

**EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS:
PROYECTO PEDAGÓGICO EN LAS UNIDADES TECNOLÓGICAS DE
SANTANDER**

LILIANA PATRICIA HERRERA SANJUAN

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
MAESTRIA EN DERECHOS HUMANOS
BUCARAMANGA**

2017

**EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS:
PROYECTO PEDAGÓGICO EN LAS UNIDADES TECNOLÓGICAS DE
SANTANDER**

LILIANA PATRICIA HERRERA SANJUAN

**Trabajo de Investigación para optar al título de
Magister en Derechos Humanos**

Director

JAVIER ALEJANDRO ACEVEDO GUERRERO

Abogado

Magister en Derecho

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
MAESTRÍA EN DERECHOS HUMANOS
BUCARAMANGA**

2017

*La muerte va al encuentro de la infancia
la prepara la educa la adoctrina
le enseña tantas fábulas
como hilachas da el magma del azar*

*la lleva ante el espejo catequista
para que él la transforme
de ufana en taciturna*

*la muerte va al encuentro de la infancia
y cuando al fin la forma
la alienta la organiza
la pule le da un rumbo*

la infancia va al encuentro de la muerte.

*(Poema Docencia, en Inventario dos)
Mario Benedetti*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mi familia, por su comprensión,
a Javier, mi Director, por su buena disposición
a los estudiantes y profesores de las Unidades Tecnológicas de Santander
por su apoyo desinteresado.

Liliana

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION	15
1. LOS DERECHOS HUMANOS Y SUS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y TRASMISIÓN CULTURAL	19
1.1 LOS DERECHOS HUMANOS EN LA HISTORIA	19
1.1.1 Aportes de la antigüedad	22
1.1.2 Aportes medievales	31
1.1.3 Consolidación moderna de los derechos humanos	38
1.1.3.1 Modelo inglés	38
1.1.3.2 Modelo angloamericano	39
1.1.3.3 Modelo francés	39
1.1.4 Siglos XIX y XX	40
1.1.5 Carta Internacional de Derechos Humanos	43
1.2 SISTEMAS REGIONALES DE PROTECCIÓN DE DERECHOS HUMANOS	46
1.2.1 Sistema Africano	46
1.2.2 Sistema Europeo	47
1.2.3 Sistema Interamericano de de derechos humanos	48
2. FUNDAMENTACION ACTUAL DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDH EN EL ÁMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL	50
2.1 CONCEPTO CONTEMPORÁNEO Y UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS	50
2.2 DERECHOS HUMANOS COMO DERECHOS FUNDAMENTALES	54

2.3	CONSTITUCIÓN POLÍTICA -1991: DERECHOS HUMANOS Y SU ENSEÑANZA	59
2.4	LEGISLACION ENTORNO A LA EDH.	61
2.5	EDH COMO POLÍTICA PÚBLICA	64
2.6	EDH EN EL ORDEN INTERNACIONAL	70
3.	EDH EN LAS UTS: CURRÍCULO Y PERSPECTIVA DOCENTE Y ESTUDIANTIL	77
3.1	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION	77
3.2	LA INSTITUCIÓN Y SUS PRESUPUESTOS FUNDACIONALES	81
3.3	EL CURRÍCULO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EL CURRÍCULO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	83
3.3.1	Problemas sociales contemporaneos	84
3.3.2	Entorno de los derechos humanos	85
3.3.3	Etica	86
3.4	ELEMENTOS COMUNES Y DIFERENCIAS	88
3.5	LOS DOCENTES Y SUS PRACTICAS	91
3.6	LOS ESTUDIANTES, SU SABER SOBRE DERECHOS HUMANOS Y SU PERCEPCION SOBRE DERECHOS HUMANOS	101
4..	PEDAGOGIA Y EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS	118
4.1	CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS EN CLAVE DE EDH	119
4.1.1	La escuela nueva	121
4.1.2	Pedagogía Liberadora	122
4.1.3	Pedagogía Constructivista	124
4.1.4	Pedagogía Crítica	126
5.	PROPUESTA PARA UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LAS UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER	131

5.1	ENFOQUE HOLISTICO	131
5.1.1	La dimensión histórico-Social	134
5.1.2	La dimensión jurídico-doctrinal	135
5.1.3	La dimensión práctico cultural	135
5.2	DE LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS AL APRENDIZAJE VITAL: EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS	136
5.2.1	El proyecto pedagógico	138
5.2.1.1	Memoria Histórica, Empatía y no repetición.	141
5.2.1.2	Humanizar la Educación en Derechos humanos	153
5.2.1.3	Imaginación y herramientas pedagógicas en el Aula	157
5.2.1.4	Docentes y Estudiantes como comunidad aprendiente	159
5.2.1.5	Formar en democracia	162
5.2.1.6	Contexto Colombiano, Acuerdos de paz y EDH	165
6	CONCLUSIONES	174
7.	RECOMENDACIONES	181
	BIBLIOGRAFIA	183
	ANEXOS	191

LISTA DE FIGURAS

		Pág.
PREGUNTAS DE ENCUESTA		
Figura 1	Cómo son concebidos los derechos humanos	92
Figura 2	Cree que los derechos económicos y sociales se pueden exigir judicialmente de la misma forma que los derechos civiles y políticos	94
Figura 3	¿Usted sabe cómo funcionan los sistemas de protección de derechos humanos de la ONU y de la OEA?	95
Figura 4	¿Tiene usted conocimiento de sentencias o decisiones que hayan tomado las cortes internacionales de protección de derechos humanos?	96
Figura 5	De los siguientes instrumentos de declaración y protección de derechos humanos, cuáles han sido leídos, discutidos, nombrados o utilizados directamente en el aula de clase.	97
Figura 6	¿Provee la institución educativa material educativo para la difusión de temas relacionados con derechos humanos? (insumos, cartillas, páginas web, recursos online, otros)	98
Figura 7	En la institución educativa ha participado, o le han sido ofrecidas capacitaciones, cursos, diplomados, etc, relativos a derechos humanos.	99
Figura 8	Cuáles de estos aspectos considera usted incluidos en el diseño curricular, en los planes de estudio o de área de las asignaturas socio-humanísticas que orienta	100
Figura 9	Cuando escuchas las palabras “Derechos Humanos”, con cuales de los siguientes temas las relaciona	102
Figura 10	Clasifique los siguientes derechos, según sean DH y otro tipo de derecho	104
Figura 11	Cuál es, en su opinión, la situación de DH en Colombia en los últimos años	106

Figura 12	Califique de 1 a 5 el nivel de responsabilidad que tienen las siguientes instituciones en la protección de derechos humanos. 1 significa que no es su responsabilidad, 5 que es su responsabilidad plena.	107
Figura 13	De acuerdo a su percepción sobre los siguientes temas, cuáles afirmaciones pueden tenerse por verdaderas y cuáles por falsas.	109
Figura 14	Considera necesario que existan monumentos en memoria de las víctimas de violaciones a los derechos humanos en Colombia	110
Figura 15	Cuando el estado es obligado a pagar una reparación cuantiosa por violaciones a derechos humanos, Usted:	110
Figura 16	Considera Usted que las clases de asignaturas socio-humanísticas que ha cursado favorecen a la reflexión, solidaridad, el trabajo entre pares y la comprensión de las realidades humanas?	111
Figura 17	Considera que el modelo de enseñanza en asignaturas a sido participativo, o por el contrario, ha sido vertical y ha estado centrado en la transmisión de saber por parte del docente?	112
Figura 18	Se trabajan en la Universidad los problemas sociales locales, el conflicto armado interno, conflictos internacionales y otros temas actuales que impliquen los derechos humanos?	114
Figura 19	Considera que la institución, los cursos impartidos, las actitudes de los docentes o los contenidos mismos han sido discriminatorios en algún sentido?	115
Figura 20	Cree que las personas que están en alguna condición de discapacidad reciben un tratamiento digno en la Universidad que se enseña a los demás a darles el respeto debido?	116

LISTA DE ANEXOS

		Pág.
Anexo A	UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER: PROGRAMA DE ASIGNATURA	192
Anexo B	ASIGNATURA: PROBLEMAS SOCIALES CONTEMPORANEOS	200
Anexo C	ASIGNATURA: ÉTICA	207
Anexo D	ENCUESTA GENERAL	214
Anexo E	ENCUESTA ANEXA APLICADA A DOCENTES	219
Anexo F	ENCUESTA ANEXA APLICADA A ESTUDIANTES	222

RESUMEN

TÍTULO

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: PROYECTO PEDAGÓGICO EN LAS UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER*

AUTOR

HERRERA SANJUAN LILIANA PATRICIA**.

PALABRAS CLAVE

ENSEÑANZA TRADICIONAL, EDUCACIÓN HUMANÍSTICA, EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, HOLISMO, PROYECTO PEDAGÓGICO.

DESCRIPCIÓN

En Colombia la enseñanza en general puede ser considerada como de corte tradicional en donde el profesor es el único conocedor y experto de los contenidos y los alumnos se limitan a ser receptores, poniendo a prueba más que la capacidad de razonamiento, la memoria. De esta realidad no se desmarca el sistema universitario, ni aun en los campos más fecundos para una educación verdaderamente democrática y participativa, como pueden ser la formación en derechos humanos. La educación humanística no solo está relegada a un segundo plano en los procesos de formación técnica y profesional, sino que aun la que se imparte es unidireccional y reproduce las mismas dinámicas sociales de exclusión y verticalidad que pretende combatir. Esta investigación pone de manifiesto las falencias y potencialidades de la Educación en Derechos Humanos en las Unidades Tecnológicas de Santander, realiza un diagnóstico de los formas de enseñanza institucional, a través de la aplicación de instrumentos precisos y previamente validados de investigación en Derechos Humanos, aplicados a los docentes, de la revisión de los documentos fundacionales de la institución y los planes curriculares de las asignaturas dedicadas a formar en derechos humanos. De la misma forma, la investigación indaga en los saberes de los estudiantes y en sus prácticas cotidianas. De esta revisión se colige que existe una tendencia generalizada al aprendizaje memorístico, en desmedro de una formación orientada a la vivencia cotidiana de los derechos humanos. Para superar esta falencia se propone una Educación en Derechos Humanos de carácter holístico, que integre las dimensiones histórico-social, jurídico-doctrinal y práctico-cultural, a través de proyectos pedagógicos que pueden materializarse de diversas formas, encontrando en la asignatura Entorno de los Derechos Humanos el mejor escenario fáctico para la implementación directa de la propuesta, que pretende transitar de la enseñanza de los derechos humanos al aprendizaje vital de los mismos.

* Trabajo de Investigación..

** Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Derecho y Ciencias Políticas, Maestría en Derechos Humanos, Director. Dr. JAVIER ALEJANDRO ACEVEDO GUERRERO.

ABSTRACT

TITLE:

EDUCATION IN HUMAN RIGHTS: EDUCATIONAL PROJECT AT UNIDADES TECNOLOGICAS DE SANTANDER*

AUTHORS

HERRERA SANJUAN, LILIANA PATRICIA**.

KEY WORDS

TRADITIONAL EDUCATION, HUMANISTIC EDUCATION, EDUCATION IN HUMAN RIGHTS, HOLISTIC, EDUCATIONAL PROJECT.

DESCRIPCIÓN

In Colombia the education in general can be considered like of a traditional court where the teacher is the only one knowledgeable and expert about the contents and the students are limited themselves to be receptors, testing more than the capacity of reasoning, the memory. Of this reality the university system is not unmarked, not even in the most fecund fields for a truly democratic and participative education, such as formation in human rights. The humanistic education is not only relegated to a background in the technical and professional processes of formation, but even the one that is given is unidirectional and reproduces the same social dynamics of exclusion and uprightness that it tries to attack. This investigation reveals the failings and potentialities of the Education in Human Rights in the Unidades Tecnológicas de Santander, it realizes a diagnosis of the forms of institutional teaching, through the application of precise and previously validated instruments of investigation in Human Rights, applied to the teachers, of the revision of the foundational documents of the institution and the curricular plans of the subjects dedicated to form in Human Rights. In the same way, the research investigates the knowledge of students and their daily practices. From this review it is concluded that there is a general trend towards memory learning, in detriment of a formation orientated to the daily experience of human rights. To overcome this failing it is proposed a holistic human rights education, that integrates the dimensions historical-social, juridical-doctrinal, and practical-cultural, through pedagogical projects that can be materialized in different ways, finding in the subject the environment of the human rights the best factual scene for the direct implementation of the proposal, that pretends to move from the teaching of human rights to the vital learning of them.

* Research Work

** Faculty of Sciences, School of Law and Political Science. Director. Dr. JAVIER ALEJANDRO ACEVEDO GUERRERO.

INTRODUCCIÓN

Una situación paradójica y de profundas implicaciones sociales rodea la Educación en Derechos Humanos en nuestro país: la población en general conoce la existencia del conflicto interno armado, pero no sus verdaderas dimensiones. En efecto, la existencia fáctica del conflicto, con independencia de la caracterización socio-jurídica que se haga del mismo, es reconocida por la mayoría de la población, pero los elementos definitorios del mismo, como sus causas, actores, consecuencias, y el sinnúmero de víctimas que genera resultan prácticamente desconocidos. La sistemática violación a los Derechos Humanos y al Derecho internacional Humanitario, propia de un conflicto armado, transcurre en el nuestro ya casi de modo natural entre las diversas capas de la sociedad.

Ese desconocimiento generalizado proviene de la poca información, a veces descontextualizada, que emiten los medios masivos de comunicación y que, por la inmediatez del hecho noticioso o por marcados sesgos institucionales, no es generador de un conocimiento asertivo sobre la situación de derechos humanos que vive el país. El conflicto colombiano entraña la violación sistemática de derechos humanos y el desconocimiento generalizado que existe sobre el mismo se transforma en apatía que neutraliza e impide la emergencia de propuestas de protección de los mismos. Al interior de los sistemas educativos la situación no es distinta, la enseñanza de los derechos humanos, en adelante EDH, no ocupa un lugar central en el diseño curricular y apenas aparece aisladamente como complemento de los programas académicos en los diversos niveles de formación académica.

El modelo educativo Colombiano en su estructura general (Básica primaria, básica secundaria y educación superior) ha sido cuestionado, entre otras razones, por impartir conocimientos parcializados, sin transversalidad, que no dan al educando una formación integral que le permita interpretar la realidad de su país y, proponer modelos de solución a las problemáticas sociales que inciden tanto en su realidad actual como en su futuro mediato y que tienen raíces en la historia de violencia y barbarie de Colombia.

En los claustros educativos no se fomenta estructuralmente conciencia colectiva frente a temas neurálgicos y latentes en la sociedad colombiana, como sin lugar a dudas lo son los relacionados con los procesos de violencia y barbarie. El Conflicto armado colombiano, más aun es esta etapa pos-acuerdo que comenzamos a vivir, lleva inmersa la imperante necesidad de comprender con profundidad aspectos esenciales del mismo, como los relacionados con los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario o la situación de las víctimas, puesto que son insoslayables de cara a la superación radical del mismo. Dicho de otra manera, la EDH, su historia, las violaciones ocurridas en el interior del país, más aun, la construcción de una memoria desde las víctimas, se presenta como condición ineludible para iniciar la superación del conflicto armado. Solo una adecuada EDH, que permee a la sociedad en general, puede generar condiciones para que estos se conviertan en nortes de la acción del Estado. En efecto, la ignorancia generalizada frente al tema de derechos humanos resulta funcional a un aparato de Estado que no solo ha permitido violaciones de derechos humanos, sino que ha participado activamente de las mismas. De ahí, que una EDH sea una condición necesaria para el empoderamiento de la sociedad y para que esta se convierta en un sujeto activo en la exigencia del respeto a los derechos humanos. La educación superior, dada su preponderancia social, es un escenario de vital importancia en la configuración futura del país a corto plazo, pues en ella se están formando los dirigentes y profesionales que llevarán las riendas de la nación.

Ahora bien, Las Unidades Tecnológicas de Santander no es ajena al reto contemporáneo de educar en derechos humanos. De hecho, entre sus fundamentos institucionales, las UTS materializan su proyecto misional de brindar una formación integral, entre otras actividades, incluyendo en su pensum como materias electivas las siguientes: Construcción de Ciudadanía, Entorno de los Derechos Humanos, Ética y Problemas Sociales Contemporáneos.

Siendo las UTS una institución que presta servicios educativos a cerca de 20.000 personas en el segmento de la educación superior es evidente que la calidad de su educación genera un alto impacto en la sociedad, no solo a nivel local, sino en el orden nacional. Por estas razones y habida cuenta de la importancia que tienen los procesos de educación en derechos humanos en el corto, mediano y largo plazo resulta procedente establecer una indagación que permita esclarecer no solo cual es la forma de enseñanza de los derechos humanos que se practica en la institución, cuáles han sido sus resultados sino como podría darse un aporte aún mejor, desde la academia, a la construcción de civilidad en un país que requiere con urgencia de una transformación profunda en sus procesos de reconocimiento del otro en tanto ser humano.

Así las cosas, se planteó la siguiente pregunta de investigación, que si bien podría trasladarse a cualquier institución de educación, se focaliza en nuestro propio contexto y ámbito de acción, como un caso de estudio particular:

¿Cómo es y qué implicaciones tiene el modelo de enseñanza de los derechos humanos en la educación superior? Estudio de caso y propuesta pedagógica en las Unidades Tecnológicas de Santander. El objetivo general de esta investigación fue Caracterizar el modelo de enseñanza de los derechos humanos en las Unidades Tecnológicas de Santander, en aras de generar una propuesta que pudiera ser aplicada en dicha institución, después de un estudio juicioso de su modelo de EDH. Para cumplir este objetivo general nos trazamos cuatro objetivos específicos: i)

Estudiar diversas corrientes pedagógicas y su relación con la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos, en aras de determinar una metodología idónea para la Educación Superior. El camino de la investigación nos fue mostrando que las teorías pedagógicas en sí mismas no pueden simplemente trasladarse a un contexto, sino que algunos elementos de ellas nos pueden ayudar en la resolución de los problemas encontrados en el proceso de caracterización; ii) el segundo objetivo se propuso analizar la EDH en la educación superior en Colombia y todo su entramado constitucional, legal y político, como parte de ese ejercicio diagnóstico; iii) en tercer lugar, nos ocupamos de realizar una descripción del modelo de EDH de la institución y sus alcances e implicaciones en el saber y en la vida de sus docentes y estudiantes; iv) finalmente, articulamos las anteriores indagaciones en una propuesta de EDH para las Unidades Tecnológicas de Santander. Nuestra propuesta, como verán específicamente en el capítulo 4 de esta tesis, considera la EDH como una práctica vital, más que un ejercicio académico, y en virtud de ello integra fundamentos de corrientes pedagógicas contemporáneas, sin optar por alguna de ellas, desarrollando una propuesta holística de educación basada en proyectos, que si bien puede aplicarse desde una cátedra específica, podría servir de fundamento a todas las prácticas pedagógicas de la institución.

1. LOS DERECHOS HUMANOS Y SUS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y TRANSMISIÓN CULTURAL.

1.1 LOS DERECHOS HUMANOS EN LA HISTORIA

Reconstruir una historia de los derechos humanos es una tarea que desborda el propósito fundamental de nuestra investigación, que no es otro que analizar críticamente los procesos de formación en derechos humanos al interior de las instituciones de educación superior, tomando a las Unidades Tecnológicas de Santander como nuestro caso específico de estudio. No obstante, si bien reconstruir dicha historia no es nuestro objetivo primordial, resulta imprescindible un acercamiento al desarrollo histórico de los derechos humanos en la medida en que el mismo apareja ciertas actitudes, cierta disposición social frente a los mismos y, por tanto, cierta forma de transmisión cultural.

El sistema, ya clásico pero también caduco, de clasificación de los derechos humanos por generaciones, según su orden cronológico de aparición, parece mostrarlos como elaborados definitivamente y disponibles para un proceso lineal de transmisión cultural. Pero algo más profundo entrañan los derechos humanos: es cierto que emergen en un tiempo específico, que reaccionan contra ciertas formas de despotismo, de negación de la humanidad, pero también es cierto que inciden en el entorno en donde aparecen, que lo transforman. Más aun, esa transformación del entorno también trastoca el contenido esencial del derecho y le genera una dinámica similar a la de un organismo vivo. Como en un proceso simbiótico, el derecho emana de un entorno y empieza a modificarlo y éste, al ser modificado, exige la reactualización del derecho que ya ha ampliado sus miras y que no solo se pregunta por el pasado o el presente, sino que interpela al futuro.

Como propedéutica para acercarse genéricamente al tema de los derechos humanos tiene un alto valor la clasificación generacional. No procuramos

desconocer su fecundidad, máxime en los procesos educativos, en donde una adecuada mediación pedagógica, que haga asequible el objeto de conocimiento es tan importante como el contenido mismo de lo que quiera enseñarse. Más bien, su problema radica en la imagen cristalizada que brinda de los derechos, ya que los convierte en frutos históricos determinados que hablan de un pasado bien sea superado o por superar, pero de todas formas definido. Desde un punto de vista meramente epistemológico, la típica clasificación generacional, elimina la plasticidad interpretativa característica de los derechos humanos, esto es, que tratándose de criterios universales obedecen a un contexto y se reactualizan con los cambios sociales. En efecto, el derecho a expresarse libremente no puede comprenderse de la misma forma antes y después de la aparición del internet, por citar un ejemplo.

Ahora bien, aun superando el escollo epistemológico, el de comprender los derechos como delimitados espacio temporalmente, la clasificación generacional a menudo entraña una nefasta consecuencia práctica: sirve como soporte argumentativo para desplazar temporalmente su exigibilidad. Por ejemplo, se entiende que los derechos humanos de primera generación, esto es, los derechos civiles y políticos, son de aplicación directa, es decir insoslayables, mientras que los derechos de segunda generación, los económicos, sociales y culturales, están supeditados al cálculo económico racional y, por ende, son de aplicación progresiva. Este razonamiento introduce una ruptura según la cual unos derechos pueden aplicarse con independencia de los otros, sin sufrir menoscabo en sí mismos. Luego, no se trata de meras implicaciones epistemológicas, pues ello sería indiferente, sino de consecuencias prácticas en la vida de las personas. Por ejemplo, siguiendo la idea de derechos de aplicación directa e indirecta, podría colegirse que un régimen jurídico protege la vida de sus ciudadanos al mismo tiempo que posterga la definición de un estatuto de salud universal e incluyente, o que protege la participación política al mismo tiempo que reprime las

manifestaciones sociales. Cuando lo cierto es que se trata de derechos interdependientes, que la privación de un derecho humano afecta negativamente a los demás derechos y que, por ende, al estar interrelacionados, no puede aplazarse la salvaguarda de algunos so pretexto de que aún no es tiempo para su completa universalización.

Que el paradigma generacional ofrezca estas debilidades no implica que la historia misma de los derechos humanos sea desdeñable, pues desde ella se configuran como grandes correlatos y conquistas de la humanidad. Su génesis histórica es importante pues en ella aparece el germen de su potencialidad actual. Esa emergencia histórica de los derechos muy seguramente puede ayudar a resolver la pregunta que debía plantearse previamente: ¿de qué hablamos, cuando hablamos de derechos humanos? Pero la postergación de la pregunta es intencional, hablamos de derechos humanos como un correlato de la historia humana, como algo inherente al devenir de los hombres y mujeres en la configuración de sus proyectos de vida y de ahí, que hablamos de un concepto cambiante, que se aviene a la posibilidad de una vida humana iluminada por los más altos estándares de amor, de verdad, justicia, desarrollados conforme al libre ejercicio de las capacidades humanas.

Los derechos humanos son algo más que un producto de la modernidad, son una compilación de ensueños humanistas que atraviesan los tiempos y lugares y nos enseñan que los seres humanos a través de la historia hemos tenido que afrontar diversas humillaciones, maltratos y múltiples formas de violencia y que, por ello, se han hecho necesarias ciertas formas de protección contra las mismas. En este sentido, vale la pena dar una mirada a ciertos hitos históricos que han ayudado en la configuración de las cartas modernas de derechos humanos, que han sido fuente de inspiración.

1.1.1 Aportes de la antigüedad. Aunque los derechos humanos puedan ser pensados como un producto de la modernidad en sentido estricto, no puede desconocerse que hunden sus raíces en la universalidad misma de la aspiración a la justicia y al buen trato entre los hombres. Aspiración que recorre los tiempos y las culturas más remotas y por lo cual su propia reconstrucción rigurosa plantea un imposible teórico. Pese a ello, algunos hitos literarios, históricos y culturales dan muestra de distintos niveles de reconocimiento del otro como un ser al que le es inherente cierta valía, en virtud de la cual algunas acciones son exigibles o reprochables.

