayectorias de vida. La descripción de un campo simbólico de emergencia, me ha permitido reconocer las limitaciones de la EDH, pero también sus posibilidades.

CONCLUSIONES

La ruta de análisis propuesta sugería que, a partir de una lectura reflexiva de tres experiencias auto-definidas como EDH, fuera posible, no solamente desnaturalizar una serie de supuestos conceptuales y metodológicos, sino recrear una mirada antropológica de la EDH en sí misma. Justamente, pensando en ese tipo de enfoque se construyó una hipótesis de partida que afirmaba que la EDH no ha creado un sistema conceptual autónomo y aisladamente, sino que a través de ella se jerarquizan, disciplinan y administran prácticas saberes y discursos que le anteceden. A lo primero lo llamé campo de saber, retomando la apropiación hecha por Diaz (1991) de Bourdieu, y a lo segundo, lo denominé campo simbólico, idea tomada de Trouillot (2011).

Siguiendo ese derrotero analicé, el surgimiento e institucionalización de la EDH en América Latina y Colombia, y posteriormente, construí una aproximación etnográfica a tres experiencias. A partir de este recorrido puntualizaré los hallazgos más significativos.

- ❖ El campo simbólico de la EDH se construye en la segunda mitad del siglo XX, y en el caso latinoamericano, se inscribe en la defensa de la democracia liberal como la mejor y más deseable forma de gobierno posible, y en la llamada doctrina contrainsurgente. Alrededor de estos fenómenos los Derechos humanos adquirieron la calidad de indicadores de la calidad de las democracias, y en otros casos, fueron la herramienta para denunciar la grave situación provocada por la implantación de gobiernos autoritarios en toda la

región. La EDH retoma muchos de aquellos referentes en una extraña simbiosis que une las resistencias en contra del Terrorismo de Estado y la lucha por la democracia.

- ❖ El proceso de institucionalización de la EDH se ha llevado a cabo, cuando menos en tres direcciones distintas, que en el marco de la experiencia histórica, establecen puntos de articulación y de ruptura. El análisis de las experiencias arroja luz sobre una gran cantidad de tensiones que pasan por los sentidos sobre lo educativo y sobre los Derechos Humanos. De cualquier manera, la EDH no es ni el relato de los grupos dominantes que impusieron su visión de mundo, pero tampoco es una expresión absoluta de subalternidad. En un campo de saber que permanece en disputa.
- ❖ La disputa de ese campo de saber implica la impugnación de referentes entronizados en las instituciones y en la sociedad en general. Pocos podrían oponerse a la tesis de la educación como derecho fundamental o a que la EDH tiene como propósito la formación de sujetos de derechos. No obstante, el descubrimiento de un campo simbólico de la EDH pone en cuestión los intereses y relaciones de poder que subsisten tras de esos referentes. Conceptos como el de capital humano o el sujeto mismo, parecen permanecer atados a lenguaje colonial de occidente.
- ❖ Antes que unos límites y una definición absoluta de la EDH, dibujamos líneas de frontera, frágiles, cambiantes y porosas. Desde lo que he denominado un enfoque antropológico, el tránsito a través de esas líneas solamente es posible en virtud del reconocimiento que los individuos y colectivos otorgan a su experiencia histórica. No porque se afirme la

persistencia de referentes coloniales, son colonialistas los movimientos sociales que nombran sus apuestas como EDH.

- ❖ La noción de Derechos humanos como saber escolar, frente a la de EDH, pone en evidencia la manera vertical en que ésta viene arribando a la escuela. Mientras que la primera se pregunta por el escenario escolar como un sistema de producción cultural ciertamente autónomo, la segunda, persigue la réplica de dinámicas de organismo multilaterales y organizaciones no gubernamentales.
- ❖ Finalmente, una Nueva EDH pasaría por tres críticas fundamentales. La primera, es la denuncia de la democracia como único sistema de valores y de gobierno deseable. La segunda, es la denuncia del sujeto de derechos como expresión del individualismo liberal, recientemente vinculado con la idea de capital humano. Y la tercera, es la hostilización de las experiencias de EDH como estrategia para cuestionar el presente y reanudar la disputa por el pasado.

No esta demás aclarar que, antes que respuesta definitivas, se trata de lograr nuevas maneras de interrogar la experiencia histórica de la EDH. En la coyuntura actual, especialmente, a propósito de la posibilidad de un acuerdo con la insurgencia de las FARC EP, las esperanzas de una transición hacia el posconflicto siguen preguntando por la EDH. Sin lugar a dudas, la educación en derechos humanos, se ha convertido en un tema relevante para el gobierno nacional. En el último decenio se han producido programas de acción, e incluso leyes que buscan su promoción en el país. En el 2006 se produjo el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, posteriormente vino la ley 1620 de 2013

reglamentada por el decreto 1965 del mismo año. Recientemente, mediante la ley 1732 de 2014, reglamentada por el decreto 1038 de 2015, creo la cátedra para la paz como un apoyo al proceso de paz que se lleva a cabo en Cuba.

En el primero de los casos, es decir, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, el gobierno nacional, especialmente el Ministerio de Educación no se aparta de las definiciones ya mencionadas, promovidas desde el Alto Comisionado para los Derechos Humanos en el marco del Decenio y el Plan Mundial 2005-2015. En ese sentido, la educación es entendida como la herramienta fundamental para lograr en los jóvenes ciudadanos una serie de valores y actitudes que permitan el respeto y garantía de los derechos humanos.