La tesis generalizada según la cual el ser humano de las sociedades matriarcales y patriarcales antiguas no gozaba de derechos, entendidos como prerrogativas del gobernado de obligatorio cumplimiento por el gobernante¹, si bien describe el momento inicial, el punto de emergencia de los derechos humanos, también esconde la fuerza de las reivindicaciones morales que empezaban ya a plantearse en el seno de esas sociedades tradicionales y desconoce el potencial transformador que desempeñaron en la moderna comprensión de los derechos humanos. Buena parte del pensamiento antiguo, como señala Peces Barba, “servirá para reconstruir la moderna filosofía de los derechos fundamentales, que, a su vez, se concretará en derecho positivo”². Las cartas modernas de derechos humanos, entonces, son producto de una decantación milenaria y bien vale la pena traer a colación algunos episodios que dan cuenta de la universalidad histórico-temporal de los derechos humanos, aunque en ellos mismos no se los mencione con este nombre y de hecho correspondan o bien a concesiones de las fuerzas de poder dominantes o bien a aspiraciones morales profundas, como relata la Antígona de Sófocles.

¹ BURGOA, Ignacio. Las Garantías Individuales. México: Editorial Porrúa, 1996, p 58.

² PECES-BARBA et al. Derecho positivo de los Derechos Humanos. Madrid: Editorial Debate. 1987, p.20.

El gregarismo es la característica general de las sociedades antiguas, ello implica que la existencia individual tiene un carácter subsidiario, que lo comunitario prevalece, por regla general, sobre lo individual. No obstante, algunos atisbos de respeto a cada ser humano en particular pueden ser rastreados. Por ejemplo, en el código de Hammurabi, de la primera dinastía persa (1792-1750 a.c.), aparece ya el reconocimiento de ciertas prerrogativas individuales y la necesidad de guardar al débil de la opresión:

(...) entonces Anum y Enlil me designaron a mí, Hammurabi, príncipe piadoso, temeroso de mi dios, para que proclamase en el País el orden justo, para destruir al malvado y al perverso, para evitar que el fuerte oprima al débil, para que, como hace Shamash Señor del Sol, me alce sobre los hombres, ilumine el País y asegure el bienestar de las gentes.³

Este código regulaba desde los asuntos civiles de la vida cotidiana hasta los asuntos penales, laborales y de comercio. Ley del Talión, por ejemplo, que implicaba castigar con una injuria igual a la cometida, solo fue aplicable entre pares o personas de igual categoría, pues un esclavo no podía pedir su tutela si sufría injuria. No obstante, también es cierto que en ella se fijaron penas pecuniarias y se determinó que la intencionalidad en un delito debía servir como criterio de proporcionalidad de la sanción, y esto muestra ya cierta comprensión de la condición humana. Mirado en conjunto, cabe decir que esta codificación, al tener en cuenta elementos subjetivos para impartir justicia, reconocía la existencia del individuo como ente diferenciado del cuerpo social, cuestión central en el desarrollo posterior de los derechos humanos. Dicho reconocimiento, sin embargo, es una pura concesión del poder establecido. Algo similar ocurre cuando Ciro el Grande, primer rey de Persia

³ RIVERO, Pilar. El código de Hammurabi. En Proyecto Clio: Una mirada hispana a la Historia Universal Disponible en línea: <http://clio.rediris.es/fichas/hammurabi.htm> [consultado, 21 de Enero de 2015]

Antigua, en el año 539 a.c. liberó a los esclavos, declaró la libertad de cultos y la igualdad racial tras la conquista de Babilonia. No se trata del reconocimiento de cierto estatus ontológico del ser humano, aunque pueda subyacer a ello, sino de una liberalidad del gobernante.

Pero si ya existían trazas humanitarias en las codificaciones antiguas, en las obras literarias eran aún más evidentes. La sensibilidad literaria aventaja en mucho a las disposiciones legales frente a la identificación de propiedades o características inherentes a la humanidad, predicables *per se*, de ella.

Sin lugar a dudas uno de los ejemplos más destacados en la literatura universal lo constituye la inmortal Antígona de Sófocles, “la figura más augusta que jamás pisara la tierra” como la califica Hegel, citado por Ortiz Rivas⁴. En ella, como es sabido, aparecen dibujados conflictos significativos que transgreden su mismo momento histórico, el de la Grecia clásica de hace unos veinticinco siglos. Siguiendo a Ortiz Rivas, “el conflicto entre el Individuo y el Estado, la conciencia y la autoridad, la subjetividad y el poder, problemas tan ligados a los derechos humanos”. Añadimos nosotros, el conflicto entre las leyes escritas y las no escritas, o como lo llamó la modernidad, el conflicto entre el derecho positivo y la ley natural. La lucha entre las razones de Estado y los derechos humanos, si queremos transponerlo a un escenario más contemporáneo. Creonte, rey de Tebas, promulgo un edicto real que impedía darle honras fúnebres a Polinices quien murió luchando en contra del ejército tebano, tratando de tomar la ciudad y por la mano de su propio hermano, Eteocles. Antígona e Ismene, hermanas de estos e hijas sobrevivientes del malhadado matrimonio entre Edipo y Yocasta, se ven enfrentadas a la cruel decisión del rey, de dejar expuesto el cuerpo de su hermano. Cada una encarna una postura distinta, Ismene cree necesario obedecer la ley de Creonte, pues es proferida por

⁴ ORTIZ, R, Hernán. Derechos Humanos. Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibañez, 1998, p. 170.

autoridad competente. Antígona por el contrario, considera que la ley es injusta, y decide exponer su propia vida dándole a su difunto hermano la sepultura debida. Las razones de Estado, es decir, la preponderancia de la colectividad sobre el individuo, son manifestadas en la tragedia por Creonte, quien señala:

(...)...jamás aventajarán en ganarse el aprecio, al menos en lo que de mí dependa, los malvados a los íntegros. Al contrario, todo aquél que haga gala de buenos sentimientos hacia esta ciudad tendrá mi aprecio, tanto una vez muerto como en vida⁵.

Estar vivo o muerto es indiferente, querer la ciudad, aun morir por ella, como Eteocles, es lo fundamental a juicio del rey. Él, como gobernante, se siente investido de autoridad para promulgar leyes que puedan garantizar la pervivencia de los valores comunitarios y en virtud de ellos cree tener soberanía sobre el destino de cada individuo. El rey manifiesta en su proclama a la ciudad que: “Ninguno de sus miembros lo honre dándole sepultura ni lo llore, sino que lo deje sin enterrar, de suerte que se pueda ver su cadáver devorado y maltratado por aves rapaces y por perros”⁶. Este pasaje da cuenta de la dimensión del mandato tirano, no solo prohíbe la sepultura, sino el llanto, su ansia de control desborda los escenarios públicos de los ritos fúnebres y se introduce en las estancias privadas y aun en los sentimientos individuales. Llorar a su propio hermano es sustraerse a la ley, esto es lo que enfrenta la primera heroína de la literatura griega. Aquí la genialidad intemporal de Sófocles, su gran legado aparece en boca de una mujer, otra paradoja literaria, una mujer en tiempos de hombres hablando de justicia. Creonte sabe que Antígona conoce la ley y que aun así decide transgredirla y entonces le pregunta por la razón de su osadía, a lo cual responde:

⁵ SÓFOCLES. Antígona. Madrid: Edimat, 2002, p. 12.

⁶ Ibid., p. 14.

-Es que no fue Zeus, ni por asomo, quien dio esta orden, ni tampoco la Justicia aquella que es convecina de los dioses del mundo subterráneo. No, no fijaron ellos entre los hombres estas leyes. Tampoco suponía que esas tus proclamas tuvieran tal fuerza que tú, un simple mortal, pudieras rebasar con ellas las leyes de los dioses anteriores a todo escrito e inmutables. Pues esas leyes divinas no están vigentes, ni por lo más remoto, sólo desde hoy ni desde ayer, sino permanentemente y en toda ocasión, y no hay quien sepa en qué fecha aparecieron⁷.

El poeta habla de leyes divinas, intemporales y de su derogación por capricho de un hombre, un simple mortal. Guardadas las diferencias temporales, por supuesto, sin ánimo de hacer extrapolaciones o generalizaciones indebidas, la reflexión que provoca Sófocles con su obra dramaturgica, es la misma reflexión que debe provocar una verdadera Educación en Derechos Humanos, porque de fondo subyace la misma pregunta: ¿hay algo sustancial, previo, determinante, que pueda servir de norte a las leyes y acciones de un Estado? Si hay algo tan fundamental, tan importante, ello debería ser objeto de reflexión en los escenarios educativos frente a la necesidad de construcción de órdenes políticos civilizados.

Se dirá, con mucho de razón, que no existe universalismo en el pensamiento griego y que, por el contrario, sus grandes exponentes justificaban la segregación, la guerra, la esclavitud, entre otras conductas violentas y discriminatorias. En efecto, Aristóteles, ese gran genio de la antigüedad, afirmó en su célebre Política que algunos hombres son libres por naturaleza y otros esclavos y que en ello no había injusticia sino que era plenamente conveniente para el orden social. En este punto quizá resulte fructífero deslindar el pensamiento filosófico antiguo de la creación

⁷ Ibid., p. 17.

literaria para ver en cada uno su potencial y descubrir que el pertenecer a una época no implica una identidad de pareceres. Pero adentrarnos en semejante tarea nos alejaría de la sumaria construcción genética de los derechos humanos que intentamos realizar. Sin embargo, cabe adelantar aquí, que el relato literario abre las puertas de la imaginación, como señala la filósofa contemporánea Martha Nussbaum, pues tiene la facultad de ponernos en el lugar de los otros. En este caso, Antígona es universal, pues cualquier lector resulta empáticamente identificado no solo con esa mujer que sufre la tiranía de un régimen injusto, sino con un marco intelectual que presta algunas categorías para abordar su propio contexto⁸.

La historia y la literatura nos dan muestras copiosas de ese querer humano profundo de ser reconocido como igual, de ser tratado sin distinciones injustas y de considerarse dueño de sí mismo. La violencia y la opresión misma son una manifestación de contención de esa aspiración de todos los hombres y mujeres de todos los tiempos. La verdadera hazaña de la modernidad ha sido convertirla en ley exigible a los poderosos y en diseñar estrategias para garantizar su exigibilidad. Una historia de los derechos humanos realizada con todo rigor nos mostraría la deuda que tenemos los modernos con el pasado. Los aportes de cada época tienen sus matices propios, su profundidad teórica, sobre la que si bien vale la pena recabar, para dimensionar aún más el valor de los derechos humanos, resulta completamente arduo realizarlo.

Después del pensamiento griego clásico, por ejemplo, que concibió la democracia como una forma de gobierno preferible a otras, y en ello hay que hacerle un reconocimiento de su aporte a los derechos humanos, emergen las críticas a su forma particular de concebir la participación en ese orden democrático incipiente. La escuela cínica, por ejemplo, consideró que todos los hombres eran iguales, con

⁸ Cfr. Nussbaum, Martha. *Justicia Poética*. Barcelona: Editorial Andrés Bello Española, p. 74.

independencia de su condición social o su origen, y levantó su voz de protesta contra las clases sociales atrincheradas en las polis griegas⁹. Para los cínicos era necesario renunciar a todas las distinciones sociales, no obstante, esa necesidad no implicaba una transformación del aparato gubernamental, sino que era una opción personal, de suerte que si bien el hombre libre no era mejor que el esclavo, resultaba indiferente ser el uno o el otro.

Este pensamiento pronto desembocó en otro que nos resulta más familiar y del cual desprender un aporte a la configuración de los derechos humanos puede resultar inclusive paradójico, el estoicismo. Para los estoicos la vida es un deber asignado por la divinidad, de modo tal que el hombre debe vivir conforme a la recta razón, de la que es dotado por un poder superior que favorece la rectitud. La vida debe desarrollarse conforme a los lineamientos de la ley natural que emana de la recta razón. Más aun, como sintetiza Sabine:

La ley rige todos los actos de los hombres y de los dioses. Tiene que ser directora, gobernadora y guía con respecto a lo que sea honorable o vil y, por ende, patrón de lo justo y lo injusto. Para todos los seres que son sociales por naturaleza, la ley dispone lo que tiene que hacerse y prohíbe lo que no se debe hacer¹⁰.

Sabemos del estoicismo su proclama de la libertad como un desprendimiento de lo material y una conquista de la virtud a través de la ataraxia, que no es otra cosa que la adecuación de los deseos al mundo material en que se vive. Si se piensa en ello, se dirá que flaco servicio le presta a la historia de los derechos humanos una

⁹ SABINE, George. Historia de la Teoría Política. México: Fondo de cultura Económica. 1981. pag, 109 y ss.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 112

doctrina de la adaptación en lugar de una doctrina emancipadora. No obstante, esa idea de una ley natural como precepto universal, que debe ser atendida por hombres y dioses, sí que es un fundamento central del principio de legalidad que en la modernidad consiguió fijar coto a los abusos de las monarquías al poner, ya no hombres y dioses por debajo de la ley natural, sino a hombres de diversos estamentos y clases sociales por debajo de la ley positiva.

El estoicismo impregna fuertemente al derecho romano y muestra de ello será la reelaboración de la idea de ley natural por Cicerón:

La recta razón es la verdadera ley conforme con la naturaleza inmutable, eterna, que llama al hombre al bien con sus mandatos, y le separa del mal con sus amenazas: ora impere, ora prohiba, no se dirige en vano al varón honrado, pero no consigue conmover al malvado. No es posible debilitarla con otras leyes, ni derogar ningún precepto suyo, ni menos aún abrogarla por completo; ni el Senado ni el pueblo pueden libertarnos de su imperio; no necesita interprete que la explique; no abra una en Roma, otra en Atenas, una hoy y otra pasado un siglo, sino que una misma ley, eterna e inalterable, rige a la vez todos los pueblos en todos los tiempos; el universo entero está sometido a un solo señor, a un solo rey supremo, al Dios omnipotente que ha concebido, meditado y sancionado esta ley: el que no la obedece huye de sí mismo, desprecia la naturaleza del hombre, y por ello experimentará terribles castigos, aunque escape a los que imponen los hombres¹¹.

En Cicerón aparece un claro bosquejo de una ley universal subyacente a cualquier ordenamiento jurídico, una ley eterna e inmutable que es correlato, como dice el autor, de la naturaleza del hombre. Es evidente el tinte místico religioso de la noción

¹¹ CICERON. Tratado de la república, III tomo. México: Editorial Porrúa, 1978, p. 58 y ss.

del autor latino, pero ello no es obstáculo para encontrar en ella una imagen clara de algunos elementos con que los doctrinantes caracterizan a los derechos humanos. Malo Garizabal, por ejemplo, señala que los derechos humanos son congénitos, esto es, que pertenecen a la persona humana desde que inicia su existencia; que son universales, es decir que su titularidad se extiende a todos los miembros del género humano con independencia de su sexo, edad, condición social o económica; que son inalienables, porque no puede el hombre sin justa causa ser despojado de ellos; que son inviolables, porque su vulneración implica un obrar ilícito bien se trate de la acción de un Estado o de un particular; que son necesarios, porque su existencia corresponde a un requerimiento ontológico de la condición humana¹².

Muestras de cada uno de estos elementos aparecen en la noción de ley natural de Cicerón: el carácter de derecho congénito puede colegirse de la ya mencionada característica de universalidad y del hecho de tratarse de una ley con carácter eterno, esto quiere decir que está presente siempre y para todos, en todos los momentos de sus vidas; de la inalienabilidad e inviolabilidad dan cuenta varios elementos, por ejemplo, que su desconocimiento implique despreciar la naturaleza humana e inclusive que de él se deriven “terribles castigos”, más allá de los que puedan imponer los hombres. El criterio de necesidad, esto es, que ellas sean constitutivas del hombre mismo, se presenta, también, en la expresión según la cual su desconocimiento implica un desprecio de la naturaleza del hombre, esto quiere decir, que dicha ley natural es constitutiva del hombre en sí misma. Estos puntos de magnífica coincidencia no implican, de suyo, la conclusión de que en el pensamiento antiguo está ya elaborada una doctrina de los derechos humanos, solo nos muestran, como ya se ha dicho, que el reconocimiento de una dignidad inherente al ser humano no es un invento exclusivamente moderno. De hecho, al igual que en

¹² MALO G, Mario. Los Derechos Humanos en Colombia. Bogotá: Ediciones Universidad Externado de Colombia. 1979, p. 19.

el moderno pensamiento Roussonian, Cicerón señala que es la depravación de nuestras costumbres y la debilidad de nuestros espíritus la que inclina la balanza natural de la igualdad entre los hombres¹³.

No sobra advertir nuevamente que nuestra reconstrucción histórica no pretende establecer ni una historia rigurosa de los derechos humanos, ni una historia de sus hitos fundamentales o de su emergencia paso a paso. En lugar suyo, elaboramos un recorrido desde nuestra comprensión moderna de los derechos humanos para ver como ella estaba más o menos presente en algunas elaboraciones doctrinales y jurídicas desde la antigüedad y reforzar así nuestra tesis fundamental de la importancia de los derechos humanos en los procesos de formación ciudadana. Yendo más a nuestro contexto, también valdría la pena señalar, desde ya, que una educación en derechos humanos es una condición necesaria para una el postconflicto en nuestro país, pues su desconocimiento, tratándose, como se nota, de un tema tan antiguo, nos sumerge inclusive más allá de la noche de los tiempos y nos impide educarnos para la paz.

1.1.2 Aportes medievales. El mundo medieval, por otra parte, que bien puede ser considerado como un mundo dominado por el cristianismo en nuestro caso occidental, es también rico en matices y aportaciones a la idea general de que el ser humano tiene un valor intrínseco incuestionable por las instituciones sociales. De hecho, antes del advenimiento de la iglesia cristiana, es decir antes del mundo medieval, aparece un gran sisma cultural que controvierte la idea de que las desigualdades sociales son merecidas y naturales en la vida: se trata de la vida y sobre todo de la posterior influencia de Jesús de Nazareth, quien se empeña con insistencia en denunciar distinciones injustas, como las que existían ya entre ricos y pobres, o entre mujeres licenciosas y hombres píos, entre gentiles y judíos, o entre

¹³ CICERON, Op. Cit., p. 101

sacerdotes corruptos y el pueblo humilde. Todo ello trajo como consecuencia un proceso judicial, en el cual el propio tribunal judío, el Sanedrín, terminó sentenciándole a muerte¹⁴. Este suceso tendrá implicaciones notables en el futuro de la humanidad. La posterior oficialización del credo cristiano jugará un papel polémico en la comprensión de las prerrogativas del ser humano, pues serán avistadas, y ello no deja de ser importante, y serán doblegadas a los intereses de la institución en su ya conocida alianza con los poderes políticos.

Decir que en el medioevo hay aportes importantes para la génesis de los modernos derechos humanos puede resultar extravagante, en la medida en que instituciones de cuño medieval, como las Cruzadas o la Inquisición, muestran a cabalidad la brutalidad organizada que puede alcanzar un régimen social, económico, político y, sobre todo, religioso. No obstante, la nuestra es una historia de los aportes a las modernas cartas de derechos humanos, en la medida en que ellos abonaron el terreno para que la brutalidad empezara a ser visibilizada, perseguida y proscrita. Por supuesto, los aportes medievales han de ser vistos como hijos de su tiempo, y en este sentido, todos están encaminados a demostrar la existencia de Dios y a consolidar el poder eclesiástico en la vida de las personas y de la sociedad. Los padres de la iglesia, por ejemplo, argumentaban la existencia de un vínculo entre el respeto debido a los seres humanos y el acatamiento de un orden religioso. Era evidente que la organización social debía ser confesional, porque la fe era considerada estandarte de la justicia. San Ambrosio, por ejemplo, afirmó que el sacerdote debería reprender moralmente a los gobernantes seculares, y que hacerlo era un deber suyo y un derecho, cuando estos contrariaran las leyes naturales¹⁵; San Agustín, por otra parte, llevando la cuestión un poco más lejos

¹⁴ SAGREVELSKY, Gustavo. La crucifixión y la democracia. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1996, p. 32.

¹⁵ SABINE, Op. Cit., p. 142

afirmó que ningún gobierno no cristiano podría ser justo, sino que la justicia emanaba de esa relación entre lo político y lo religioso¹⁶.

De cualquier forma, estas posturas del incipiente mundo medieval no se proponen la construcción de unos criterios guía para la acción política y social a partir del reconocimiento del valor o las facultades inherentes de los seres humanos, sino que se está edificando el poder de la iglesia, mediante la creación de máximas morales que deben ser acatadas por todos, incluido el gobernante. Pero nuestra mirada genética de los derechos humanos nos permite identificar un aporte central en esta consolidación eclesiástica: si para los romanos precristianos existía una cesión irrevocable del poder de los ciudadanos a los emperadores, en el mundo cristiano, en cambio, el rey gobierna por la gracia de Dios, quien ponía límite a sus actuaciones, por lo menos conceptualmente. Así, una fuerza de orden superior, ultramundano, pone límite al poder terrenal en nombre del respeto a una moral superior, encarnada en el derecho natural.

Sobre estos principios el feudalismo, como sistema económico propio del mundo medieval, generó en su seno unas regulaciones específicas que establecían obligaciones mutuas, aunque desiguales, entre señores feudales y vasallos, lo que condujo a la creación de cortes feudales, donde señores y vasallos procuraban resolver los asuntos propios de su vida social, dando origen a ideas que hoy son horizontes de los estados democráticos constitucionales:

De aquí surgirían las ideas constitucionales como la representación, la imposición de tributos y la legislación llevadas a cabo por asambleas, la vigilancia de los gastos y la petición de reparación de agravios. En Inglaterra, al

¹⁶ SABINE, Op. Cit., p. 143

menos, el derecho a legislar no pudo quedar atribuido, en último término, al rey, sino al rey en parlamento. ¹⁷

Así, siguiendo el rastro de emergencia de los derechos humanos se evidencia lo valiosos que estos resultan, en la medida en que, aun cuando es la modernidad quien los reivindica como un producto de su tiempo, en realidad ellos son una decantación milenaria, y en ese sentido, su rescate, su estudio, su exigibilidad, no son más que el reconocimiento de la dificultad que ha implicado para la humanidad haberlos construido y al mismo tiempo, la importancia que tiene que ellos puedan ser considerados como exigencias éticas y como mínimos ineludibles en los procesos educativos. El reconocimiento del carácter ecuménico y multicultural de los derechos humanos ha de servir para demostrar que la exigencia de universalismo de los derechos humanos no es un capricho de la moral contemporánea, sino una tarea que la humanidad ha emprendido a través de toda su historia, y que sus negaciones a través de la misma, no son otra cosa que una negación de la humanidad de la humanidad.

Ahora bien, el mundo medieval, caracterizado por el sistema económico y administrativo feudal, tuvo a la Iglesia Católica como un agente determinante de la vida social y particularmente en la definición de instrumentos jurídicos definitorios de la misma. En este contexto, por ejemplo, los Concilios de Toledo del 636, 638 y 653, son muestras claras de la necesidad de procurarle al ser humano unas garantías frente a la potestad de las autoridades. El concilio VI, por ejemplo, determinó que nadie puede ser acusado si no hay un acusador facultado para ello, salvo que se trate de delitos de lesa majestad, donde sería oído un incapaz de acusar, todo ello para garantizar cierta medida de justicia, ya que el falso acusador sufriría el castigo del denunciado si no logra probar su acusación. El concilio VIII,

¹⁷ SABINE, Op. Cit., p. 168

citado por Peces –Barba, señaló que “nadie debe ser privado injustamente, contra su voluntad, del dominio de sus cosas”¹⁸ estableciendo así la simiente del derecho humano a la propiedad, cuando menos en el derecho español, habida cuenta de la incorporación legal de las disposiciones eclesiásticas.

Otros documentos de la alta edad media son también testigos del camino lento de configuración de los derechos humanos: por citar algunos: La Carta de Convenio entre el Rey Alfonso I de Aragón y los Moros de Tudela, de 1119, establecen libertades de tránsito: “y el que quiera ir o salir de Tudela a tierra de moros, o a otra tierra de moros o a otra tierra, que sea libre y vaya con seguridad con las mujeres y los hijos y con todo su haber, por agua y por tierra, a la hora que quisiese, de día o de noche”¹⁹; los fueros aragoneses, castellanos y leoneses de los siglos XI y XII establecían prerrogativas personales limitantes del poder soberano, como la libertad personal, el derecho a la propiedad y la inviolabilidad del domicilio: “también juré que ni yo (el rey) ni nadie entre en la casa de otro por la fuerza, ni haga daño en ella o en su heredad”²⁰ señalaría el Rey Alfonso IX de León.

Por su parte, el entorno intelectual de la alta edad media, con la emergencia de las universidades, empieza a construir una mirada humanista sobre el hombre y una serie de obligaciones naturales derivadas de ella. Nombres como los de Juan de Salisbury, Tomás de Aquino, Alberto Magno y Roger Bacon, serán importantes en este acercamiento conceptual cuyas elaboraciones teóricas consideran necesario poner coto al inmenso poder de las autoridades establecidas. Por ejemplo, Salisbury consideraba a la ley como un vínculo omnipotente en todas las relaciones humanas, incluidas las que se dan entre gobernantes y gobernados, razón por la cual ambos

¹⁸ PECES BARBA, Op. Cit., p. 23

¹⁹ *ibid.*, p. 24.

²⁰ *ibid.*, p. 25.

debían observarlas; Tomás de Aquino, siguiendo la ética aristotélica, consideraba que el gobierno tenía como cualidad moral fundamental, la de trabajar en la salvaguarda del bien común, y que cada individuo podría buscar su bien individual en una sociedad ordenada para la salvaguarda de ese bien general. El gobierno es comprendido como un fideicomiso necesario justificado únicamente para hacer posible el bien de la comunidad, cuya obtención es posible en la medida en que la legislación humana sea acorde con la legislación eterna, pues en ella tanto el individuo como el rey soberano tienen la obligación general de trabajar para el bien social.

Otro hito central en los derechos individuales es la Carta Magna de 1215. El rey Juan de Inglaterra vulneró algunas tradiciones del gobierno inglés, generando con ello un descontento popular, que, sucintamente, lo obligó a firmar una serie de acuerdos en favor de los súbditos del reino. Por ejemplo, se consagró la libertad personal de transitar por el reino, de trabajar para su sustento, de recibir administración de justicia conforme a un proceso, de tener propiedades y ser gravado con ciertas limitaciones tributarias, así como ciertas libertades para la iglesia, entre otras. De vital importancia resultan las disposiciones en materia penal, pues se establece que un individuo no puede ser detenido, desposeído, lastimado, exiliado, declarado por fuera de la ley, sino después de haberse terminado un proceso judicial con una sentencia proferida con apego a las fórmulas legales. No obstante, es preciso decirlo, su rango de acción no tenía el carácter de universalidad, sino que estaba destinada a los señores feudales, la iglesia y la corona en general²¹.

²¹ LARA-PONTE. Los derechos humanos en el constitucionalismo mexicano. México: Porrúa., 2002. P. 150

Del restante periodo medieval vale la pena rescatar, entre tantos documentos citados por los tratadistas, los siguientes aportes: del reino de Aragón, durante los siglos XII y XIII, el derecho territorial de Jac, Huesca, Borja y Zaragoza, la eliminación de las ordalías de hierro candente y agua hirviendo y la individualización de las penas, esto es, la exclusión de los familiares de los delincuentes como sujetos del derecho penal, y la intención de tener una ley generalizada para todos los sectores de la población. También Lara Ponte, señala para la época la existencia del “proceso de manifestación” según el cual se podía exigir la libertad de un cautivo que no había sido sentenciado, en aras de evitar que le fueran causados agravios. En aquellos tiempos esta herramienta implicaba una fuerte oposición a la tortura, medio tradicionalmente utilizado para la consecución de pruebas²².

Con Alfonso XIII, en el ya conocido marco de las Siete Partidas, emerge con meridiana claridad el concepto de dignidad humana: la servidumbre es considerada como una situación naturalmente aborrecida, que no debe ser favorecida por las autoridades y en virtud de ello, cualquier acto de las autoridades que produzca menoscabo en los derechos de los súbditos debe dar lugar a una reparación en favor de los mismos. Este principio se generaliza y es consagrado posteriormente como recurso administrativo contra las autoridades. Por ejemplo, en las disposiciones de Oxford en 1258 se establece que cuatro caballeros leales recibirían las demandas en contra de los sheriffs y alguaciles, a fin de que sean decididas por los jueces reales.

Este pequeño rastreo permite vislumbrar el sendero que han tenido que recorrer esas aspiraciones humanas a la justicia y al reconocimiento de una igual dignidad entre los seres humanos de distintos lugares, épocas, sectores sociales, etc. En efecto, la consolidación de los derechos humanos ha sido un esfuerzo titánico de la

²² Ibid., p 152.

historia misma de la humanidad, derivándose de ello otra razón más para reconocer su gran valor como instrumentos para hacer posible una vida humana digna de ser vivida.

1.1.3 Consolidación moderna de los derechos humanos. En los siglos XVI, XVII y XVIII se construyen los documentos más importantes para la visión moderna de los derechos humanos, generados seguramente por las noches oscuras que la tiranía medieval supo imponer en la vida de las personas.

Una síntesis interesante de estos documentos ha sido construida por la comisión nacional de derechos humanos de México y de la cual vamos a servirnos en nuestro proceso reestructivo. La comisión encuentra diversos modelos de evolución de los derechos humanos en la modernidad:

1.1.3.1 Modelo Inglés: La Petición de Derechos de 1628, suscrita a la fuerza por el monarca Carlos I, reconocía derechos personales y patrimoniales al pueblo inglés. El desconocimiento de estos derechos da lugar, precisamente, a la Revolución Inglesa, en 1649, en la cual Carlos I es decapitado. Posteriormente, en 1679, el parlamento promulga el Acta Habeas Corpus, que exige mandamiento judicial expreso para realizar una detención, y la presentación del detenido ante juez competente en un término máximo de 20 días, como una forma de protección ante los abusos del sistema monárquico, entonces, de Carlos II; en 1689 el parlamento ha tomado fuerza e impone como condición de coronación a María II Estuardo y Guillermo de Orange una nueva carta de derechos, denominada Bill of Rights, en la que las libertades de culto, petición, porte de armas, expresión, voto, seguridad

jurídica y el principio de legalidad, entre otros, aparecen ya como un contrato entre soberanos y pueblo, entendido también como soberano²³.

1.1.3.2 Modelo Angloamericano: Se destacan aquí la Declaración de Derechos de Virginia, de 1776, y la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de Norteamérica del mismo año, en las cuales se establece que los hombres por naturaleza son libres, que tienen derecho a la vida, a la propiedad, y a la búsqueda de su felicidad. Se establece también la libertad religiosa y se señala que los cargos públicos no serán hereditarios. El recurso a la naturaleza humana, en lugar de los argumentos basados en la tradición, se convierten en un elemento novedoso en la justificación de los derechos individuales, cuya verdadera consagración positiva aparecerá en 1791 con la versión norteamericana de Bill of Rights, en la cual se consagra que ni aun el congreso puede limitar derechos individuales como son la libertad de expresión, de culto, de asamblea, de formular peticiones ante los agravios de las autoridades, de tener acceso a la administración de justicia y a un debido proceso.²⁴

1.1.3.3 Modelo Francés: La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, como fruto del proceso revolucionario de ese mismo año en que artesanos, burgueses, proletarios y campesinos, indignados por su precaria situación sumada a la indiferencia de la nobleza, consagró un listado de derechos irrenunciables y algunos principios fundamentales de orden político, sin los cuales dichos derechos no podrían materializarse. Como derechos de aquel documento histórico vale la pena destacar: “la presunción de inocencia, libertad de opinión y de

²³ COMISION NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS DE MÉXICO. Texto disponible en línea: http://stj.col.gob.mx/dh/descargables/pdf_seccion/historia_2_2_3.pdf [consultado, 26 de Enero de 2015]

²⁴ Ibid., p. 3

religión, libertad de expresión y derecho a la propiedad”; como principios del orden político: “el derecho a la resistencia contra la opresión, el sistema de gobierno representativo, la primacía de la ley y la separación de poderes”²⁵.

Más radical aun fue la declaración francesa de 1793, tras la proclamación de la República, en la que se consagraba el derecho al trabajo, a la asistencia y a la instrucción, en tanto ellos suponen un fuerte compromiso del Estado con los proyectos vitales de la ciudadanía.

1.1.4. Siglos XIX y XX. Los derechos humanos, como todas las grandes construcciones de la cultura humana, no obedecen a un progreso o evolución lineal, sino que ellos mismos sufren ajustes y retrocesos. Como sí este camino por consolidar unas garantías mínimas para el respeto a los seres humanos no hubiere sido ya suficientemente tortuoso, los dos últimos siglos fueron también testigos de grandes atrocidades. Aún en nuestros días, en los cuales suponemos la existencia de una doctrina madurada sobre los derechos humanos, vemos como en diversos lugares del planeta pareciera que nunca se ha hablado de derechos humanos. En Palestina, con el genocidio que está ocurriendo con anuencia de las potencias occidentales, o en México, el asesinato selectivo realizado por las mismas fuerzas del Estado, o en Colombia, donde aún se pretende desconocer la existencia del conflicto armado y las consecuencias que la anulación política de la divergencia apareja.

Dos grandes corrientes de pensamiento, cada una con sus virtudes y sus defectos cobran fuerza en el siglo XIX. De un lado, el liberalismo, teñido de romanticismo, que propugna por la libertad individual, y de otro lado, el socialismo, en sus diversas corrientes así como el pensamiento anarquista, que desde una perspectiva colectiva y organizada emprende la defensa de los derechos humanos. Bien sabemos que de cada una de ellas se derivaran posteriormente diversos modelos

²⁵ Ibid., p. 4

de gestión pública y que darán lugar también a múltiples divergencias políticas en las que inclusive se ha llegado a una fuerte escalada bélica entre grandes potencias mundiales.

La crueldad de las guerras hace necesaria la aparición del Derecho Internacional Humanitario, en procura de evitar el sufrimiento en tiempos de conflicto. Para mitigar el impacto de la guerra serán suscritas las célebres convenciones de Ginebra, la primera de ellas en 1864, para garantizarle asistencia a los militares durante los conflictos bélicos; la segunda, en 1906; que procura mitigar el sufrimiento de los náufragos, además de proporcionar asistencia humanitaria a los militares heridos; la tercera, en 1929, que actualiza las anteriores y procura señalar normas sobre los prisioneros de guerra y; la cuarta convención, en 1946, que establece las obligaciones de protección a los civiles en tiempos de guerra.

La revolución industrial del siglo XIX apareja nuevos problemas sociales y el nacimiento de fuertes movimientos obreros en este contexto, que luchan por una serie de reivindicaciones sociales en diversos lugares del mundo. Esos reclamos tendrán una elaboración jurídica precisa en documentos que genéricamente llamamos declaraciones de Derechos Económicos, Sociales y culturales y en la definición de los Estados contemporáneos. En este sentido, son de importancia capital: *La constitución de México de 1917*, que es fruto de la revolución mexicana, en la cual se da reconocimiento no solo a los derechos civiles y políticos sino a derechos económicos y sociales; La declaración de los derechos del pueblo trabajador y explotado de 1918, proferida, redactada por el movimiento revolucionario soviético e incorporada en la constitución soviética. Dicho instrumento procura “como misión esencial abolir toda explotación del hombre por el hombre, suprimir por completo la división de la sociedad en clases, sofocar de manera implacable la resistencia de los explotadores, instaurar una organización

socialista de la sociedad y hacer triunfar el socialismo en todos los países...”²⁶ Esta declaración contiene en sí misma un proyecto de orden mundial en procura de un giro revolucionario tan grande como el que implicó en su momento la revolución francesa. La revolución francesa es símbolo del derrocamiento del régimen feudal, la revolución rusa pretendía serlo del derrocamiento del régimen capitalista. Es por ello, que en el citado texto legal se consagra la prohibición de la propiedad privada de la tierra y el paso de todos los bienes productivos y los bancos a manos del Estado, como un requisito para hacer posible la transformación hacia una sociedad socialista.

De otra parte, en Alemania se proclama en 1919 la República de Weimar en cuya constitución se reconocían derechos sociales a la ciudadanía, un sistema más o menos desarrollado de protección a las familias, se consagraban la educación y el trabajo como derechos, y se defendían con vehemencia las libertades civiles y políticas.

Pero estas experiencias positivas en la consolidación de los derechos humanos no habían calado tan profundamente en la conciencia de la humanidad y fueron rápidamente suprimidas en los tiempos de guerra. Las dos guerras mundiales y sus múltiples violencias generaron la sensación de que era necesario unir esta diáspora de buenas intenciones dispersa en distintos documentos, constituciones y tratados en una proclama con fuerza multinacional orientada a la no supresión de unos derechos mínimos sin importar que fueren tiempos de guerra o de paz.

²⁶ ASAMBLEA CONSTITUYENTE, República Soviética de Rusia. disponible en línea: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1918/enero/03.htm> [consultado, 26 de Enero de 2015]

1.1.5 La carta internacional de los derechos humanos. Después de la segunda guerra mundial, en 1945, 51 naciones firman la Carta de las Naciones Unidas, que es el tratado fundacional de la Organización de Naciones Unidas, ONU. En el preámbulo de este documento se comprende el contexto particularmente difícil que acababa de superar el mundo y la necesidad de pensar en instrumentos en procura de garantizar que este tipo de conflicto no se repitiera:

*Nosotros los pueblos de las Naciones Unidas resueltos a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles, a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas, a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional, a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad, y con tales finalidades a practicar la tolerancia y a convivir en paz como buenos vecinos, a unir nuestras fuerzas para el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales...(...)*²⁷

En el primer periodo de sesiones de la Asamblea general de Naciones Unidas, en 1946, se dio inicio a la discusión del proyecto de declaración universal de derechos humanos. La asamblea remitió el proyecto en discusión al Consejo Económico y Social de la ONU, quien lo remitió a la Comisión de derechos Humanos, que a su vez dictaminó, en 1947, que la redacción de la declaración debería hacerse por un Comité de Redacción integrado por miembros de los Estados parte y que debería

²⁷ ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS, Carta de las Naciones Unidas. Disponible en línea: <http://www.un.org/es/documents/charter/> [consultado, 26 de Enero de 2015]

tenerse en cuenta su distribución geográfica²⁸. Múltiples cuestiones se suscitaron, como era natural, ante una síntesis multicultural como la pretendida en una declaración universal. Eleanor Roosevelt, señalaba en sus memorias que discusiones sobre el pensamiento de Tomás de Aquino o sobre el confucianismo afloraban en aquella definición de derechos humanos de corte universal²⁹. El proyecto de declaración fue enviado a los Estados parte con el nombre de Borrador de Ginebra, el primer proyecto se propuso en septiembre de 1948 y finalmente, el 10 de Diciembre de 1948, la Asamblea reunida en París firmó la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuya elaboración había tardado dos años y recogía en 30 artículos los derechos humanos básicos, considerados inalienables:

Derecho a la vida, libertad, seguridad de su persona, a no ser sometido a esclavitud o servidumbre, ni a tratos crueles, inhumanos y degradantes, derecho al reconocimiento de su personalidad jurídica, a ser tratado y protegido con igualdad ante la ley, a acceder a la justicia ante jueces competentes y a ser amparado ante violaciones a sus derechos fundamentales, a no ser arbitrariamente detenido, preso o desterrado, a que se presuma su inocencia y se le brinden garantías para su defensa, así como a ser juzgado por conductas previamente descritas por la ley y con penas previamente previstas y vigentes, derecho a no ser objeto de interferencias arbitrarias en su vida privada, en su familia, domicilio, honra, reputación, y a recibir protección en esos casos, derecho a su circular libremente y a elegir lugar de residencia, derecho a salir libremente de cualquier país, derecho a buscar asilo si es perseguido a menos que lo sea por una acción judicial que contraría los principios de la ONU, derecho a tener una nacionalidad, a no ser privado de ella y a cambiarla, derecho a tener una familia, a contraer matrimonio y

²⁸ ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Historia de la redacción de la declaración Universal de derechos humanos. Disponible en línea: <http://www.un.org/es/documents/udhr/history.shtml> [consultado, 26 de Enero de 2015]

²⁹ Ibidem.

a gozar de protección del Estado en virtud de ello, derecho a tener propiedad individual y colectivamente y a no ser privado arbitrariamente de ella, derecho al libre pensamiento, conciencia y religión tanto en la vida pública como privada, derecho a la libertad de opinión y de expresión, sin limitaciones ni fronteras, derecho a asociarse y reunirse libremente, derecho a gobernar, a ser funcionario público, a elegir y ser elegido en condiciones de libertad, derecho a la cobertura que su país tenga en materia de seguridad social, y de derechos económicos, sociales y culturales, derecho al trabajo y a sus frutos, a sindicalizarse y a recibir protección ante el desempleo, derecho al descanso, a disfrutar el tiempo libre y a recibir vacaciones pagadas, derecho a un nivel de vida adecuado que garantice su bienestar y el de su familia, con protección especial para la maternidad y la infancia, derecho a la educación, al menos la elemental de manera gratuita y enfocada en el respeto de la personalidad humana y en los valores necesarios para una vida en paz, derecho a participar en la vida cultural y aprovechar los beneficios del conocimiento científico así como a la protección moral y material de sus producciones científicas, artísticas y literarias, derecho al establecimiento de un orden social que propugne por este conjunto de derechos humanos contenido en la declaración. Los artículos finales de la declaración hacen dos previsiones importantes: la primera de ellas señala que las personas tienen deberes frente a su comunidad, pues solo dentro de ella se puede generar la libertad y plenitud personal; la segunda, señala un criterio de interpretación, según el cual nada en la declaración puede ser tomado como otorgamiento del derecho a suprimir los derechos allí consignados, ni por parte de un Estado, grupo o persona en particular³⁰. De tal forma que estos derechos se consideran inalienables.

³⁰ ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS, Declaración Universal de Derechos Humanos. Disponible en línea: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> [consultado, 27 de Enero de 2015]

Dos tratados internacionales sobre derechos humanos, adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y sus protocolos correspondientes junto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos comprenden *La Carta Internacional de los Derechos Humanos*. Mientras la declaración Universal de derechos Humanos es considerada una carta de carácter consuetudinario los dos pactos tienen un carácter vinculante del que emanan obligaciones para los Estados parte.

Estos documentos, junto a múltiples declaraciones posteriores, constituyen la base jurídica del derecho internacional de los derechos humanos. Ahora, a nivel regional han sido adoptados otros instrumentos y sistemas completos de protección de derechos humanos para mitigar los problemas específicos que en materia de derechos humanos van aflorando en terminados países. Veamos sucintamente estos sistemas regionales.

1.2 SISTEMAS REGIONALES DE PROTECCIÓN DE DERECHOS HUMANOS

1.2.1 Sistema africano. En 1981 fue adoptada la Carta Africana de Derechos Humanos por la Organización de Estados Africanos. Allí están contenidas las más importantes disposiciones sobre derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales e individuales y grupales. Es importante resaltar que la Carta Africana enfatiza en dos criterios que ya hemos definido como centrales en la interpretación contemporánea de los derechos humanos: los de indivisibilidad e interrelación de todos los derechos, más allá de su génesis generacional.

La Carta crea la Comisión Africana de los Derechos Humanos y de los pueblos quien está encargada de analizar los informes sobre derechos humanos rendidos por los Estados parte, así como de recepcionar reclamos sobre violaciones de derechos humanos cuando los fueros de los Estados parte hayan sido agotados. Los Estados parte de la Organización de Unidad Africana acordaron la fundación de la Corte Africana de Derechos Humanos y de los pueblos, con sede en Arusha, Tanzania.³¹

1.2.2 Sistema Europeo. La Carta Social Europea y la Convención Europea para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales son los instrumentos primordiales del sistema europeo. La Carta Social Europea fue promulgada en 1961 por el Consejo de Europa y en ella están consagrados básicamente los derechos económicos y sociales. El Consejo de Europa recibe informes de los Estados parte sobre los avances en la implementación de la Carta.

De otro lado, La Convención Europea para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, adoptada en 1950, contiene los derechos civiles y políticos y es a través de ella que se crea El Tribunal Europeo de Derechos Humanos, cuya competencia recae sobre aquellos estados parte que hayan aceptado su jurisdicción. El Tribunal europeo recibe directamente las denuncias de violaciones de derechos humanos, estando facultados para ello cualquier Estado o persona natural. Las sentencias del tribunal son de obligatorio cumplimiento y la inspección del mismo está a cargo del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

³¹ AFRICAN COURT OF HUMAN AND PEOPLES RIGHTS. Establishment of the court. Disponible en línea: <http://www.african-court.org/en/index.php/about-the-court/court-establishment> [consultado, 27 de Enero de 2015]

1.2.3 Sistema interamericano de derechos humanos. En 1948, en Bogotá, se dio la conferencia constitutiva de la Organización de Estados Americanos, OEA, y allí mismo se adoptó la de Declaración Americana de derechos y deberes del hombre, que contiene derechos políticos, sociales y culturales y una serie de deberes. Más tarde, en 1969 se proclamó La convención Americana de Derechos Humanos, que es hoy en día el documento más importante del Sistema Interamericano, junto a los protocolo de San Salvador, de 1988, que la complementa en lo que tiene que ver con los derechos económicos, sociales y culturales.

El sistema cuenta con dos órganos de control: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, que tiene como tarea suyas las de promover una cultura de los derechos humanos, realizar observaciones para evaluar posibles violaciones a derechos humanos, realizar estudios sobre la situación de derechos humanos y examinar los mecanismos de control establecidos, además de presentar y acompañar ante la Corte Interamericana los casos de violaciones a la Convención, entre otras. De otro lado, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que es el órgano de carácter jurisdiccional, y realiza básicamente dos funciones: una consultiva, sobre la interpretación de la Convención u otros tratados de derechos humanos que resulten aplicables en el sistema y la función contenciosa, en la que resuelve los casos que le sean planteados mediante sentencias inapelables y de cumplimiento obligatorio para los Estados parte.

En realidad esta no es más que una sucinta presentación de esa gigantesca, grandiosa y sufrida historia en que los derechos humanos van emergiendo como comprensiones del ser humano mismo. En la antigüedad, como vimos, los derechos individuales no existían o eran supeditados por los intereses de la colectividad, como lo atestiguan los poetas trágicos en obras como nuestra citada Antígona de Sófocles. En el mundo moderno, pareciera que la defensa de lo individual ha calado tan profundo que ahora son los derechos colectivos los que son ubicados en un

segundo plano y a menudo resultan menoscabados en defensa de los ideales liberales de la modernidad. Esta paradoja nos muestra la dinámica, la vida misma, del discurso de los derechos humanos, la necesidad de su reflexión para que sea ella la que despierte las acciones necesarias para gestionar modelos que asuman la universalidad y la interdependencia de los derechos humanos, en lugar de procurar darles satisfacción a unos sobre otros.

2. FUNDAMENTACIÓN ACTUAL DE LOS DERECHOS HUMANOS Y EDH EN EL ÁMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL

2.1 CONCEPTO CONTEMPORÁNEO Y UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

El sociólogo portugués, Boaventura De Sousa Santos, explica que el concepto actual de los derechos humanos como horizonte moral universal tiene dos orígenes explicativos: el primero como línea divisoria entre los países civilizados y los no-civilizados, aduciendo que los creadores de los discursos fundacionales de los derechos del hombre y del ciudadano provinieron de las potencias europeas, primero, y por la nación independiente de los Estados Unidos después; y el segundo tiene que ver con la capitulación de la utopía ante el derecho, de la vida social organizada de forma autónoma ante el sistema codificado protector de los derechos individuales naciente tras la Revolución Francesa³².

Para los fines de la investigación y las elecciones teóricas que la justifican, vale la pena detenerse en el segundo punto expresado por De Souza Santos; tras el periodo revolucionario francés se produce un momento de estabilidad jurídica que se materializa en un constitucionalismo estatal que despoja de los poderes políticos a la monarquía y significa el ascenso de la burguesía y la inscripción formal de los derechos básicos de los ciudadanos. En torno a los principios de la igualdad, la libertad y la fraternidad se da pie a una declaración con pretensiones universales.

Así las cosas, el primer elemento conceptual es claro, pues se mantiene vigente: el discurso de los derechos humanos es principalmente un conjunto de derechos

³² SANTOS, Boaventura. Derechos humanos, democracia y desarrollo. Bogotá, Centro de Estudios Dejusticia. 2014, p. 22.

subjetivos, que se concentran en el respeto de la individualidad y de la autonomía; a pesar de los intentos contemporáneos y de las comprensiones emergentes, los derechos de carácter colectivo siguen siendo derechos secundarios o programáticos, en el entendido que son plausibles a través del tiempo y según la capacidad económica de las naciones.