La ley 1620 de 2013 retoma la discusión acerca de la violencia y la conflictividad en la convivencia en las escuelas. Establece como imperativo para los planteles privados y oficiales la reforma de sus manuales de convivencia, además de crear un sistema nacional de información que de insumos para la formulación de estrategias novedosas. Lo interesante es que, antes que describir conductas y sanciones, tiene como filosofía la promoción de derechos humanos y derechos sexuales y reproductivos. Se trata de lograr un marco que no conduzca a la punición o penalización, sino a la generación de ambiente de garantismo y democracia.

Finalmente, la cátedra de la paz incorpora a los currículos escolares la reflexión acerca de las situaciones de inequidad, desigualdad y ausencia de justicia social, como estrategia en la configuración de una sociedad con nuevos valores para un eventual pos-conflicto. Incluso, dejando de lado la subvaloración que generalmente tienen estos temas en las escuelas, involucrándolos en las pruebas externas de calidad de la educación.

En síntesis, la influencia de los desarrollos acerca de la educación en el marco del derecho internacional de los derechos humanos, en el caso colombiano, condensan la experiencia de diversas naciones que también han atravesado situaciones de conflicto armado. No se trata simplemente de lograr la firma de acuerdos que pugnán fin a las hostilidades, sino de poner las bases para la educación de una nueva generación que sea capaz de reflexionar críticamente sobre la guerra, y ello implica cuestionar sus valores y cortar sus formas de reproducción material y simbólica

¿Cuál será el lugar de la EDH en la construcción de una sociedad para el pos-conflicto? ¿Realmente las claves de esa tarea se encuentran en la relación educación y Derechos Humanos?

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, L. (2002). *Sistematización de Experiencias Educativas en Derechos Humanos: una guía para la acción*. Costa Rica: IIDH

Castro, S. & Rodríguez, D. (2009) *Una Experiencia con Fuertes Raíces en la Tierra: construyendo una memoria histórica del terrorismo de estado desde las comunidades campesinas del Sumapaz y Tequendama*. Tesis de Pregrado. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Conadep. (1984). *Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba

El Achkar, S. (2002). Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire: prácticas de intervención político cultural. In CLACSO (Ed.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 33-47). Buenos Aires.

Espinel, O. (2013). *Educación en Derechos Humanos en Colombia*. Bogotá D.C., Uniminuto

Fajardo, S. Garzón, N & Sánchez, D (eds.) (2012). *Tejidos de Sentido: trayectorias educación en Derechos Humanos en Bogotá*, Bogotá: CINEP/PPP, 329 págs.

Faúndez, H. (2004). *El sistema interamericano de protección de los derechos humanos: aspectos procesales*. Costa Rica: IIDH

Flowers, N. (2004) ¿Cómo definir la educación en derechos humanos? Una respuesta compleja para una pregunta simple. En: *Perspectivas internacionales en educación en derechos humanos*. Gutersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.

Fritzsche, P.K. ¿Qué significa educación en derechos humanos? 15 ítems. En: *Perspectivas internacionales en educación en derechos humanos*. Gutersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.

Guber, R. (2001). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá D.C.: Grupo Editorial Norma.

Guber, R. (2002). *El Salvaje Metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. México D.F.: Paidós.

IIDH. (1993). *Manual para profesores: currículo y derechos humanos*. Costa Rica.

IIDH. (2002). *I Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. Costa Rica.

IIDH. (2009). *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: compendio de cinco informes: 2002-2006*. Costa Rica.

IIDH. (2010) *IX Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. Costa Rica.

IIDH. (2011) X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Costa Rica.

López de Cordero, M. (2011). *La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. Barcelona- España. Universidad de Barcelona.

Magendzo, A. et al (1993). *Educación formal y Derechos Humanos en América Latina: una visión de conjunto*. Bogotá: PNUD.

Magendzo, A. (1999). *La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo*. San José- Costa Rica: IIDH

Magendzo, A. (2000). *La educación en derechos humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas*. Costa Rica: IIDH, USAID, F. Ford.

Magendzo, A. (2005). *Educación en Derechos Humanos: un desafío y una misión irrenunciable para los maestros*. Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio. 241 págs.

Mignone, E. (1989). *Educación y derechos humanos: una discusión interdisciplinaria*- San José: IIDH.

Proyecto Colombia Nunca Más. (2000a). *Crímenes de lesa humanidad en la Zona 14*. Bogotá: Colombia Nunca Más

Proyecto Colombia Nunca Más. (2000b). *Crímenes de lesa humanidad en la Zona 7*. Bogotá: Colombia Nunca Más.

Proyecto Colombia Nunca Más. (2008). *Crímenes de lesa humanidad en la Zona 5*. Bogotá: Colombia Nunca Más.

Proyecto Colombia Nunca Más. (2010). Crímenes de Estado y configuración del territorio en las regiones de Sumapaz y Tequendama. Bogotá: Movice- Colombia Nunca Más.

Sacavino, S. (2012) Decmoracia y educación en derechos humanos en América Latina. Bogotá: ediciones Desde Abajo.

Segato, R. L. (2006). ANTROPOLOGIA E DIREITOS HUMANOS: ALTERIDADE E ÉTICA NO MOVIMENTO DE EXPANSÃO DOS DIREITOS UNIVERSAIS. (Portuguese). *Mana (01049313)*, 12(1), 207.

Trouillot, Michel-Rolph. 2003. Anthropology and the Savage Slot: The Poetics and Politics of Otherness. En: *Global transformations: anthropology and the modern world*. New York; Houndmills,

Turner, T. (2010). La producción social de la diferencia humana como fundamento antropológico de los derechos humanos negativos/The Social Production of Human Difference as the Anthropological Basis of Negative Human Rights. *Revista de Antropologia Social*, 19, 53-66,407.

Ugarte, C. (2005). El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Perspectiva de futuro. (Spanish). *Estudios Sobre Educación*, (8), 119-134.