Como segundo elemento conceptual cabe destacar la pretensión de universalidad de los derechos humanos. Tras los sucesos bélicos de mitad de siglo XX, las organizaciones internacionales se acentuaron y consolidaron como figuras jurídicas, a través de diversos tratados y pactos internacionales que les conferían tareas en torno a la limitación del accionar de los Estados. Los límites de las instituciones nacionales estarían ahora justificados en razón a la protección de ciertas garantías elementales y básicas de las que dispone todo ser humano como fin en sí mismo.

La universalidad racional es de la moralidad básica, de los grandes valores que son a raíz de los derechos y no de cada derecho en particular, como derecho moral. Esto significa que realmente a lo que debemos responder es a si esos derechos específicos están amparados y responden en última instancia la moralidad básica y universal, que aparece claramente en los derechos clásicos. La universalidad deriva de que esos derechos, como desarrollo de la moralidad básica, son los instrumentos de la organización de la sociedad, del poder y del Derecho, adecuados para hacer posible el desarrollo moral de todas las personas³³

La cuestión de la universalidad del discurso de los derechos humanos ha tenido dos posiciones contrarias que han cuestionado su validez. En primer lugar, existe una

³³ PECES-BARBA, Gregorio. La universalidad de los derechos humanos. Revista Doxa No. 15-16. Págs. 613-633. 1994, p. 628

corriente positivista-estatalista, que considera los derechos humanos como una guía o referencia moral, pero no como una obligación imperativa para los Estados, quienes en últimas, pueden autodeterminar sus legislaciones. En segundo lugar se ubica una corriente crítica de los derechos humanos que esgrime la universalidad como un elemento simbólico de la colonialidad del saber y del poder político en cabeza de las centralidades del mundo en detrimento de la voluntad popular de las periferias; esta postura insiste en afirmar que los derechos humanos son un relato que nace de los rezagos de la colonialidad fáctica de Europa hacia el sur global (América Latina, Centro América y África). En todo caso, ambas posturas insisten en que no es posible justificar la universalidad de los derechos humanos.

Empero, el jurista italiano Luigi Ferrajoli, establece un argumento que rebate ambas posiciones disidentes a la doctrina de los derechos humanos, arguyendo que los derechos humanos o fundamentales deben funcionar como la ley del más débil, asistiendo a las comunidades que no poseen poder económico, social o político y así equilibrar las arbitrariedades de la desigualdad y de la pobreza; así las cosas, la perspectiva racionalista o la relativista cultural no tienen asidero, pues no pueden rechazar la defensa de los derechos de las minorías desprotegidas³⁴. Al respecto menciona el profesor Rodolfo Arango Rivadeneira

*Los derechos humanos limitan el ámbito de posibilidades políticas. Esto significa que no todo está a disposición de la voluntad de las mayorías. Existen aspectos y materias vedadas al querer popular, y eso, excluido de la libertad de configuración de los órganos políticos, tiene prioridad epistémica. De otra forma, el tipo de sociedad en que viviríamos sería abominable.*³⁵

³⁴ FERRAJOLI, Luigi. Derechos y garantías; la ley del más débil. Madrid: Editorial Trotta. 1999, p. 38

³⁵ ARANGO, Rodolfo. Derechos humanos como límite a la democracia. Análisis de la ley de justicia y paz. Bogotá; Editorial Norma. 2008 p.

El enfoque que propone el exmagistrado italiano consiste en un constitucionalismo flexible, acoplado con el orden internacional, que no niegue el entorno cultural de cada nación, pero que permita hacerlo compatible con el garantismo de los derechos fundamentales.

La idea de que el paradigma universalista de los derechos fundamentales, producido indudablemente por la cultura occidental, estaría viciado por la paradoja de su contradicción con el respeto debido a pueblos y sujetos de otra cultura al que queremos imponérselo; y la idea de que, por el contrario, la validez de los derechos fundamentales supondría un cierto grado de consenso social, que solamente puede revelarse a través del sentido de pertenencia expresado por la ciudadanía en nuestros ordenamientos occidentales y no también en culturas distintas a la nuestra (...) esta crítica es desde luego contradictoria dado que se realiza en nombre del mismo universalismo que pretende contestar: su significado normativo, de hecho, es el igual valor no solo de las personas y de sus identidades culturales sino también de sus éticas y de sus culturas; no solo de su ser sino también de su hacer. Paradójicamente el relativismo cultural está viciado de un exceso extremista de universalismo³⁶

El tercer elemento es consecuencia del segundo, y consiste en que si existe una pretensión de universalidad de los derechos humanos, esta debe hacerse eficaz a través de los instrumentos necesarios para su plena realización, sin distingo de razas, sexo, religión o cultura. En este sentido, se hace imperativo la construcción de herramientas, organismos y procedimientos jurídicos y políticos para la garantía de los derechos humanos a nivel global: este tercer elemento está a cargo de los órganos internacionales que velan por la seguridad mundial y la armonía supra estatal, como la Organización de Naciones Unidas y las diferentes instancias

³⁶ FERRAJOLI, Luigi. Sobre los derechos fundamentales. *Revista Cuestiones Constitucionales*. Págs. 113-134. 2006, p. 128.

judiciales a la que se someten los estados para dirimir las controversias que existan entre ellos o para que vigilen por el cumplimiento de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario, como la Corte Penal Internacional, la Corte Internacional de Justicia y el Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

Si se integran de manera debida los tres elementos descritos con anterioridad, se da cuenta del paradigma contemporáneo y universal del discurso de los derechos humanos. Otro asunto es verificar su eficacia al interior de la jurisdicción nacional de cada orden jurídico particular.

2.2 DERECHOS HUMANOS COMO DERECHOS FUNDAMENTALES

Más allá de una fundamentación adecuada, relativa a los problemas concernientes a si los derechos humanos son un horizonte moral objetivo³⁷ o una producción derivada de la naturaleza humana y de su ontología ineludible³⁸, el asunto que ocupa a la ciencia jurídica tiene que ver con la problemática de las flagrantes violaciones de dichos derechos por parte de los Estados. Si bien el concepto se puede cumplir con la creación de la institucionalidad necesaria para conseguir una declaración mayoritaria a favor del catálogo de derechos universales, hace falta ver si cada nación toma las acciones para sancionar y prevenir violaciones de derechos humanos.

Es por esta razón que la teoría constitucional contemporánea asumió la tarea de la inclusión de los derechos humanos, que en un principio parecían un rimero de buenas intenciones, como obligaciones exigibles por parte de las entidades

³⁷ ARANGO, Op, Cit, p.

³⁸ BEUCHOT, Mauricio. Derechos Humanos, historia y filosofía. México; Ediciones Fontamara. 2008, p. 47 y ss.

internacionales y de los ciudadanos quienes son sus verdaderos titulares. El eminente profesor Gregorio Peces-Barba, ha estudiado y defendido esta vertiente constitucional, a partir de la cual es posible afirmar que la forma de incluir los derechos humanos es a través de su figuración como derechos fundamentales en las constituciones nacionales de los países democráticos.

Las ideas de libertad y de igualdad eran suficientes para señalar los valores superiores a incorporar al ordenamiento jurídico como voluntad del poder político representado por el Estado social y democrático de derecho. Su desarrollo se encuentra en los derechos y libertades reconocidas en la constitución.³⁹

Con esta tesis coincide la propuesta teórica del filósofo alemán Robert Alexy, quien establece que los derechos humanos deben ser positivizados en las constituciones para que así se conviertan en mandatos de optimización y corrección del sistema jurídico particular⁴⁰: solo de esta forma es posible hablar de un discurso de los derechos humanos con unas reglas específicas, atadas al rigor argumentativo inmerso en las decisiones judiciales. Con esto Alexy plantea que entre el derecho y la moral existe una relación necesaria, que tiene que ver con que todo orden jurídico que se predique como tal debe atender a una pretensión de corregirse⁴¹. En ese sentido, el filósofo alemán expresa que los derechos humanos, como derechos fundamentales, son el criterio axiológico de corrección de todo sistema jurídico, y

³⁹ PECES-BARBA, Gregorio. La constitución y los derechos. Bogotá; Universidad Externado. 2015 (reimpresión), p. 68

⁴⁰ ALEXY, Robert. Teoría del discurso y derechos humanos. Bogotá; Universidad Externado. 2004 (cuarta reimpresión), p. 93 y ss.

⁴¹ ALEXY, Robert. La naturaleza de la filosofía del derecho. *Doxa, Issue.26; Cuadernos de Filosofía del Derecho*. Págs. 147-159. 2003, p. 156 y ss.

que estos deben optimizarse progresivamente, a medida que el accionar judicial y administrativo los afiance y garantice en mayor grado.

No es casualidad que ambos autores provengan de dos países en los que sus constituciones contienen robustos y completos catálogos de derechos fundamentales; España y Alemania poseen sistemas jurídicos con un contenido axiológico, en los que se destacan los derechos mencionados como criterio de cierre o coherencia del sistema. El derecho a la dignidad humana, a la vida, a la igualdad o a la libertad de pensamiento y de locomoción, son derivaciones del listado de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Así las cosas, los derechos fundamentales se convierten en la vía jurídico-constitucional para garantizar la efectividad de los derechos humanos en el ámbito nacional. No es óbice agregar a esta afirmación provisional, un elemento adicional y necesario: tras los desastres ocasionados por la Segunda Guerra Mundial, el mando a nivel internacional lo tomaron las superpotencias Estados Unidos y Rusia, quienes se disputaron la hegemonía global a través de conflictos en territorios ajenos, dentro del periodo conocido como la Guerra Fría. La teoría de las relaciones internacionales, por entonces incipiente, ha estudiado el tema con detalle, reflejando que durante ese periodo de tiempo la antítesis comunismo-capitalismo impedía estudiar a fondo otros problemas o elementos contingentes, como la consolidación de la democracia o el ascenso de los gobiernos populistas⁴².

Tras la caída del muro de Berlín, la historia de los derechos humanos gira hacia la democracia, pues la discusión binaria antes mencionada dejó de ser una cuestión

⁴² PEÑAS, Francisco. ¿Es posible una teoría de las relaciones internacionales? *Revista Académica de Relaciones Internacionales*. Págs. 1-32. 2005

importante: la consolidación de la globalización trajo consigo la crisis definitiva del modelo comunista y por ende provocó una oleada de promoción de las ideas liberales en lo económico y en lo político. De tal suerte que la democracia liberal se convierte en el modelo ejemplar de gobierno, desplazando a la ideología y a la política de los terrenos del constitucionalismo⁴³. Acuñando el célebre título del libro del académico español, Luis Prieto Sanchís, el *constitucionalismo de los derechos* consiste en la limitación de la soberanía presidencialista y en la forma de garantizar ciertos bienes jurídicos indisponibles e innegociables, traducidos como derechos fundamentales pero que indiscutiblemente provienen del imaginario liberal internacional de los derechos humanos.

Frente al principio absolutista de que quod principi placuit legis habet vigorem, frente a la célebre definición de soberanía como poder absoluto y perpetuo de una república, en suma, frente a la idea de un poder absoluto y sin más límites que los que pudiese imponer la moral del príncipe, el constitucionalismo y los derechos significan limitación del poder, y limitación precisamente desde o partir del individuo y del reconocimiento de su dignidad y autonomía como valores primarios.⁴⁴

Como lo refleja el libro del profesor Rodolfo Arango, *Derechos, constitucionalismo y democracia*, editado por la Universidad Externado, la situación de Colombia no ha sido ajena a estos criterios adoptados en otras latitudes, haciendo énfasis especial en la exigibilidad de los derechos fundamentales a través de la acción de tutela y la reconfiguración del Estado de Derecho en torno a un funcionamiento trilemático del ordenamiento jurídico; alrededor de los derechos, el constitucionalismo y la

⁴³ GALINDO, Marta. El sistema internacional: entre el fin de la historia y el choque de civilizaciones. *Relaciones Internacionales: entre lo global y lo local* Número 70. Págs. 33-39. 2004, p. 35

⁴⁴ PRIETO SANCHÍS, Luis. El constitucionalismo de los derechos: ensayos de filosofía jurídica. Madrid: Editorial Trotta. 2013, p. 226

democracia. En otras palabras, la democracia deja de ser un concepto netamente procedimental, y aborda elementos de justicia o de ética pública para integrarlos a los derechos políticos y el sistema electoral popular.

En palabras de Ferrajoli, la democracia pasa a tener dos dimensiones: una formal y otra sustancial. La segunda y nueva dimensión se acopla de forma ideal al *constitucionalismo de los derechos* descrito por Prieto Sanchís, pues sirve como contrapeso al poder de las mayorías electorales y como parte de una integración entre los elementos modernos de la democracia (representatividad, tridivisión del poder público, derechos políticos) y un contenido axiológico que se manifiesta a través de la defensa judicial de las causas y comunidades minoritarias ante la eventual vulneración de sus derechos.

De tal suerte que la segunda afirmación esencial tras las ideas expuestas y recopiladas, consiste en que el discurso de los derechos humanos está indudablemente atado a la consolidación de la democracia sustancial como sistema de gobierno más amplio y justo; asumiendo que un constitucionalismo axiológico pueda servirse de la argumentación y la razonabilidad para corregir el derecho en sus imperfecciones y anomalías (ya sean estas inconsistencias, problemas de validez, o incoherencias, problemas de ponderación entre diversos derechos y principios).

2.3 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE 1991: DERECHOS HUMANOS Y SU ENSEÑANZA.

Según lo abordado anteriormente, la Constitución Nacional vigente es heredera de una corriente que es fiel a la positivización de los derechos humanos como derechos constitucionales fundamentales. La Constitución de 1991 tiene una parte orgánica y una parte sustancial: la primera establece los órganos e instituciones que integran el ente ficcional del Estado y las funciones generales y básicas que estos deben

cumplir; la segunda contiene el catálogo de derechos constitucionales, entre los que se encuentran los fundamentales, los económicos, sociales y culturales y los que protegen el medio ambiente. Es la segunda parte la que interesa a la investigación.

El catálogo está integrado por diversos derechos fundamentales, como la vida, la libertad y la igualdad, al igual que por derechos económicos sociales y culturales (de carácter programático) como la educación y la seguridad social. En el caso de los derechos humanos, en muchas ocasiones no es posible discernir en cuales son de carácter fundamental y cuáles de carácter programático; la Constitución del 1991 distingue estas categorías para reflejar el nivel de importancia y los elementos de reclamación que los ciudadanos pueden ejercer para hacerlos exigibles.

En lo referente a la EDH, valga decir que si bien la educación en Colombia es un derecho fundamental, su carácter es progresivo, esto es, supeditado a las limitaciones fiscales o económicas y a las políticas públicas llevadas a cabo por el poder ejecutivo o administrativo. El artículo 67 de la Constitución Nacional expresa que

*La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. **La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia;** y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.*

El texto del articulado, y específicamente el aparte subrayado, confirma la indisoluble relación entre los derechos humanos y la democracia, amparados por el constitucionalismo; a su vez, el artículo hace mención de que la educación tiene una

función social, que se puede entender como la labor de formar ciudadanos responsables, tolerantes y justos a la hora de relacionarse con los demás. La educación, en este sentido, no se puede desprender de la construcción de ciudadanía; los entes educativos son fundamentales para la creación de una cultura de los derechos humanos.

No obstante, el afianzamiento de los derechos humanos no se ha seguido en torno a esta idea, que resulta más bien secundaria: el principal propósito sigue siendo el de la positivización de los derechos y la configuración jurídica de herramientas para la sanción y prevención de acciones que los violenten. Esto lo que evidencia no es otra cosa que una concentración excesiva en los problemas de validez y aplicación de los derechos, dejando de lado la proliferación de una cultura global de los derechos humanos y, aún más, los medios necesarios para conseguir dicho acuerdo pluricultural.

A pesar de este comentario, en Colombia se ha elevado a rango constitucional fundamental la educación en valores cívicos y en el conocimiento de la Constitución. El artículo 41 de la carta política reza

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.

La intención del articulado consiste en obligar que las entidades educativas incluyan en sus programas académicos la formación cívica en derechos, constitución y democracia. Empero, el texto no es lo suficientemente específico o claro, en cuanto no se advierte en qué entidades es imperativa dicha formación, atendiendo a que existen instituciones de educación básica primaria y secundaria y de educación

superior, técnica o tecnológica. Este derecho fundamental resulta un saludo a la bandera cuando se recuerda lo expresado en el marco teórico de la presente indagación, referente al poco desarrollo de la EDH en las entidades de educación superior.

Una perspectiva excesivamente jurídica sobre el discurso de los derechos humanos trae como consecuencia el desinterés por una EDH plena y multi-disciplinar. A continuación se revisarán los distintos avances legales, de políticas públicas y del derecho internacional en torno a la EDH.

2.4 LEGISLACIÓN EN TORNO A EDH.

La legislación colombiana es general, abstracta y programática respecto a la EDH; desde la Constitución Política se hace una referencia genérica a la EDH, pero que no incluye específicamente su obligatoriedad o su contenido sustancial. Ya que el texto constitucional es una carta de navegación, con principios y derechos con un contenido abstracto y con un peso no muy específico, se espera que la legislación pueda desarrollar cada derecho constitucional de forma específica.

La ley 115 de 1994, por medio de la cual se expidió la Ley General de Educación, establece un antecedente fundamental en la comprensión de la EDH en Colombia. En ella se establecen los parámetros generales sobre la educación como servicio público, como derecho y como herramienta de participación política y ciudadana. En ese sentido, la legislación referida establece, en su artículo 1, que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una **concepción integral de la persona humana**, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (subrayado fuera del original).

La integridad en la formación educativa es esencial para comprender la EDH, y desde 1994 aparece expresa en el orden jurídico; a juicio de la investigación, la formación integral requiere un proceso pedagógico que vaya más allá de los saberes puramente técnicos, formales o profesionales necesarios para la obtención de un título determinado, sino que, adicionalmente, se enfoque en un eje transversal de comprensión de los derechos y deberes que todo ciudadano debe acatar y cumplir en la relación con los demás.

Más adelante, en su artículo 5, el texto legislativo explicita la importancia de la EDH para la instrucción de personas que actúen de acuerdo a los principios de equidad, justicia y respeto de la alteridad. Establece como uno de los fines de la educación “La formación en el respeto a la vida y a los demás **derechos humanos**, a la paz, a los **principios democráticos**, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”⁴⁵ (subrayado fuera del original).

El artículo anterior es desarrollo del ya citado artículo 67 de la Constitución Nacional; efectivamente, la legislación general de educación sirve como desarrollo o reglamentación de los derechos constitucionales. De igual forma, el artículo 14 de la ley 115 de 1994 sirve como especificación reglada del derecho fundamental consagrado en el artículo 41 de la Constitución Nacional. Así las cosas, el texto menciona que

En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media,

⁴⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 de 1994: Ley general de educación. Disponible en línea: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consultado, 11 de Junio de 2015].

*cumplir con: a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política*⁴⁶

Ahora bien, en cuanto a la Educación Superior el desarrollo legal de la EDH no es alentador. La Ley 30 de 1992, que regula expresamente el servicio público de educación superior, no alude directamente al concepto de derechos humanos, sino que pueden colegirse algunas menciones a ellos en sus principios rectores y objetivos.

En ese sentido, ni la Ley General de Educación, ni la Ley 30 de 1992 (concerniente a la educación superior)⁴⁷, aluden de manera directa a la construcción de programas y pedagogías o metodologías de EDH en el plano de la formación profesional universitaria. Si bien la ley 30 se refiere a la formación integral como parte de la educación superior ¿cómo es posible materializar esa enseñanza holística sin la alusión directa al canon discursivo de los derechos humanos, como horizonte ético y moral público que mantiene y promueve la armonía entre los ciudadanos?

2.5 EDH COMO POLÍTICA PÚBLICA

Adicional al ámbito netamente normativo, el poder ejecutivo nacional ha adelantado una serie de resoluciones, informes y planes para crear una política pública alrededor de la promoción y educación en derechos humanos, en el marco de cumplimiento de los criterios internacionales en la materia. Se hará referencia a los planes recientes o que se encuentran vigentes en la actualidad con el fin de tomar en cuenta los elementos necesarios para la realización de una propuesta completa

⁴⁶ *Ibíd.*

⁴⁷ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 30 de 1992, artículo 4. Disponible en línea: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf [Consultado, 11 de Junio de 2014].

y actualizada sobre la EDH en las Unidades Tecnológicas de Santander, que cumpla todos los requerimientos de la política pública en marcha y trate de crear nuevas metodologías o pedagogías para afianzar su concretización.

En primer lugar, el Ministerio de educación puso en marcha el Plan Decenal de Educación (2006-2016), cuyo objetivo principal consiste en un tratamiento de la educación como derecho fundamental en el marco de la consolidación de un Estado social y democrático de derecho, y donde los propósitos específicos son la acción intersectorial de los distintos entes estatales, el afianzamiento de la diversidad étnica y cultural, y la promoción de un enfoque de derechos y de deberes. También promueve el

diseño y realización de proyectos pedagógicos orientados al reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, políticas, socioeconómicas, de opción de género que garanticen el ejercicio pleno de los derechos humanos y civiles en el marco de la política pública del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)⁴⁸

Justamente, el Plan Decenal de Educación tiene como desarrollo específico el mencionado PLANEDH, que pretende ser la política pública capaz de afianzar una cultura de los derechos humanos y una concientización colectiva de su importancia y de los mecanismos para su protección y garantía. De tal suerte que el PLANEDH menciona que la educación

(...) tiene como misión principal la de hacer crecer a las personas que, en perspectiva de derechos humanos, es crecer en dignidad, en libertad, en

⁴⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Decenal de Educación (2006-2016). Disponible en línea: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf

*derechos y deberes, pero principalmente, en estimular una conciencia vivificadora de construcción de la paz como valor supremo de convivencia de la humanidad*⁴⁹

De igual forma, el PLANEDH establece como objetivos principales “la transformación social, al empoderamiento de la sociedad para la realización de sus derechos y libertades y al fortalecimiento de las capacidades de hombres y mujeres para afrontar la defensa y ejercicio de los mismos”⁵⁰. Adicionalmente, el programa sirvió para evaluar, en su momento, la pertinencia de una política pública nacional en torno a la EDH. Según el documento citado, en Colombia no existe una política pública que sea capaz de articular, integrar y consolidar la EDH de manera coordinada y eficiente, sino más bien múltiples programas sociales y estatales (centralizados o descentralizados) que van por diferentes caminos en defensa de intereses específicos, pero no en búsqueda de un discurso unitario y transversal⁵¹.

Por otra parte, el PLANEDH afirma que existe una disparidad entre el comportamiento y accionar de los docentes y estudiantes en el contexto de las aulas y el discurso de los derechos humanos; el documento plantea que no es posible afianzar una cultura de los derechos humanos sin un compromiso que involucre una relación necesaria y coherente entre la teoría del discurso (tratados, normatividad y catálogos de derechos) y la práctica del mismo (respeto por la diferencia, no discriminación)⁵². En ese sentido, es fundamental la puesta en marcha de metodologías que involucren la participación constante y recíproca de los alumnos,

⁴⁹ COMITÉ INTERINSTITUCIONAL, Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Ministerio de Educación Nacional, Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el DIH y la Defensoría del Pueblo. Colombia. Noviembre de 2010 p. 9

⁵⁰ *Ibíd.* p. 9

⁵¹ *Ibíd.* p.52 y ss.

⁵² *Ibíd.* p. 58

en los cuales se lleve a cabo la práctica de los derechos en discusiones, foros o ejercicios.

Una de las razones que pueden explicar este fenómeno de incongruencia se debe a la falta de formación específica en el área de la EDH. En la misma línea, se expresa el PLANEDH: “El país no cuenta con un sistema estructurado de formación de agentes educativos que integre de manera sistemática la reflexión pedagógica y didáctica sobre la EDH”⁵³. Esto evidencia la falta de énfasis en los programas de posgrado en la EDH y en la escasa investigación en la materia

*Son pocos los ejercicios de investigación estructurados sobre la EDH que orienten la formulación de políticas, que aporten al mejoramiento de la calidad conceptual y metodológica de las propuestas en este campo y que logren generar un impacto en la comunidad educativa del país.*⁵⁴

En conclusión, la política pública naciente en el PLANEDH sugiere la construcción de una sinergia entre las distintas entidades del Estado, ONG's, centros educativos y sociedad civil, para la construcción de un enfoque que promueva los derechos humanos y estructure los métodos, pedagogías y dinámicas educativas que garanticen una cultura de los derechos humanos. Dicho enfoque alude

(...) al sistema de valores, significados, representaciones, imaginarios y prácticas basado en la dignidad humana, que promueven el ejercicio, el respeto, la defensa y la protección de los derechos de la persona y de los colectivos humanos en los marcos público y privado de un Estado. (...) La educación en

⁵³ *Ibíd.* p. 59

⁵⁴ *Ibíd.* p. 60

*derechos humanos está basada en valores que sustentan los principios y la normatividad de los derechos humanos y de la democracia; de igual modo, promueve actitudes coherentes con estos valores*⁵⁵

Fijadas las bases y los elementos fundamentales de la política pública en EDH, otros elementos de carácter general se han integrado a los análisis acerca de los problemas para la consolidación de los fines pactados desde el PLANEDH. El documento *De la Violencia a la Sociedad de los Derechos: Propuesta para la Política Pública en Derechos Humanos en Colombia (2014-2034)* es fundamental para la puntualización de los problemas que impiden la realización de la cultura mencionada. Enuncia como una de las dificultades de la consolidación del discurso de los derechos humanos y fundamentales el escaso conocimiento sobre los mismos no solo en la sociedad civil, sino en los mismos funcionarios públicos, por lo que señala:

La evidencia de los bajos niveles de cultura y educación en Derechos Humanos existentes. Se reconoce este déficit, en toda la sociedad, haciéndose especialmente importante cuando se trata de funcionarios públicos o instituciones estatales. De allí se desprenden tres propuestas claves: En primer lugar una gran campaña de cultura en Derechos Humanos, que brinde instrumentos tanto para el conocimiento en DD.HH, como para la construcción de imaginarios favorables a estos. En segundo lugar, un enfoque en Derechos Humanos en todas las políticas públicas como alternativa frente a la visión sectorial y/o temática y no transversal e integral de los Derechos Humanos. En tercer lugar la necesidad de que el conocimiento y la actitud favorable a la

⁵⁵ *Ibíd.* p. 75 y 80

*garantía de derechos sea parte indispensable en la selección, inducción, reinducción y evaluación de los funcionarios públicos*⁵⁶

El desarrollo de la propuesta de política pública se dio en torno a la implementación de foros ciudadanos alrededor del territorio nacional, con el fin de reflejar el pensamiento de los ciudadanos a pesar de sus diferencias económicas y socio-culturales. Dos de las impresiones, a saber, son de especial interés para la investigación: i) “No hay cátedras contextualizadas y actualizadas de derechos humanos que tomen en cuenta las diferencias culturales y de los territorios”; y ii) “Los derechos humanos y la paz son temas de segundo orden para las autoridades territoriales pues no cumplen lo que estipulan en los planes de desarrollo sobre ese tema”⁵⁷.

Ambas afirmaciones resultan de interés, por cuanto reflejan dos problemas abordados de manera transversal por los instrumentos antes mencionados o citados: i) el discurso de los derechos humanos se afianza sin el reconocimiento de los matices socio-culturales y las diferencias étnicas y el pluralismo jurídico y ii) los funcionarios públicos son ajenos a la relevancia de los derechos humanos como formas de lucha y reivindicación de intereses individuales y colectivos. Como solución a las dificultades planteadas, la Propuesta de Política Pública en Derechos Humanos sugiere que la educación en derechos humanos debe ser fundamental para la erradicación del racismo, la discriminación y la xenofobia, no como discurso que los contraría o desconoce, y plantea que debe existir una “Transversalización de la educación en Ciudadanía, DDHH y cultura de paz en los currículos, planes y

⁵⁶ COMITÉ INTERINSTITUCIONAL. De la Violencia a la Sociedad de los Derechos: Propuesta para la Política Pública en Derechos Humanos en Colombia (2014-2034). Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, p. 19 Disponible en línea: <http://www.derechoshumanos.gov.co/observatorio/publicaciones/Documents/2014/140801web-Libro-1-propuesta-politica-publica.pdf>

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 103.

metodologías de los sistemas de educación formal, desde la primera infancia hasta la educación superior”⁵⁸.

Por último, el instrumento que desarrolla las propuestas generales establecidas en la Propuesta de Política Pública en Derechos Humanos es la *Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos (2014-2034)*, en la que se establecen líneas de acción y tareas concretas encaminadas a la acción conjunta y sincronizada de los distintos actores en el campo de los Derechos Humanos. Uno de los ejes estratégicos, que incluso ya había sido mencionado en la Propuesta, es explicitado en la Estrategia como *Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz*. En definitiva, y tras los antecedentes descritos, se establece una relación necesaria entre la EDH y la consolidación de la paz como derecho fundamental. Para ello,

*Se busca entonces desarrollar unos lineamientos que aporten en la transformación del comportamiento de los ciudadanos, al tiempo que se fortalecen ideas, imaginarios, creencias, discursos y prácticas, que promuevan en los colombianos el ejercicio de los derechos humanos, el empoderamiento comunitario y la construcción de una cultura de paz en la sociedad, para propiciar la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia en la cotidianidad.*⁵⁹

Una de las estrategias puntuales, que establece la Estrategia coincide con uno de los objetivos principales de la presente investigación, respecto al desarrollo de nuevas herramientas metodológicas, didácticas y pedagógicas para la transformación de la ciudadanía en personas con capacidad crítica con las

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 106.

⁵⁹ COMITÉ INTERINSTITUCIONAL. *Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos (2014-2034)*. Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, p. 33 Disponible en línea: http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2014/140815-estrategia_web.pdf

vulneraciones de los derechos fundamentales y respetuosa de la defensa que ejerzan los demás sobre sus intereses individuales o colectivos.

Desarrollo de pedagogías y metodologías didácticas en el sistema educativo. Esta estrategia tendrá impacto en el sistema educativo formal, buscará que la cultura y educación en derechos humanos y paz esté presente en los procesos educativos desde la primera infancia, hasta la educación superior (técnica, tecnológica y profesional). En este sentido, el principal titular de derechos para esta estrategia es la comunidad educativa.⁶⁰

2.6 EDH EN EL ORDEN INTERNACIONAL

Existen múltiples antecedentes y pronunciamientos por parte de entidades supra-estatales que han tenido como propósito fundamental y describir el concepto de EDH, para hacerla exigible y aplicable en los sistemas educativos alrededor del mundo y el desarrollo administrativo y legal de dichas declaraciones. Por esa razón, se hará referencia a las resoluciones o tratados de carácter más relevantes a juicio de la investigación.

El primer antecedente al que hay que aludir se produjo como resultado de la undécima reunión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, celebrada en París en diciembre de 1960. Lo que se consignó como resultado de dicho encuentro se tituló como Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; el texto resultante establece que los Estados parte de la convención acuerdan que

⁶⁰ *Ibíd.* p. 33.

(...) la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz⁶¹

En la década de los noventa se produjo un importante hito que dio amplitud y especificidad al proceso iniciado desde los años sesenta. En el marco de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada el 25 de junio de 1993, se aprobó la Declaración y Programa de Acción de Viena, que ocupa diversos temas en torno a la garantía de los derechos humanos y el establecimiento de un discurso realmente universal. En su apartado D, la Declaración establece los acuerdos alcanzados en torno a la Educación en Materia de Derechos Humanos. Allí se consignó que

Los Estados deben tratar de eliminar el analfabetismo y deben orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica. (...) La educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr

⁶¹ CONFERENCIA GENERAL DE LA ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. 14 de diciembre de 1960. Disponible en línea: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

*la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal.*⁶²

Un par de años más tarde, se dio inicio al periodo conocido como Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) a partir del cual se produce una reiteración y amplificación del compromiso de los países firmantes para la consolidación de un enfoque educativo en derechos humanos. La resolución 57/212 de la Asamblea General de las Naciones Unidas establece el compromiso de las naciones en torno a la educación que vaya más allá de la mera memorización de ciertos saberes, sino que reconozca la dignidad humana como objetivo primordial a realizar a través del conocimiento y puesta en práctica de los derechos humanos.

Convencida también de que la educación en la esfera de los derechos humanos debe abarcar más que el mero suministro de información y constituir, en cambio, un proceso amplio que dure toda la vida, por el cual los individuos, cualesquiera que sean su nivel de desarrollo y la sociedad en que vivan, aprendan a respetar la dignidad de los demás y aprendan también los medios y métodos de lograr ese respeto en todas las sociedades (...) Reconociendo que la educación en la esfera de los derechos humanos es esencial para la realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y que los programas de capacitación, divulgación e información cuidadosamente concebidos pueden tener un efecto catalizador en las iniciativas nacionales, regionales e internacionales

⁶² CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS. Declaración y Programa de Acción de Viena. 25 de junio de 1993. p. 50. Disponible en línea: http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

*encaminadas a promover y proteger los derechos humanos e impedir que sean vulnerados*⁶³

Desde entonces, la Resolución también instó a los Estados a edificar y promover la creación de centros de investigación o capacitación públicos en torno a la difusión de los derechos humanos, con especial énfasis en la cuestión de los derechos de los niños y los derechos sexuales y reproductivos; y adicionalmente difundir y editar publicaciones sobre la materia e impulsar la consolidación de espacios públicos, a modo de foros, charlas y conferencias que sirvan de punto de encuentro para la construcción de una ciudadanía informada y crítica.

En la misma línea, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO (1998), en la que se propone un enfoque afín al pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes, que reivindique la creatividad y la imaginación a la hora de elaborar programas pedagógicos profesionales. La citada declaración establece en su artículo 9 que

*Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.*⁶⁴

⁶³ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Resolución 57/212. Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Disponible en línea: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/553/25/PDF/N0255325.pdf?OpenElement>

⁶⁴ CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR, UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. 9 de octubre de 1998. Disponible en línea: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Entrado el siglo XXI, se produjo el mayor logro en el ámbito internacional de la EDH, pues se pone en marcha el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-en curso) que tiene como objetivo la implementación de los análisis, resultados y observaciones realizadas en el periodo del Decenio (1995-2004) y así establecer acciones concretas para el mejoramiento de la educación y específicamente para la consolidación de la tantas veces descrita cultura de los derechos humanos. Los objetivos generales que se establecieron para el Programa son

- a) Contribuir a forjar una cultura de derechos humanos; b) Promover el entendimiento común, sobre la base de los instrumentos internacionales, de los principios y metodologías básicos para la educación en derechos humanos; c) Asegurar que la educación en derechos humanos reciba la debida atención en los planos nacional, regional e internacional; d) Proporcionar un marco colectivo común para la adopción de medidas por todos los agentes pertinentes; e) Ampliar las oportunidades de cooperación y asociación en todos los niveles; f) Examinar, evaluar y apoyar los programas de educación en derechos humanos existentes, poner de relieve las prácticas satisfactorias y proporcionar incentivos para continuarlas o ampliarlas y para crear prácticas nuevas.⁶⁵*

En vista de las diferentes esferas en las que se puede desarrollar la EDH, el Programa planteó la necesidad de establecer fases o etapas en las cuales se pudiese abordar de forma completa y detenida, los distintos escenarios o niveles de

⁶⁵ CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. 2010, p.5 y 6. Disponible en línea: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>

educación. La página web del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas describe de manera breve y clara cada momento del Programa:

La primera etapa (2005-2009) se centra en los sistemas de enseñanza de primaria y secundaria. La segunda etapa (2010-2014) se enfoca en la educación en derechos humanos para la enseñanza superior y los programas de capacitación para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar. La tercera etapa (2015-2019) es dedicada al refuerzo de la aplicación de las dos primeras etapas y a la promoción de la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas.⁶⁶

Debido a la delimitación del objeto de estudio investigativo, se hará especial énfasis en la segunda etapa, que concierne a la educación superior. Por enseñanza superior se entiende la educación formal que se autoriza por parte del Estado a instituciones públicas y privadas, teniendo en cuenta que sus programas académicos son avalados por las instituciones correspondientes al área educativa. Así las cosas, los objetivos generales que se trazó esta parte del Programa se enfocan en la formación de los estudiantes del nivel superior, de los funcionarios públicos y de los integrantes de las fuerzas armadas. Así las cosas, específicamente en torno a las instituciones de educación superior, el Programa en su segunda etapa plantea que

Las instituciones de enseñanza superior, mediante sus funciones básicas (investigación, enseñanza y prestación de servicios a la comunidad), no solo tienen la responsabilidad social de proporcionar una educación ética a los ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y la defensa de los

⁶⁶ OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. Página web oficial. Enlace: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>

*derechos humanos y los valores de la democracia, sino también de generar un conocimiento global para enfrentarse a los actuales retos en el ámbito de los derechos humanos, como la erradicación de la pobreza y la discriminación, la reconstrucción posterior a los conflictos, el desarrollo sostenible y el entendimiento multicultural*⁶⁷

Realizado este recorrido queda como conclusión que el enfoque internacional pretende el afianzamiento del discurso global de los derechos humanos, la promoción de una cultura ciudadana democrática y la formación de profesionales integrales que aporten a la edificación de una cultura nacional y mundial de los derechos humanos. Los elementos conceptuales y las propuestas esbozadas y citadas, serán considerados para la formulación de la propuesta pedagógica para las cátedras de formación en Derechos Humanos de las Unidades Tecnológicas de Santander; de allí la importancia de su recordación y descripción acuciosa.

⁶⁷ CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. 2010, p. 10. Disponible en línea: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>

3. EDH EN LA UTS: CURRÍCULO Y PERSPECTIVAS DOCENTE Y ESTUDIANTIL

Comprender el entorno generalizado de la Educación en Derechos Humanos en las Unidades tecnológicas de Santander es fundamental en nuestro de proceso de investigación, en la medida en que no solo nos remitimos a un análisis teórico sino que pretendemos socializar nuestro trabajo para que tenga incidencia en los procesos formativos desarrollados en la institución. La caracterización desarrollada a través de los instrumentos de investigación será presentada de la siguiente forma: una introducción que nos enseña el proceso metodológico de la presente investigación, luego de ello entramos en materia así: i) un apartado titulado La institución y sus presupuestos fundacionales, en donde nos remitidos a los documentos institucionales y su abordaje de la EDH; ii) El currículo y las prácticas pedagógicas, en donde revisamos los planes de las asignaturas socio-humanísticas ofertadas por las UTS y que guardan mayor relación la EDH; iii) Los docentes y su mirada sobre la pedagogía institucional en EDH, elaborado a partir de la encuesta que hemos derivado de la II Encuesta Nacional de Derechos Humanos del Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile, de 2013, a partir de la cual se realizó una evaluación integral del Estado de los Derechos Humanos en Chile. Este instrumento goza de reconocimiento y por estar validado ha sido un gran apoyo para nuestra investigación. iv) Los estudiantes, su saber sobre derechos humanos y sobre la pedagogía institucional en EDH, derivado también de la citada encuesta y que nos permite acercarnos al aparato conceptual sobre derechos humanos del estudiantado de las UTS.

3.1 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN.

La realización de un estudio mixto sobre la educación en derechos humanos impartida por una institución de educación superior, esto es, de corte tanto cuantitativo como cualitativo, tal como se planteó en la sección de diseño

metodológico de la propuesta de investigación, implica una multiplicidad de elementos a tener en cuenta. Por un lado, las experiencias similares de investigación, en tanto ellas iluminan y nos muestran caminos validados de investigación sobre nuestro tema; por otro lado, las variables cuya observación resulta en efecto insoslayable para el cumplimiento de los objetivos del proceso de investigación.

Jares considera que son ejes fundamentales de todo proyecto de EDH el cumplimiento de algunos objetivos cognoscitivos, como la comprensión de la noción de derechos humanos, su historia, el articulado de sus documentos más importantes, el vínculo que mantienen con el desarrollo, la cultura, la paz, entre otros, aunado al cumplimiento de unos objetivos actitudinales, como el hecho de reconocer los derechos humanos como un avance social, como el logro de una valoración positiva de las organizaciones, individuos y estrategias que aboguen por su defensa, así como el despertar de una sensibilidad que impregne las relaciones interpersonales y las prácticas cotidianas.⁶⁸ En este orden de ideas, serán estos dos elementos, los cognitivos y los actitudinales, lo que moldearán la composición de los instrumentos de investigación que a continuación serán esbozados.

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, ha señalado que la educación en derechos humanos es una estrategia importante para lograr varios objetivos fundamentales, en particular la potenciación, la participación, la transparencia, la rendición de cuentas, la prevención y la resolución de conflictos, la consecución y el fortalecimiento de la paz, así como una protección más eficaz y la realización de todos los derechos

⁶⁸ JARES, Xésus. Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas. Madrid: Editorial Popular. 1999, p. 60. Cfr. nuestra propuesta.

humanos para todos⁶⁹. De tal forma, que aquellos elementos cognitivos y actitudinales están encaminados al fortalecimiento de una cultura de paz, que no es otra cosa que una cultura de realización de los derechos humanos. Estos elementos juntos son transversales a cualquier medición del conocimiento y a la práctica en un espacio académico de los derechos humanos. Los derechos humanos, en sí mismos, son unos derroteros éticos mínimos para la consolidación de una cultura democrática, de donde se deriva que su nivel de conocimiento y práctica en una institución universitaria es correlato del talante democrático de la misma. Ahora, que el espacio universitario de las Unidades Tecnológicas de Santander no esté expresamente vinculado a saberes de las ciencias sociales no implica que los derechos humanos puedan estar más o menos ausentes, pero si implica la necesidad de plantear el diagnóstico de su presencia en términos amplios, para un público diverso que no es experto en el tema. Este es otro de los retos implícitos en la construcción de instrumentos de medición de derechos humanos.

El análisis de la EDH en este espacio universitario requiere no solo un auscultamiento del conocimiento de sus integrantes, sino una mirada a sus documentos fundacionales y a los planes de estudio de las asignaturas socio-humanísticas relacionadas con la enseñanza de los Derechos humanos.

Procurando sintetizar estos elementos se formulan los instrumentos a utilizar, teniendo en cuenta, como ya se indicó en la sección de apuntes metodológicos, que “La población objeto de nuestro estudio es una población finita, compuesta por los

⁶⁹ EQUITAS, Centro Internacional para la Educación en Derechos Humanos y Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos, Manual para educadores en derechos humanos. Montreal, Québec, Canadá, 2010.. Disponible en línea http://www.ohchr.org/Documents/Publications/EvaluationHandbookPT18_sp.pdf [citado en mayo de 2014]

estudiantes y docentes de las asignaturas del componente humanístico de las Unidades Tecnológicas de Santander”, El muestreo a realizar para la aplicación de instrumentos será probabilístico, donde cada uno de los elementos de la población tiene el mismo chance de ser escogido, y se realizará por conglomerados, que serán los diversos programas de formación que ofrece la institución, que son 26 en total. Por cada conglomerado serán seleccionados al azar 1 docente, para un total de 26, y 5 estudiantes por conglomerado, para un total de 130, sin embargo, los primeros 26 docentes que fueron encuestados no habían trabajado todas las asignaturas socio-humanistas sometidas a este estudio, por lo que fue necesario aumentar a 32 el número de docentes encuestados. Esto sucede porque las asignaturas que tocan temas de derechos humanos son mediadas por docentes que no están en la planta de los programas académicos o de las facultades, sino que trabajan para toda la universidad. Los docentes habrán impartido al menos una de las siguientes asignaturas: Construcción de Ciudadanía, Entorno de Los Derechos Humanos, Ética y Problemas Sociales Contemporáneos, Pensamiento social y Cultural Contemporáneo, Pensamiento y Sistemas Políticos, Ambiente y Desarrollo Sostenible, Legislación laboral, Legislación medioambiental, Desarrollo Social y Regional.

Estos instrumentos, que pueden ser consultados en los anexos de esta investigación, emergen de varios documentos e investigaciones sobre derechos humanos, entre ellos hay que destacar, como materia prima fundamental, la II Encuesta Nacional de Derechos Humanos del Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile, de 2013, que plantea en 43 preguntas, más tablas y anexos, una evaluación integral del Estado de los Derechos Humanos en Chile. Hemos tomado de esta encuesta los elementos más significativos para nuestra propuesta de investigación; por otra parte, el Modelo Pedagógico de Educación en Derechos Humanos, publicado en 2011 por la defensoría del Pueblo, nos ha servido para identificar algunos lineamientos generales del deber ser de la Educación en

derechos humanos y convertirlos en preguntas encaminadas a darle una resolución pertinente a ese nada desdeñable propósito de identificar el Modelo de Educación en derechos humanos de una institución educativa y proponer uno que pueda ser más pertinente.

3.2 LA INSTITUCIÓN Y SUS PRESUPUESTOS FUNDACIONALES.

Las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS) es una institución de educación superior, cuya sede principal se encuentra ubicada en el Municipio de Bucaramanga, Departamento de Santander, Colombia, Institución que ofrece educación por ciclos propedéuticos siendo el primer ciclo de carreras tecnológicas y, el segundo de profesionales (pre-grado), con una cobertura de más de veinte mil estudiantes, con visión de constituirse en una institución universitaria acreditada. Según estadísticas de la entidad un alto porcentaje de sus educandos pertenece a niveles socioeconómicos humildes, esto es estratos 1,2 y 3.

Bajo esta caracterización general es posible aseverar su impacto en la construcción de ciudadanía y de una masa crítica de jóvenes estudiantes que incidirán, en sus profesiones y comportamientos cívicos, en la realización de los derechos humanos. A pesar de que su enfoque tiene un claro carácter técnico y tecnológico, en sus fundamentos institucionales las UTS hace mención de la formación integral del estudiante, la aplicación de metodologías de interdisciplinariedad y la relación necesaria entre teoría y práctica en los procesos formativos. De tal suerte que las UTS, al ser una institución pública, asume una responsabilidad de proyección social y desarrollo regional.

La integralidad como pretensión y objetivo de la formación impartida por la institución, según sus documentos capitales, es coincidente con la política pública

en materia de EDH, recordando que dicho elemento fue el punto de partida para los documentos e iniciativas que consignaron un ámbito más específico de la educación en derechos. La interdisciplinariedad concibe una mirada multipolar de los saberes, a su vez que introduce estudios socio-humanísticos en áreas comúnmente apartadas de dichas reflexiones (como los programas técnicos y tecnológicos). La relación necesaria entre teoría y práctica va encaminada a la utilización del conocimiento en función de encontrar soluciones a problemáticas reales, regionales o nacionales, que amplíen las fronteras del conocimiento, promuevan el desarrollo o solventen las dificultades y necesidades de las personas.

Por otra parte, las UTS establecen como los principios esenciales para su accionar: la bioética, la responsabilidad social, la pluridiversidad, la equidad y la excelencia académica. Vale destacar la relación entre la pluridiversidad y la equidad con la EDH, pues resultan principios compatibles con los valores universales establecidos a través de distintos mecanismos jurídicos-internacionales o nacionales y por la doctrina en la materia. Aceptar la diferencia en función de la igualdad de derechos es esencial para la puesta en marcha de un programa pedagógico, teórico y práctico, en el ámbito de los derechos humanos.

Empero, a nivel específico, la UTS no menciona a la EDH en sus “políticas o lineamientos de estrategia institucional”, extraídos de su página web, en las cuales se hace mención de un mejoramiento continuo de la calidad de vida y excelencia académica de su planta docente y de sus estudiantes, el fomento de la investigación para mejorar las condiciones de existencia de las personas, la procura de la estabilidad financiera de la institución y de su visibilidad en el ámbito nacional y regional, pero no se hace alusión específica a la promoción de una cultura de los derechos humanos. A pesar de que las políticas o lineamientos se refieren a un ámbito más institucional que pedagógico, el compromiso institucional por la formación sólida, teórica y práctica, en torno a los derechos humanos, incluye

también un propósito que supera los espacios estrictamente académicos (aulas de clase, bibliotecas, laboratorios, campus), pues refiere a la construcción de ciudadanía y por tanto a la vida social del estudiantado. En síntesis, podría afirmarse que la Educación en Derechos Humanos hace parte tácita de la filosofía institucional, aunque no existe mención expresa a ella en sus mismos documentos fundacionales. Por eso mismo, resulta de mayor relevancia la consulta del contenido previsto para las asignaturas que tratan de materializar estos presupuestos fundacionales y aún más, el tipo de conocimiento que tienen los estudiantes y docentes sobre la cuestión.

Una vez revisado el aspecto institucional y de las características que describen a las UTS, se examinará el ámbito pedagógico, que incluye los currículos y planes de clase de las asignaturas que a juicio de la investigación tienen a su cargo (directa o indirectamente) la formación en derechos humanos de la institución educativa referida.

3.3 EL CURRÍCULO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Las UTS poseen un amplio currículo de asignaturas concernientes al área de las humanidades, entendiendo que en estas se incluyen diversas perspectivas desde la filosofía, la antropología, la economía, las relaciones internacionales, el derecho o la sociología. Para hacer una revisión de cada currículo y su respectivo plan de clase, se usarán como ejemplos tres asignaturas que rozan o abordan el tema de los derechos humanos desde la enseñanza profesional.

Las cátedras de Problemas sociales contemporáneos, Entorno de los Derechos Humanos y Ética son las clases que tendrá en cuenta la investigación para indagar las prácticas pedagógicas y la percepción de los docentes y estudiantes frente a

estas y su conocimiento de los derechos humanos, de su fundamentación y de su formalidad institucional (internacional y local).

3.3.1 Problemas sociales contemporáneos. El propósito fundamental de la asignatura radica en crear competencias de lectura comprensiva y escritura de textos analíticos, en torno a las unidades temáticas de los problemas sociales a nivel nacional, el fenómeno de la globalización y las dificultades que afronta la construcción de ciudadanía. De otra parte, el objetivo general de formación se consigna en el anexo 1, el cual consiste en “conocer y comprender los problemas sociales que afectaron y afectan la nación colombiana, a partir de las dimensiones locales y globales de las problemáticas evidenciadas, para desarrollar una actitud crítica frente a las realidades sociales”⁷⁰.

En el ámbito de los estudios sobre problemáticas sociales, nacionales o internacionales, se hace visible y necesario el estudio de los derechos humanos, por cuanto su desconocimiento conduce a situaciones de graves calamidades sociales y culturales. Como ya se hizo referencia, la Constitución de 1991 impregnó de un discurso iusfundamental al sistema jurídico colombiano, lo que hace necesario un conocimiento básico de sus fundamentos y formalidades para así entender de manera holística los problemas sociales locales. Respecto a la globalización, baste decir que la pretensión de universalizar los derechos, como frontera ética a nivel mundial, se produjo a la par de un proceso de ampliación del libre comercio y de un paradigma económico capitalista, que aumentó las relaciones comerciales, financieras y de apoyo logístico y militar entre los países, pero denotó y marcó las diferencias jerárquicas entre las naciones; los derechos humanos tienen una notable injerencia en limitar las arbitrariedades de los estados poderosos. Finalmente, la cuestión de la construcción de la ciudadanía tiene relación directa con la realización de una cultura de los derechos humanos, propósito mencionado

⁷⁰ UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER. Programa de Asignatura Problemas Sociales Contemporáneos. Bucaramanga: Documento Institucional elaborado en Agosto de 2009.

de forma constante en la política pública sobre EDH en Colombia; por tanto la instrucción de ciudadanos críticos y autónomos tiene mucho que ver con las falencias o aciertos de la EDH en el país.

Justificada la importancia de los Derechos Humanos en los contenidos de la asignatura, resta establecer los medios pedagógicos y los productos de dicho plan de aprendizaje. En el programa de clase respectivo, se establecen como actividades de enseñanza y aprendizaje, dentro del aula, las siguientes: exposición docente, revisión por muestreo de las actividades realizadas fuera del aula, conversatorios, exposición de videos, análisis de casos, realización de talleres, exposiciones. Entretanto, el mismo documento consigna como actividades del mismo tipo, fuera del aula: desarrollo de talleres con apoyo el guía docente, lectura comprensiva y analítica de los temas que se verán en la clase siguiente, trabajo en equipo, socialización de lecturas sugeridas, elaboración de un informe de lectura tomando como referencia el texto base entregado por el docente⁷¹.

3.3.2 Entorno de los derechos humanos. Esta asignatura tiene el propósito de inculcar una actitud crítica para la elaboración de textos, la lectura comprensiva de escritos y documentos relacionados con los Derechos Humanos y la resolución de problemas, a través del estudio, como unidades temáticas, de los fundamentos (jurídicos, sociales, teóricos y políticos) de los Derechos Humanos, su situación de cumplimiento en Colombia y los mecanismos para su protección. El objetivo general de formación, contenido en el anexo 2, consiste en “comprender los Derechos Humanos como un catálogo inherente de la humanidad para constituirse parte activa dentro de los procesos de mejoramiento de la sociedad”⁷².

⁷¹ UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER. Plan de Asignatura Problemas Sociales Contemporáneos. Bucaramanga: Documento Institucional elaborado en Agosto de 2009.

⁷² UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER. Programa de Asignatura Entorno de los Derechos Humanos. Bucaramanga: Documento Institucional sin fecha.

La relación entre los EDH y esta asignatura es evidente. El docente a cargo debe hacer referencia a los orígenes históricos, fundamentos conceptuales y experiencias significativas (de violación o de aplicación) de los derechos humanos, para comprender su relevancia para la consecución de una estabilidad a nivel local y nacional. El traslado de esos aspectos abstractos y generales, al contexto colombiano, producen el contraste con los casos de vulneración y afectación de los derechos fundamentales, al igual que las situaciones históricas que requieren de un análisis desde la perspectiva de los derechos humanos. Finalmente, el conocimiento de los medios de reclamación frente a los atentados a los derechos humanos (sea a través de amenazas o acciones concretas, de miembros de las fuerzas militares o de funcionarios públicos o de ciudadanos comunes) es fundamental para que las personas conozcan los mecanismos de protección de sus derechos y la forma en que pueden remediar, paliar o buscar una sanción frente a un vulneración de los derechos.

En el programa de clase respectivo, se establecen como actividades de enseñanza y aprendizaje, dentro del aula, las siguientes: Exposición del docente, Revisión por muestreo de las actividades realizadas fuera del aula, retroalimentación por parte del docente, conversatorios, exposición de videos, realización de talleres. Entretanto, el mismo documento consigna como actividades del mismo tipo, fuera del aula: lecturas relacionadas con el tema, desarrollo de talleres con apoyo en guía docente⁷³.

3.3.3 Ética. La cátedra promueve la obtención de competencias relacionadas con la construcción de textos argumentados y la lectura comprensiva; a través del análisis de los conocimientos de las siguientes unidades temáticas: fundamentos conceptuales de la

⁷³ UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER. Plan de Asignatura Entorno de los Derechos Humanos. Bucaramanga: Documento Institucional Actualizado al semestre I-2013.

moral, la ética y la axiología, la valoración de situaciones cotidianas donde se pueden llevar a la práctica y la importancia de la bioética para la vida profesional. El objetivo formativo abstracto de la clase, contenido en el anexo 3, es “comprender los principios éticos y valores morales que deben orientar los comportamientos personales, profesionales y la relación con el entorno de acuerdo con las características del mundo actual”⁷⁴.

Los derechos humanos se observan como una moral universal, y como una moral constitucional una vez que son consignados en el texto constitucional de cada Estado. De tal suerte que el estudio de la ética resulta fundamental para entender la vida social y construir una forma de relacionamiento armónica y respetuosa; el discurso de los derechos humanos pretende enquistarse en el actuar de las personas entre sí, para que regulen el actuar violento y contrario a la diferencia y la libertad. El entorno de la, puede colegirse, da pie al análisis de situaciones cotidianas, que tienen todo que ver con la EDH: Respecto a una reformulación pedagógica que albergue un mayor contenido práctico que uno dogmático (dicha afirmación será ampliada en acápite posteriores): así las cosas, los derechos humanos, como moral o ética universal, resultan revestidos de un carácter cultural y cotidiano, ya que las personas estarían aplicándolos al relacionarse con los demás, en su contexto familiar, laboral o de amistad. El asunto de la bioética ha tenido especial importancia en los últimos años, a medida que la tecnología y los avances científicos en temas de salud conducen a preguntas fundamentales sobre los límites que deben respetarse respecto al cuerpo de cada ser humano y la autonomía que tiene a la hora de decidir sobre su vida. Temas como el aborto, la donación de órganos o el suicidio asistido no dejan indiferentes a los ciudadanos, por lo que el discurso de los derechos humanos, tanto a nivel institucional como cultural, debe servir para obtener las respuestas adecuadas y argumentadas frente

⁷⁴ UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER. Programa de Asignatura Ética. Bucaramanga: Documento Institucional elaborado en Enero de 2012.

a la evolución del ser humano y de su capacidad para alterar el orden natural, del cuerpo y de la naturaleza.

En el programa de clase respectivo, se establecen como actividades de enseñanza y aprendizaje, dentro del aula, las siguientes: exposición del docente, revisión por muestreo de las actividades realizadas fuera del aula, socialización de lecturas sugeridas, conversatorios, realización de talleres, exposiciones de los estudiantes. Entretanto, el mismo documento consigna como actividades del mismo tipo, fuera del aula: desarrollo de talleres con apoyo en guía docente, elaboración de informes de lectura sobre textos indicados por el docente con apoyo en guía⁷⁵.

3.4 ELEMENTOS COMUNES Y DIFERENCIAS: ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS

En líneas generales, es posible afirmar que las asignaturas descritas tienen una relación directa o indirecta con la EDH, al incluir el propósito de construir un pensamiento crítico y autónomo por parte de los estudiantes y construir una cultura de respeto y consciencia de los derechos de los demás. No obstante, eso no implica que el abordaje pedagógico sea adecuado o que sea coincidente con el objetivo de diversificar las formas de aprendizaje.

Los tres programas comparten las mismas competencias generales, que consisten en mejorar la lectura de textos y estimular la creación de textos argumentados, en relación a los objetivos específicos de cada clase; no se hace mención a otras competencias, como la capacidad de interactuar de forma respetuosa con los compañeros o de aplicar las reflexiones en clave de derechos humanos en la vida

⁷⁵ UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER. Plan de Asignatura Ética. Bucaramanga: Documento Institucional elaborado en Enero de 2012.

práctica a nivel profesional o personal, que serían opciones favorables para la construcción de una dimensión práctico-cultural de los derechos, con el fin de que no se queden solo en sus aspectos formales, jurídicos y teóricos.

Vale hacer la salvedad, que en el programa de Ética, dentro de sus unidades temáticas, si se destaca la relevancia del análisis de situaciones cotidianas en las cuales se debe ejercer un comportamiento acorde con determinadas reglas morales; atendiendo a la relevancia axiológica de los derechos universales, estos se erigen como una perspectiva más para estudiar los casos tratados por el docente. Es la única parte de los programas que detalla la intención de llevar a la praxis los elementos teóricos que se desarrollan previamente.

Los programas de Problemas sociales contemporáneos y Entorno de los derechos humanos, adolecen de dicho elemento práctico-cultural, en consonancia con la perspectiva formal o dogmática del discurso de los derechos humanos: dichas clases estudian hechos, conceptos y argumentos que dieron origen y sustentan su universalidad y necesidad, más no tienen intención de profundizar en su aprehensión y ejercicio diario. Es relevante hacer una distinción entre conocer los derechos (saber el listado, memorizar los tratados y catálogos) y comprenderlos; esto último hace referencia a la coherencia entre la teoría (lo que el estudiante estudia en la clase) y la práctica (su desenvolvimiento como ciudadano en la vida social). Esta distinción nos permite realizar otra relativa a la práctica docente: “el paradigma más tradicional centrado en lo que hace el profesor (Instruction paradigm) y el centrado en el resultado que todos buscamos, el aprendizaje del alumno (Learning Paradigm)”⁷⁶. Conocer los derechos hace parte del paradigma

⁷⁶ MORALES Vallejo. Nuevos Roles de los profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender, En PRIETO, Leonor. La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008. p. 27.

instrucciona, donde lo fundamental es la enseanza, el dicho del profesor, el contenido, mientras que comprender los derechos es lo fundamental en el paradigma centrado en el aprendizaje, donde lo importante es el aprendizaje vital realizado por el estudiante. Los programas y planes de estudio abordados, pese a las actividades previstas, se centran más en el paradigma de la enseanza que en el del aprendizaje.

En el ámbito pedagógico, los programas son muy similares en las herramientas y metodologías de aprendizaje, ya sea dentro o fuera del aula. Respecto al salón de clase, se hace alusión genérica a la exposición del docente, a los conversatorios entre los estudiantes, a la proyección de videos y a la participación en clase en relación con lo estudiado en el aula. Mientras que fuera del aula se menciona la elaboración de informes de lectura y la presentación de talleres encomendados por el docente. Los documentos dan cuenta de una jerarquización de las formas de aprendizaje, dando mayor importancia a los proceso de lecto-escritura que a los de habla, argumentación y narración oral en general, que serían más relevantes para la construcción de una cultura de los derechos humanos que excede el salón de clase.

En conclusión, los programas académicos de la UTS que involucran, de manera indirecta o directa, la EDH, adolecen de mecanismos pedagógicos para una EDH más amplia y práctica, que no solo se limite a la transmisión de conocimientos o hechos históricos, y que estimule la emulación de prácticas respetuosas y promotoras de los derechos humanos. A su vez, el enfoque de competencias se limita a la escritura y lectura correcta de textos alusivos a los derechos humanos, lo cual concentra la atención de la enseanza en los procesos de lecto-escritura, dejando a un lado la reflexión por otras formas pedagógicas relacionadas con la comunicación entre los estudiantes y en las experiencias compartidas, desplazando

el aprendizaje efectivo que deberían tener los estudiantes por la enseñanza de contenidos prevista en los documentos curriculares.

3.5 LOS DOCENTES Y SUS PRÁCTICAS

En este acápite se analizarán los resultados de las encuestas realizadas a la población y muestra consignadas y explicadas en la propuesta de investigación, consistente en 130 estudiantes y 32 docentes que cursan o imparten las asignaturas referidas en el mismo segmento, respectivamente. En el caso de los docentes, se tendrá en cuenta la información recopilada que se relaciona con su conocimiento frente a ciertos elementos del discurso de los derechos humanos y los aspectos pedagógicos de la EDH.

Frente a la frase “Los derechos humanos son concebidos principalmente como:”, 23 docentes contestaron que son “libertades y prerrogativas que deben ser garantizadas a, y respetadas por, todos los seres humanos ya que sin ellas se incurriría en tratos inhumanos o que vulneran la dignidad humana”, lo que representa una mayoría considerable del 71.8% de los encuestados. En contraste con los fundamentos explicitados por la investigación en acápite anteriores, la respuesta de los docentes es, en su mayoría, coincidente con el discurso de los derechos humanos, por cuanto la respuesta hace referencia a la dignidad humana y a la prevención de tratos crueles e inhumanos; a su vez, rechaza la tesis de que los derechos son reclamaciones injustas o arbitrarias, en las que se ocultan intereses de poder. La figura 1 contiene en detalle las demás respuestas.

En cuanto a la pregunta “¿cree que los derechos humanos económicos y sociales se pueden exigir judicialmente de la misma forma que los derechos humanos civiles y políticos?”, la muestra eligió 19 veces como respuesta “Los derechos económicos, sociales y culturales, como tener acceso a servicios de salud y educación o tener una pensión, se pueden reclamar antes los jueces, de la misma forma en qué se

exige respeto por las opiniones emitidas o por la libertad de elegir y ser elegido”, como forma de resolver afirmativamente el enunciado problemático.

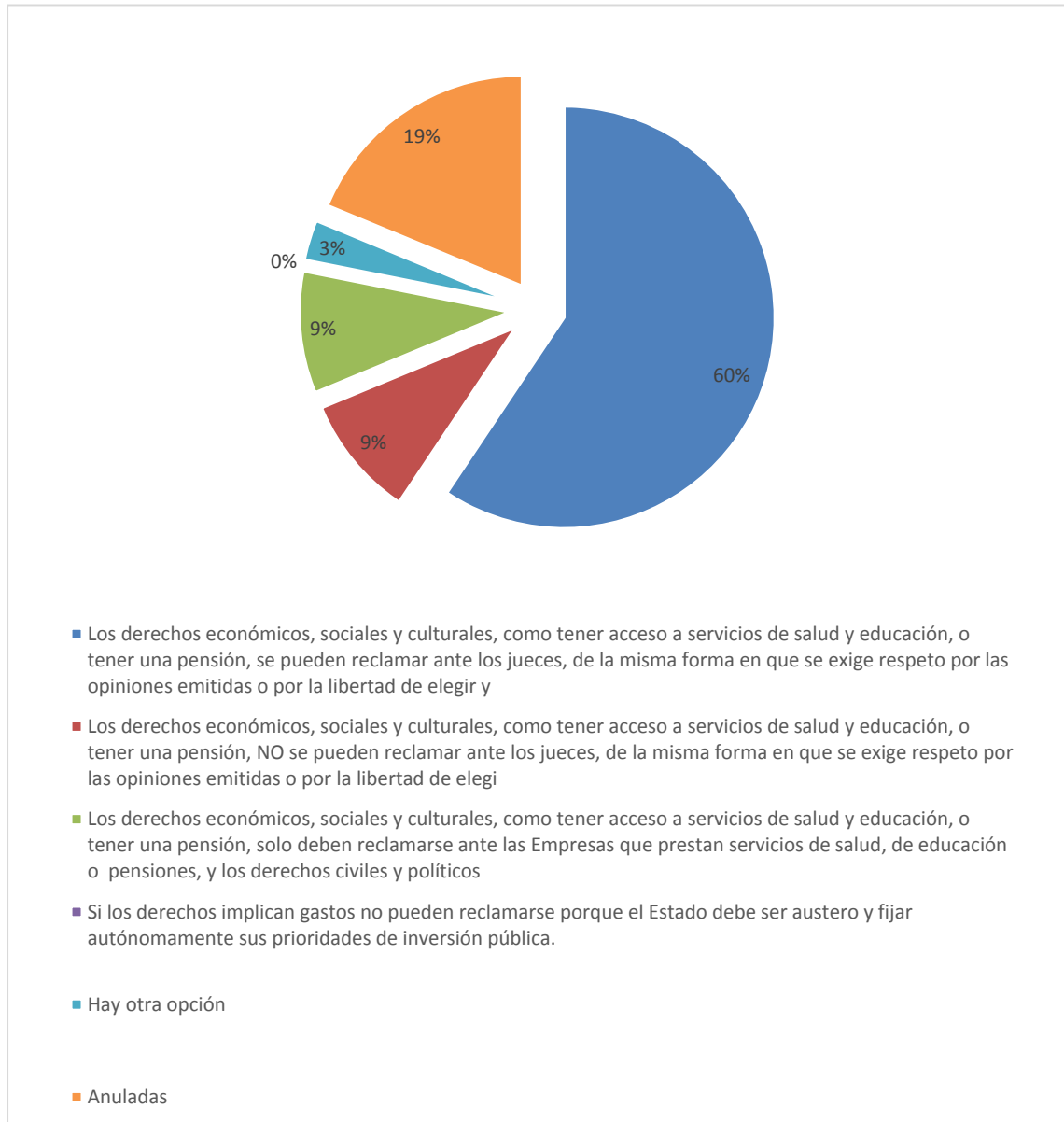
Figura 1. Cómo son concebidos los derechos humanos



La cuestión de la justiciabilidad de los derechos sociales, económicos y culturales es vital para la realización de los derechos humanos en Colombia; a pesar de que la Constitución de 1991 estableció el mecanismo de tutela como medio idóneo para reclamar el cumplimiento o la vulneración de un derecho, solo incluyó dentro del ámbito de protección del amparo a los derechos fundamentales, dejando de lado a los demás derechos constitucionales (entre los que se encuentra el derecho al trabajo, a la salud, a la educación, a un medio ambiente sano, a la seguridad social). A pesar de que la jurisprudencia de la Corte Constitucional ha tratado de saldar el asunto estableciendo figuras como la conexidad (la vulneración de un derecho de segundo orden genera una afectación a uno de primer orden o fundamental) o la mención de derechos secundarios o terciarios como fundamentales, los problemas para su reclamación siguen vigentes, pero sobre todo para la comprensión de que todos los derechos humanos son justiciables. En ese sentido, los docentes reconocen la importancia de que los derechos humanos no solo se limiten a la esfera de protección individual, sino que se extiendan a determinados aspectos jurídicos y sociales de carácter colectivo. La figura 2, refiere de manera completa los resultados a la pregunta.

Los resultados arrojados por la pregunta “¿Usted sabe cómo funcionan los sistemas de protección de derechos humanos de la ONU y de la OEA?” reflejan un desconocimiento de los instrumentos supraestatales de protección por parte de una parte considerable de la muestra. De los 32 docentes 16 contestaron afirmativamente, mientras 11 de forma negativa; 4 optaron por la opción “un poco” y solo 1 marcó la opción “Ns/Nr. En el mismo sentido, frente a la pregunta “¿Tiene usted conocimiento de sentencias o decisiones que hayan tomado las cortes internacionales de protección de derechos humanos?” el 69% de los encuestados respondió afirmativamente, mientras que solo el 19% lo hicieron negativamente.

Figura 2. Cree que los derechos económicos y sociales se pueden exigir judicialmente de la misma forma que los derechos civiles y políticos?



Es posible afirmar que, en su mayoría, los docentes conocen los mecanismos de justiciabilidad de los derechos humanos y tienen presentes los casos internacionales que han abordado las cortes supraestatales por denuncias de violaciones masivas o individuales de derechos humanos; no obstante, una parte

considerable de la muestra desconoce o no ha profundizado en los temas referidos, lo cual plantea un reto para EDH respecto a que los docentes que imparten las clases en las que se difunde o aborda el discurso de los derechos humanos, tengan un manejo adecuado, pleno y profundo de los tópicos relacionados con el discurso que está compartiendo en las clases con los estudiantes. Las figuras 3 y 4 ilustran los resultados obtenidos.

Figura 3. ¿Usted sabe cómo funcionan los sistemas de protección de derechos humanos de la ONU y de la OEA?

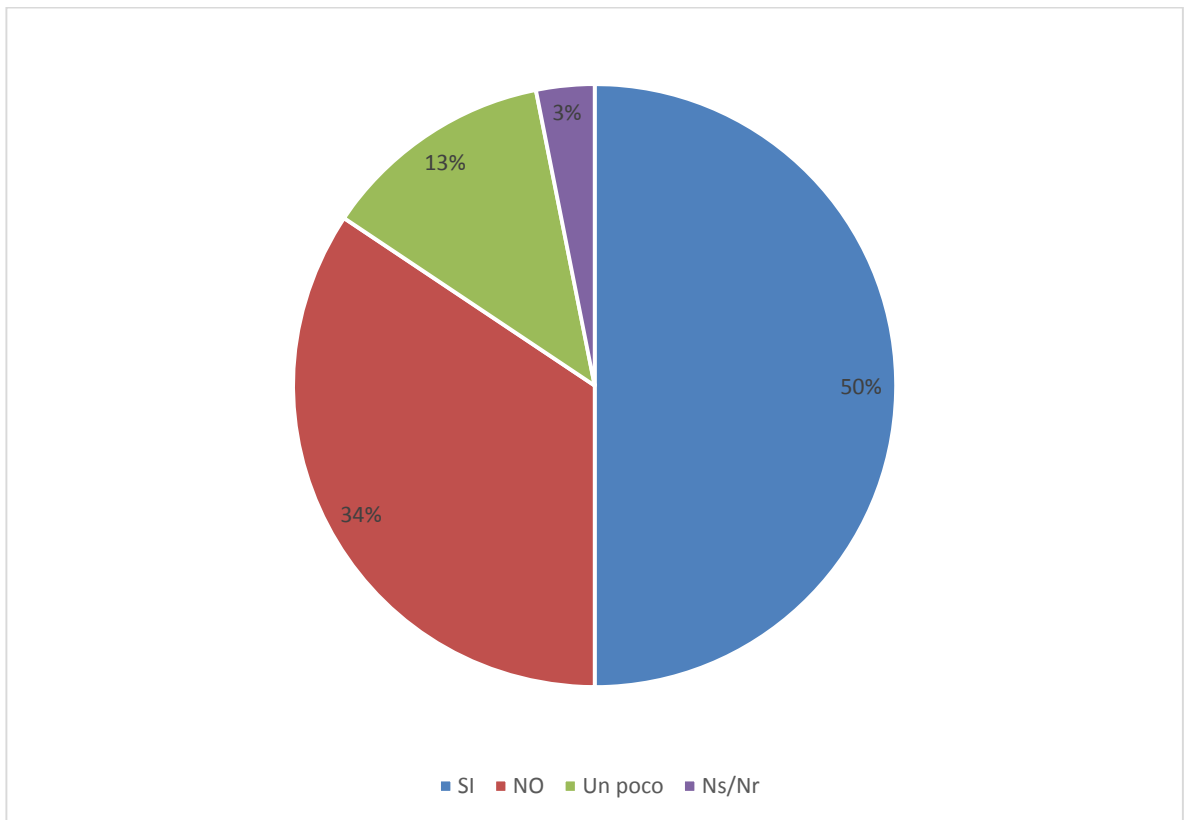
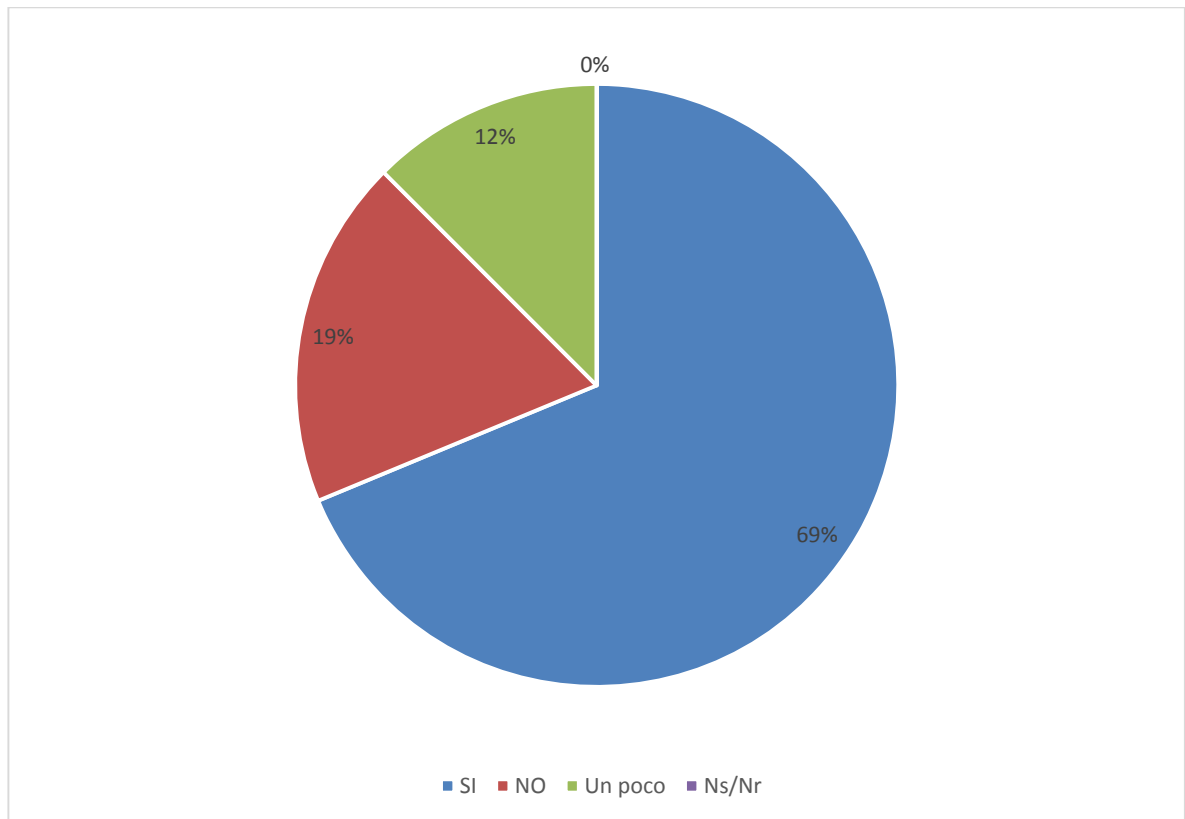


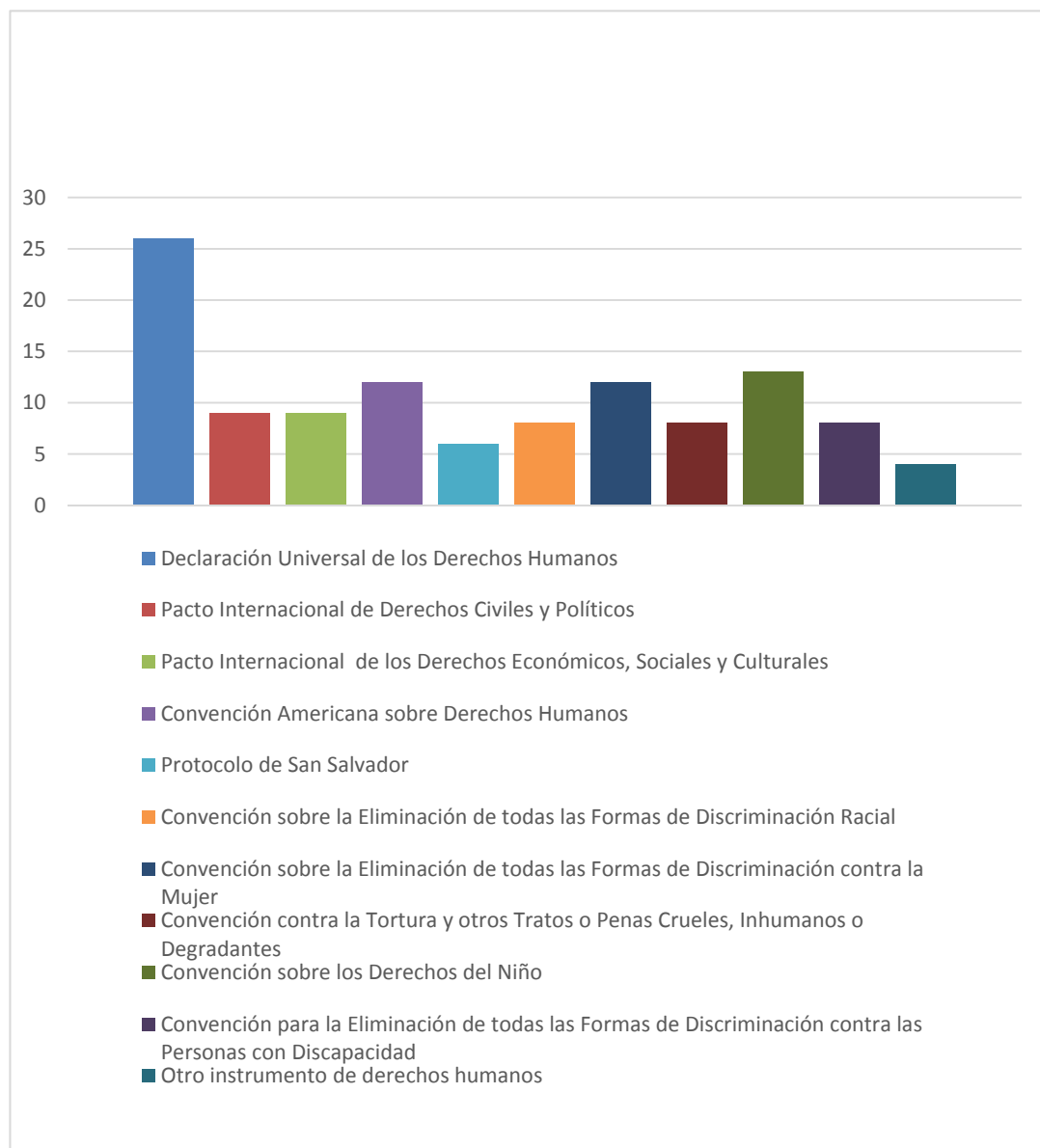
Figura 4. ¿Tiene usted conocimiento de sentencias o decisiones que hayan tomado las cortes internacionales de protección de derechos humanos?



En la misma línea, se consultó a los docentes acerca de cuáles documentos que integran y sostienen el discurso de los derechos humanos son utilizados en los contenidos y el desarrollo de la cátedra. Del listado planteado, en el cual se podían seleccionar varias opciones, el instrumento o declaración que más se marcó fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos (26), seguido de la Convención sobre los Derechos del Niño (13), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (12) y la Convención Americana de Derechos Humanos (12). Entre tanto, el instrumento o declaración menos utilizado es el Protocolo Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en Materia de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales o Protocolo de San

Salvador (6). En efecto el listado debería ser más amplio, debido a los múltiples documentos y sus adiciones que se relacionan directa o indirectamente con los derechos humanos; no obstante, resulta importante referir que los docentes se inclinan por los instrumentos de mayor reconocimiento y jerarquía. La figura 5 grafica de manera completa los resultados al cuestionamiento.

Figura 5. De los siguientes instrumentos de declaración y protección de derechos humanos, cuáles han sido leídos, discutidos, nombrados o utilizados directamente en el aula de clase.



En el ámbito pedagógico institucional, los docentes se decantaron por advertir las falencias en las que incurren las UTS a la hora de fomentar la formación continuada de los profesores que imparten las cátedras relacionadas con los Derechos Humanos. Ante el interrogante “¿provee la institución educativo material educativo para la difusión de temas relacionados con los derechos humanos? (insumos, cartillas, páginas web, recursos online, otros)” una mayoría de 15 docentes respondieron de manera negativa, mientras que 6 contestaron de forma afirmativa. En la misma línea, fueron 27 docentes los que respondieron negativamente al enunciado “En la institución educativo ha participado, o le han sido ofrecidas capacitaciones, cursos, diplomados, etc., relativos a derechos humanos”. Las figuras 6 y 7, respectivamente, reproducen los datos recolectados.

Figura 6. ¿Provee la institución educativa material educativo para la difusión de temas relacionados con derechos humanos? (insumos, cartillas, páginas web, recursos online, otros)

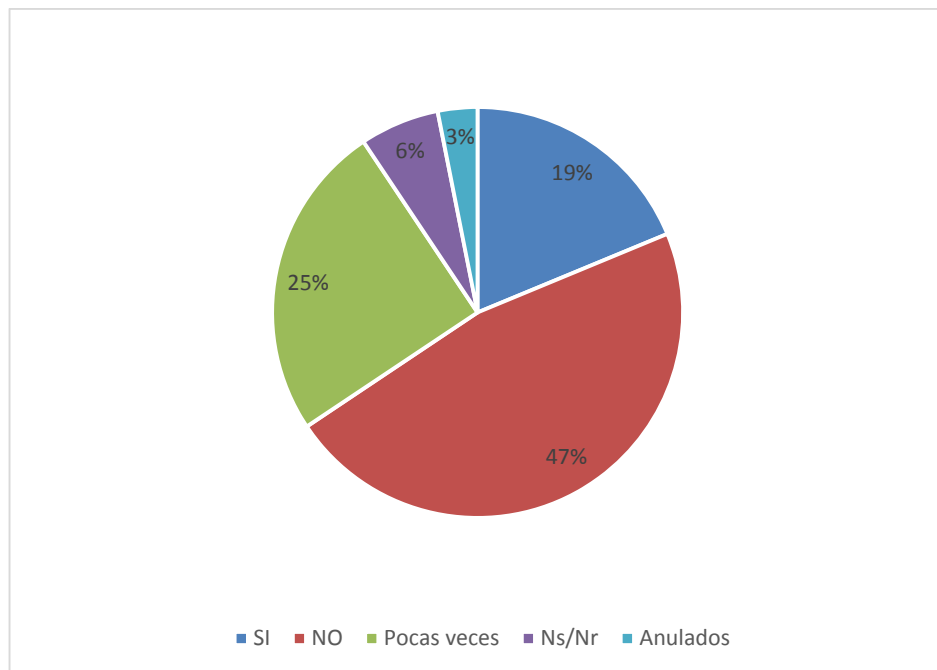
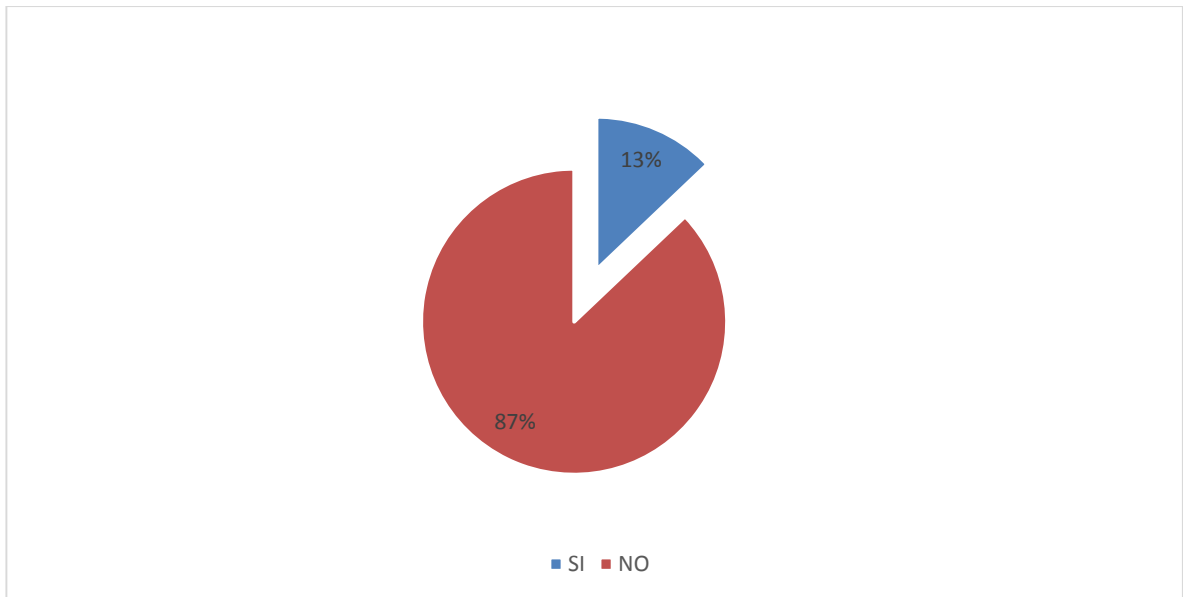
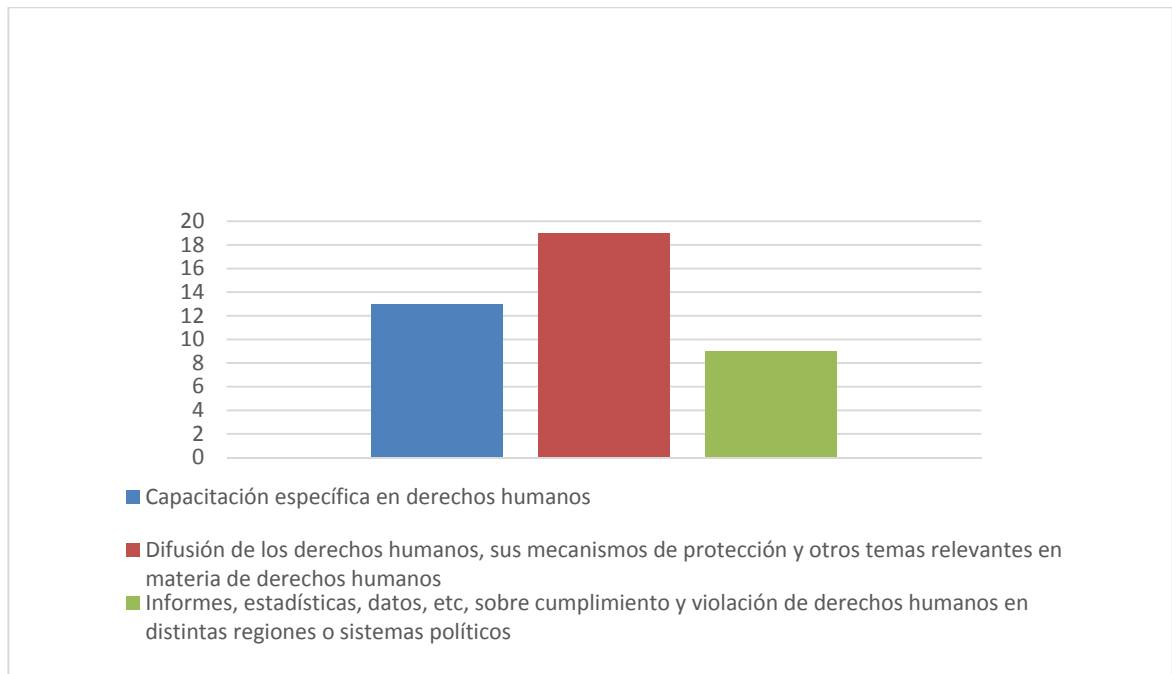


Figura 7. En la institución educativa ha participado, o le han sido ofrecidas capacitaciones, cursos, diplomados, etc, relativos a derechos humanos.



Por último los docentes eligieron cuales son los tópicos establecidos por los planes curriculares socio-humanísticos, que indican cierta relación con la EDH. La figura 8 refleja los resultados. Los docentes destacaron la difusión de los derechos humanos como parte fundamental de la EDH, aspecto que está ligado a la exposición y repaso de los instrumentos y herramientas documentales respectivas. No obstante cabe señalar, como se ampliará más adelante, que las opciones que se presentaron en este enunciado solo incluyen un estudio de los aspectos formales de los derechos humanos, más no se enfocan en una dimensión práctico cultural.

Figura 8. Cuales de estos aspectos considera usted incluidos en el diseño curricular, en los planes de estudio o de área de las asignaturas socio-humanísticas que orienta



Los docentes de las áreas socio-humanísticas de las UTS tienen un conocimiento formal y dogmático del discurso de los derechos humanos, que está restringido a la instrucción del estudiantado en los instrumentos y mecanismos relevantes para entender el sistema de protección y prevención de vulneraciones de derechos humanos a nivel global. En el ámbito pedagógico, los profesores observan un déficit en los aspectos institucionales que, eventualmente, puedan incidir en que la EDH sea un tópico fundamental y esencial para la formación integral de los estudiantes: escasea la formación docente en materia de derechos humanos y no se proporcionan las herramientas adecuadas para la dinamización del proceso educativo. Según la muestra, los planes curriculares privilegian la difusión de los derechos humanos, en sus aspectos históricos, conceptuales y jurídico-internacionales y nacionales, dejando de lado los aspectos cotidianos relativos al respeto de los derechos humanos.

3.6 LOS ESTUDIANTES, SU SABER SOBRE DERECHOS HUMANOS Y SU PERCEPCIÓN SOBRE LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL EN EDH

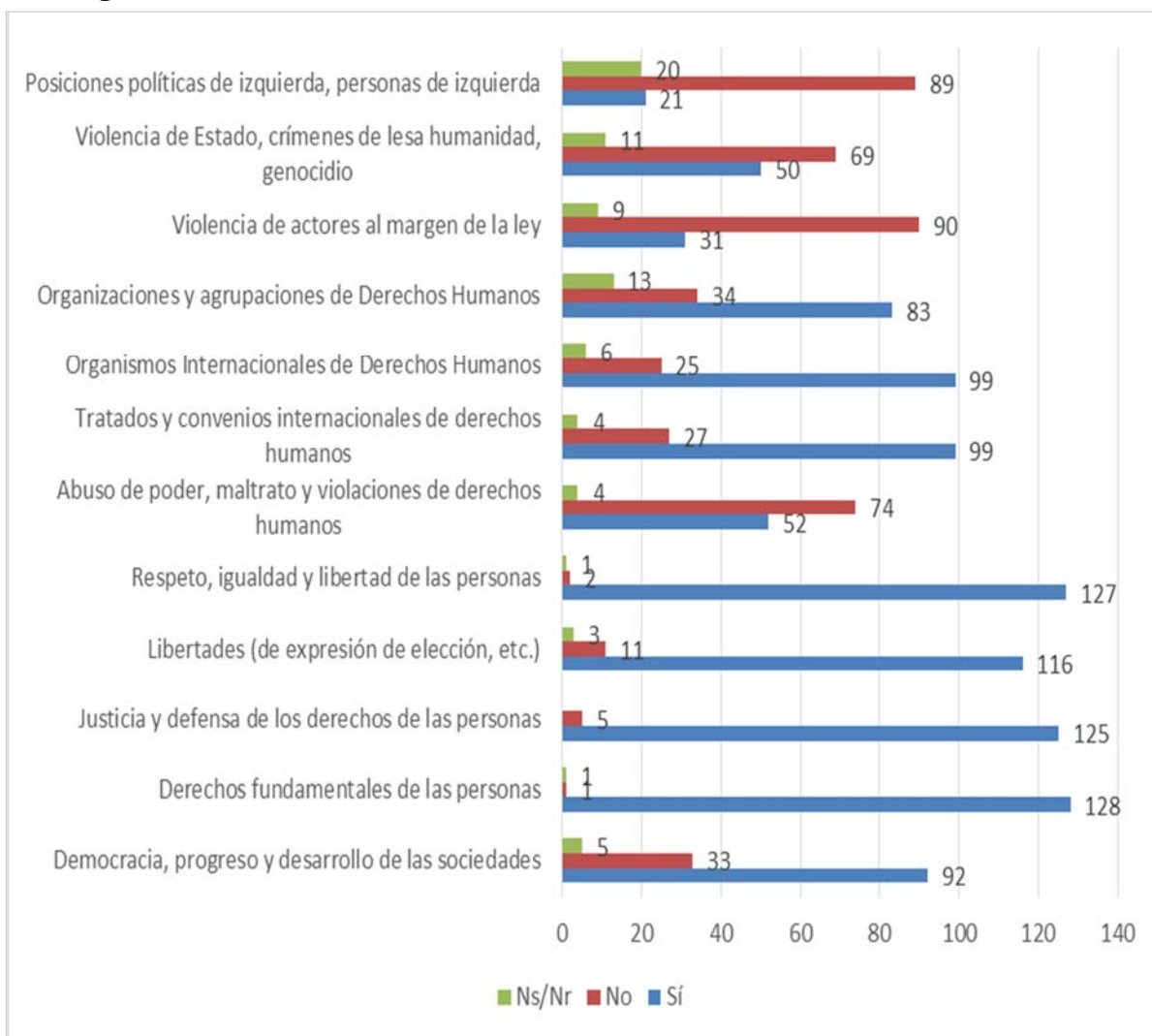
En aras de cumplir los objetivos propuestos, en particular, para caracterizar la enseñanza de los derechos humanos en las Unidades Tecnológicas de Santander, aplicamos una encuesta entre los estudiantes que estuvieran cursando los últimos niveles de sus procesos de formación. Se estima que a nivel de carreras tecnológicas, en sexto semestre al momento de aplicar la encuesta había 1079 estudiantes y a nivel profesional, en decimo semestre, 648 estudiantes. La muestra de discentes de las UTS consistió en 130 estudiantes, por lo que estadísticamente es representativa.

Se aplicaron preguntas relacionadas con dos tópicos: i) su conocimiento en derechos humanos y ii) su mirada sobre la pedagogía institucional del área socio-humanística respecto a la EDH. A continuación se presentarán los resultados de las encuestas con el fin de interpretar sus resultados y extraer una conclusión general sobre el estado de cosas de ambos tópicos.

Respecto al primer aspecto del cuestionario, se consultó a los discentes por cuales son las palabras que comúnmente asocian con los derechos humanos. Un número alto de estudiantes (128 y 127 consignaron SI) los relacionan con “Respeto, libertad e igualdad de las personas” y “Derechos fundamentales de las personas” (respectivamente). Por su parte, las frases menos identificadas fueron “Posiciones políticas de izquierda” (89 señalaron NO) y “Violaciones de actores al margen de la ley” (90 indicaron NO). Esto demuestra un relacionamiento óptimo de los derechos humanos con situaciones concretas de la vida cotidiana al tiempo que con los garantías más abstractas de un ordenamiento democrático; también significa un reforzamiento de la idea de neutralidad ideológica que subyace al discurso universal, lo que es una ganancia muy profunda en un país que se ha destacado por el señalamiento y estigmatización de los defensores de derechos humanos.

En la figura 9 se muestran las relaciones que establecen los estudiantes frente a distintos tópicos con los derechos humanos y de las cuales podrían colegirse múltiples interpretaciones, bastándonos para nuestro propósito el saber que los derechos humanos están fundamentalmente concebidos por el estudiantado como prerrogativas exigibles e inalienables de los ciudadanos, como puede evidenciarlo la gráfica siguiente:

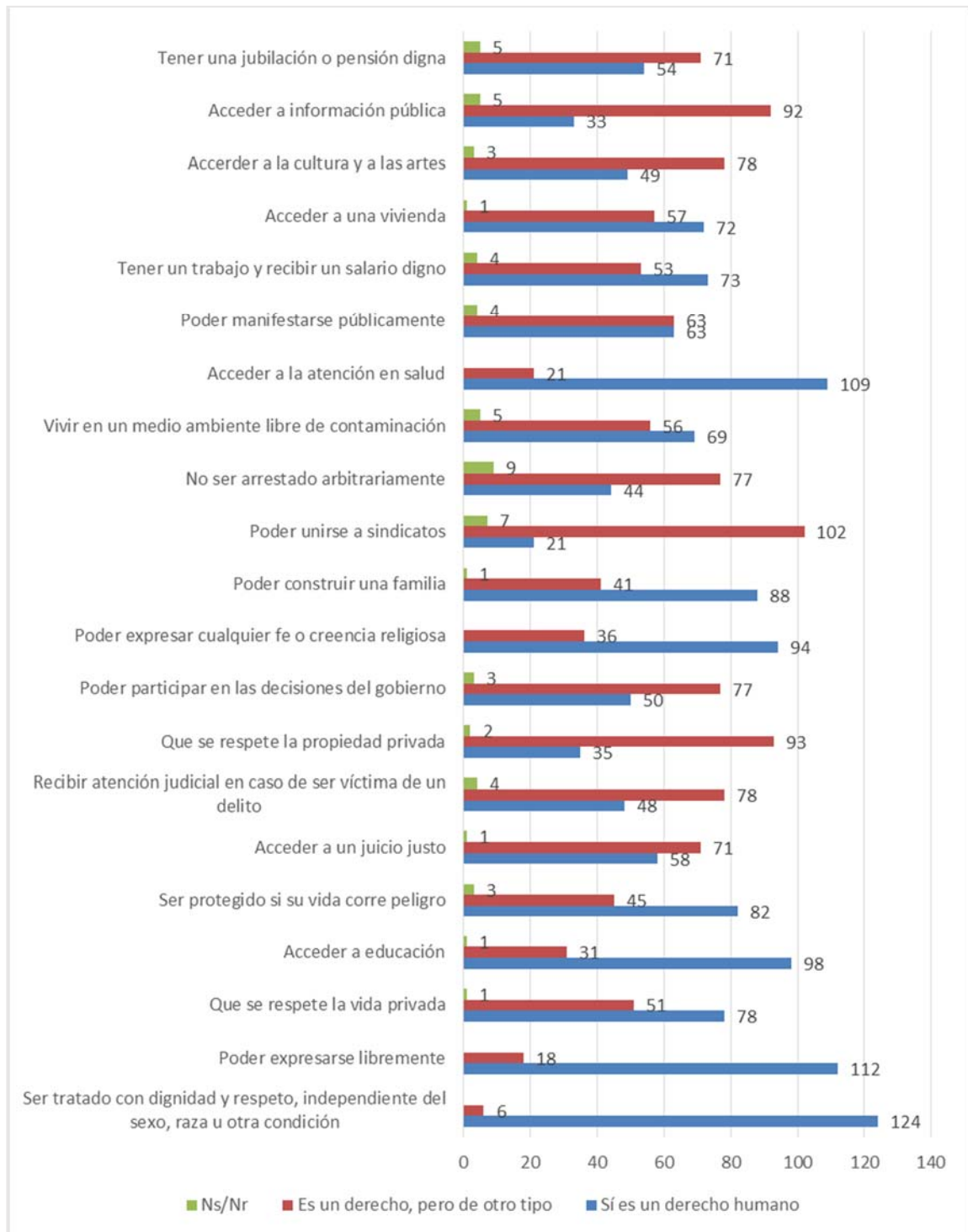
Figura 9. Cuando escuchas las palabras “Derechos Humanos”, con cuales de los siguientes temas las relaciona:



También se pidió a la muestra de discentes que indicaran, entre una lista de enunciados, cuales consideraban como derechos humanos y cuales como *derechos de otro tipo*. Los estudiantes consideran que son derechos humanos (con considerable margen respecto a los que señalaron que son de otro tipo) “acceder a atención en salud”, “poder construir una familia”, “poder profesar cualquier fe o creencia religiosa”, “ser protegido si su vida corre peligro”, “acceder a la educación”, “poder expresarse libremente” y “ser tratado con dignidad y respeto, independiente del sexo, raza y otra condición”.

En efecto los encuestados aciertan en la alusión de los derechos humanos con determinados bienes o intereses fundamentales que los gobiernos deben garantizar: la vida, la salud, la igualdad, la libertad y la dignidad. No obstante, en temas relativos a los llamados Derechos Económicos Sociales y Culturales, como los de la Seguridad Social o el derecho sindical, se consideran como derecho de otro tipo, pero no derechos humanos. Esto demuestra que la Educación en Derechos humanos está basada en el paradigma de las generaciones y que no existe una comprensión holística de los derechos humanos.

Figura 10. Clasifique los siguientes derechos, según sean DH y otro tipo de derecho

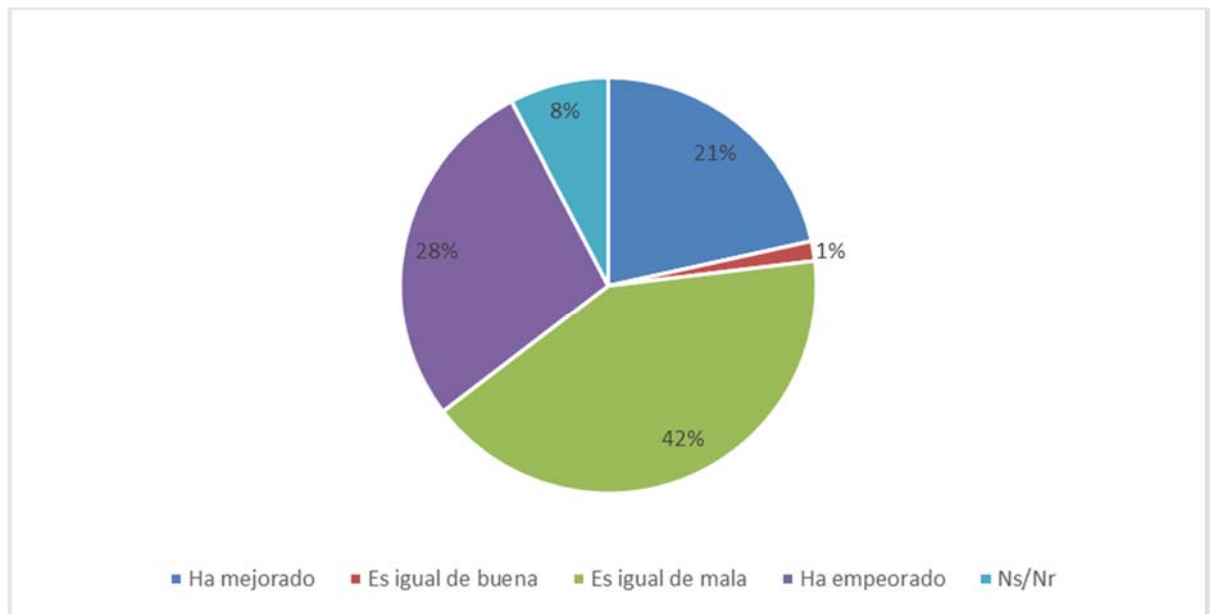


Los derechos que fueron catalogados como de otro tipo, tienen la característica común de ser asumidos, regularmente, como derechos de segundo orden; un ejemplo de esto es, como ya se refirió en el capítulo II, que la Constitución colombiana consagra un listado de derechos fundamentales y otros de segundo y tercer nivel. Entre ellos se encuentran “poder unirse a sindicatos”, “tener una jubilación o pensión digna”, “que se respete la propiedad privada” y “acceder a la información pública”. Así las cosas, los estudiantes identifican la separación de los derechos humanos en i) fundamentales; ii) económicos, sociales y culturales y iii) colectivos o del medio ambiente. Respecto a este último punto, los resultados arrojaron una excepción interesante, pues 69 de las respuestas apuntaron a que “vivir en un medio ambiente libre de contaminación” es un derecho humano, mientras que 56 indicaron que es un derecho de otro tipo. La escasa diferencia demuestra la complejidad a la hora de tratar temáticas de tipo socio-ambiental, en las que se involucran intereses económicos y bienes esenciales, como la salud, la dignidad y la multiculturalidad.

De manera más general, se pidió a los estudiantes que expresaran su visión respecto al contexto o situación de los derechos humanos en Colombia, en los últimos diez años. De los 130 encuestados, el 42% respondió “es igual de mala” y el 28% dijo que “ha empeorado”. Esto quiere decir que 90 estudiantes hacen una lectura negativa y pesimista del progreso de los derechos humanos en el país. Nada más que el 21% de los encuestados se mostraron optimistas y el 1% cree que la situación sigue siendo “igual de buena”. Las vulneraciones masivas de derechos humanos en Colombia han sido investigadas y condenadas por Organismos Internacionales⁷⁷ y la justicia interna, lo cual refleja la sensación negativa alrededor del cumplimiento de dichas garantías. La figura 11 refleja los datos obtenidos.

⁷⁷ Entre 1995 y 2010 la nación colombiana fue condenada 11 veces por parte de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Entre los casos se encuentran las masacres de Mapiripán, Pueblo Bello, y La Rochela, perpetradas por grupos paramilitares que fueron ayudados, por acción u omisión, por las fuerzas armadas estatales. Véase *Demandas internacionales contra el Estado Colombiano* en Corporación Excelencia en la Justicia. 20 de septiembre de 2012. Documento en línea: <http://www.cej.org.co/index.php/todos-justi/2625-demandas->

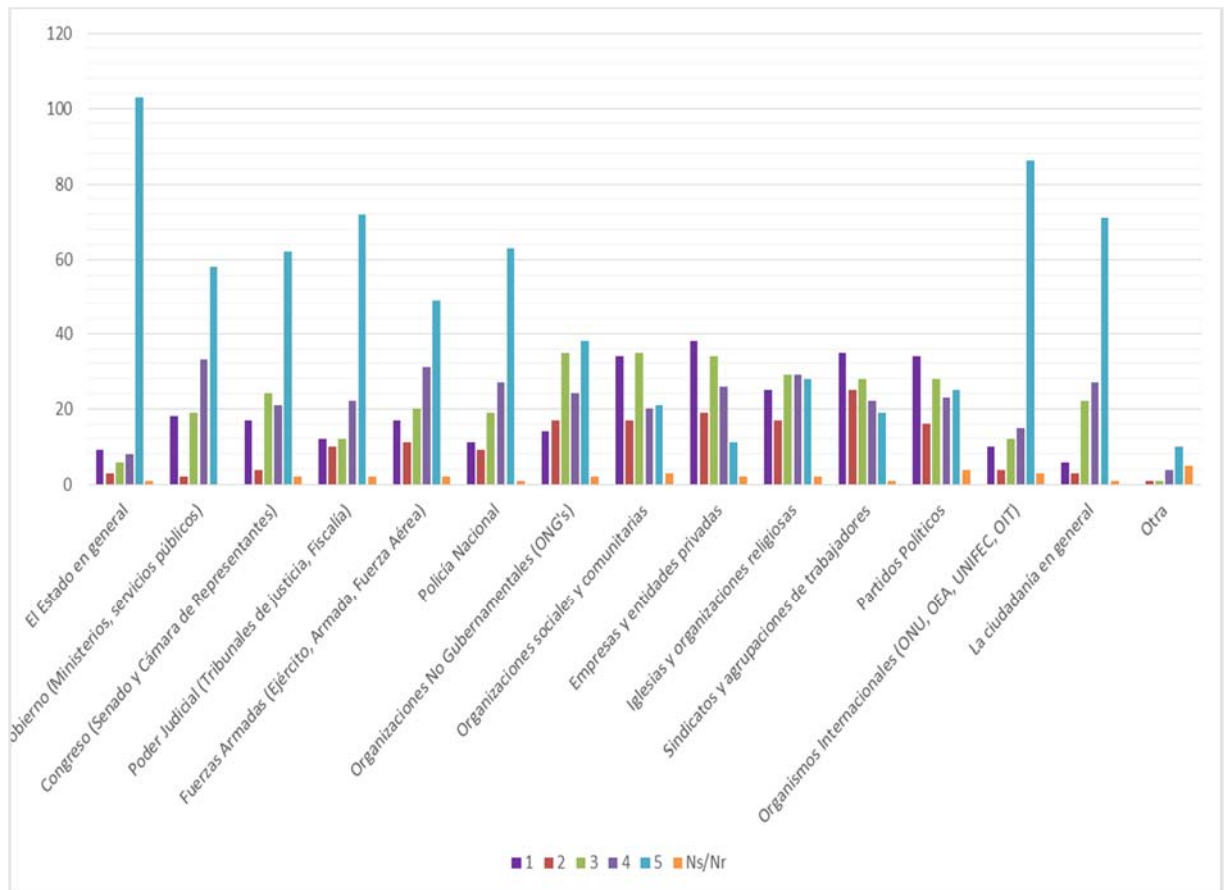
Figura 11. Cuál es, en su opinión, la situación de DH en Colombia en los últimos años



Por otra parte, se consultó a los estudiantes por el grado de responsabilidad de las instituciones estatales, internacionales o sociales que usualmente están relacionadas con la protección de los derechos humanos. Se les pidió que calificaran, de 1 a 5 el nivel de responsabilidad de cada institución: los resultados apuntan que el Estado, los Organismos Internacionales y la ciudadanía en general son plenamente responsables de la protección de los derechos, mientras que las Empresas y entidades privadas, sindicatos y agrupaciones de trabajadores y partidos políticos no lo son. Esta perspectiva deja una cuenta pendiente con la injerencia de las empresas privadas en el grado de realización de los derechos y en su responsabilidad como colaboradores de grupos al margen de la ley que han vulnerado las garantías ius-fundamentales. La figura 12 grafica la información completa.

[internacionales-contra-el-estado-colombiano](#) y Véase página de la CIDH, específicamente su buscador de jurisprudencia: <http://www.corteidh.or.cr/cf/Jurisprudencia2/index.cfm?lang=es>

Figura 12. Califique de 1 a 5 el nivel de responsabilidad que tienen las siguientes instituciones en la protección de derechos humanos. 1 significa que no es su responsabilidad, 5 que es su responsabilidad plena.



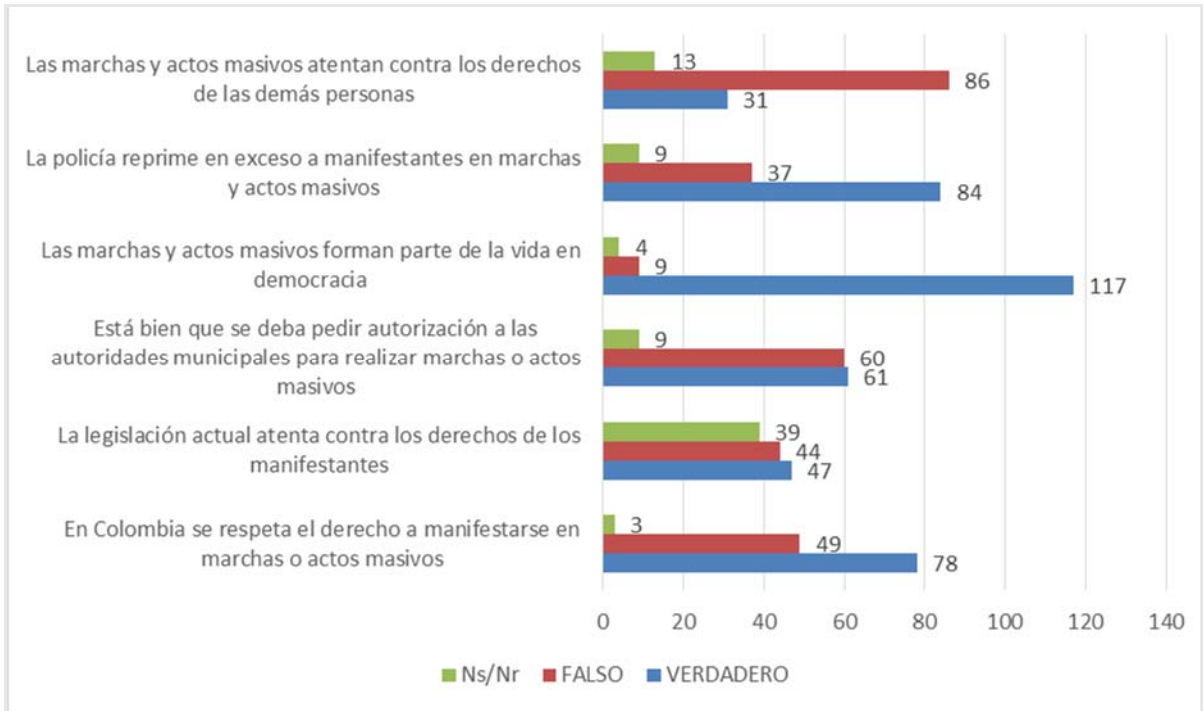
A pesar de que es acertado afirmar que la sociedad y el Estado son responsables directos del cumplimiento de los derechos, también es cierto que distintas agrupaciones, agremiaciones o grupos ideológicos han cometido faltas contra los derechos humanos, por las que son directos responsables de su no-protección y del resarcimiento de los perjuicios. En el caso puntual de la Empresa privada, hace falta indagar a fondo su injerencia en el conflicto colombiano como financiador de los grupos paramilitares, lo cual generó desplazamiento forzado, desapariciones y

tortura⁷⁸. Este será un tema clave para la reconstrucción histórica del conflicto y que la EDH no puede dejar de lado.

Indagando por la percepción de los estudiantes, se les consultó sobre la veracidad de algunas afirmaciones que involucran los problemas de legitimación o legalidad de la protesta social, con el fin de percibir su lectura crítica sobre las manifestaciones colectivas. 117 estudiantes están de acuerdo con que las marchas y movimientos sociales hacen parte del funcionamiento de la democracia; 86 expresaron que no es cierto que las manifestaciones colectivas afectan los derechos de los demás. En la misma línea, 84 estudiantes calificaron como verdadero que la fuerza policial reprime de forma violenta las protestas y se mostraron indecisos frente a la afirmación “la legislación actual atenta contra los derechos de los manifestantes” (39 no sabe o no responde, 44 cree que es falso y 47 que es cierto). La misma paridad se presenta respecto a si es correcto o no que se tenga que pedir permiso a las instituciones públicas para hacer un acto colectivo: 60 desaprobaron que el requerimiento, mientras que 61 lo comparten. El trasfondo de esta pregunta tiene que ver con la ampliación de la democracia a los sectores populares que claman por el cumplimiento de sus derechos: en los estudiantes existe conciencia de la importancia de los movimientos sociales para el país, y por tanto la EDH debe profundizar en el tema y encontrar respuestas para los cuestionamientos difíciles. La figura 13 grafica los resultados descritos.

⁷⁸ Véanse los documentos de prensa: FLÓREZ, María. *Estos son algunos de los empresarios (y las empresas) investigados por financiar a los ‘paras’* en Pacifista! 21 de Julio de 2016. Disponible en línea: <http://pacifista.co/estos-son-algunos-de-los-empresarios-y-las-empresas-investigados-por-financiar-a-los-paras/> & *Así investigan a financiadores del paramilitarismo* en Verdad Abierta. 07 de Mayo de 2016. Disponible en línea: <http://www.verdadabierta.com/otros-negocios-criminales/6265-asi-investigacion-a-financiadores-del-paramilitarismo>

Figura 13. De acuerdo a su percepción sobre los siguientes temas, cuáles afirmaciones pueden tenerse por verdaderas y cuáles por falsas.



Este apartado finaliza con dos preguntas más en relación con casos polémicos de memoria histórica o indemnización por violaciones de derechos humanos atribuidas al Estado (figuras 14 y 15). Por un lado, se preguntó a los discentes si consideran imperativo la construcción de monumentos como forma de reparación y de conservación de la memoria sobre ciertos hechos, a lo cual el 39% de los encuestados dijo que son innecesarios, mientras el 36% declaró que es necesario. De otra parte, se consultó a los estudiantes por la reacción que toman cuando el Estado es condenado a pagar una reparación cuantiosa por acciones y omisiones que afectaron derechos humanos: el 74% de los encuestados estuvo de acuerdo con que el Estado tras una condena por violentar los derechos fundamentales, el 10% considera que debe condenarse al Estado pero que la reparación no debe correr por cuenta del dinero estatal que es de todos, mientras que el 8% indicó que

se indigna frente a las sanciones jurídicas y pecuniarias contra los que “han luchado contra los violentos”.

Figura 14. Considera necesario que existan monumentos en memoria de las víctimas de violaciones a los derechos humanos en Colombia

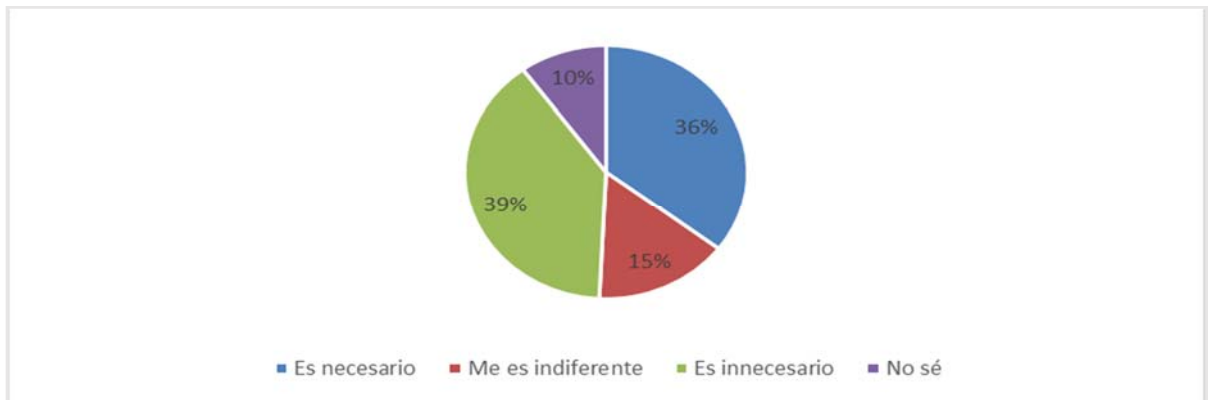
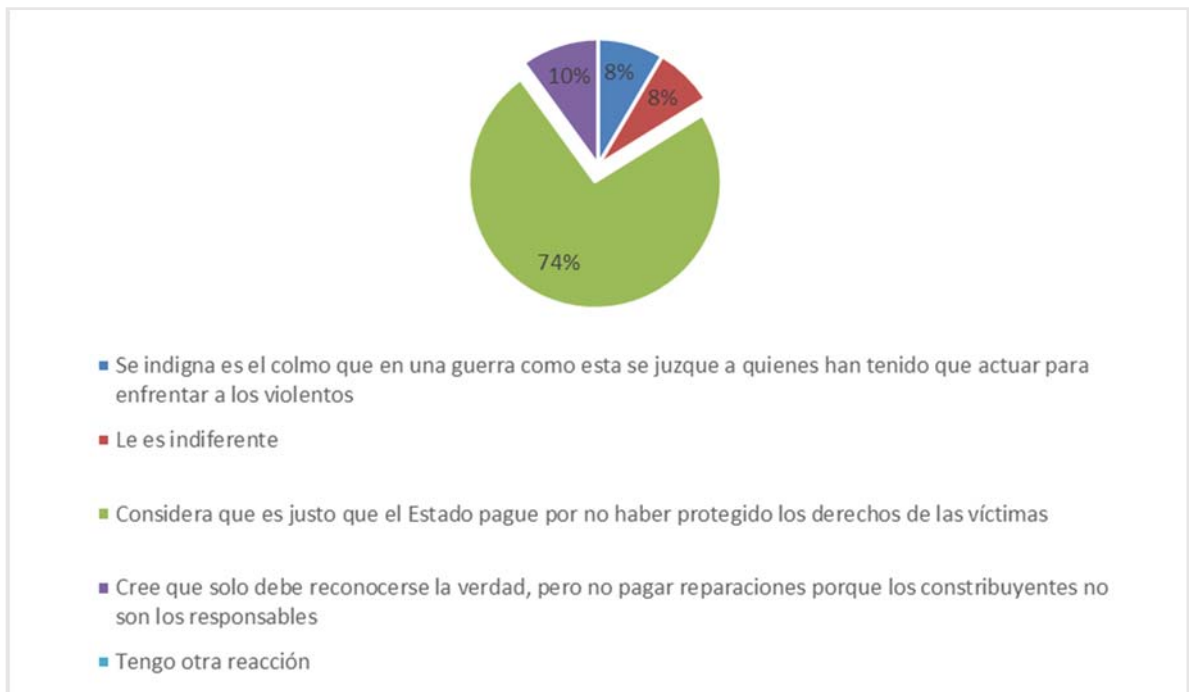
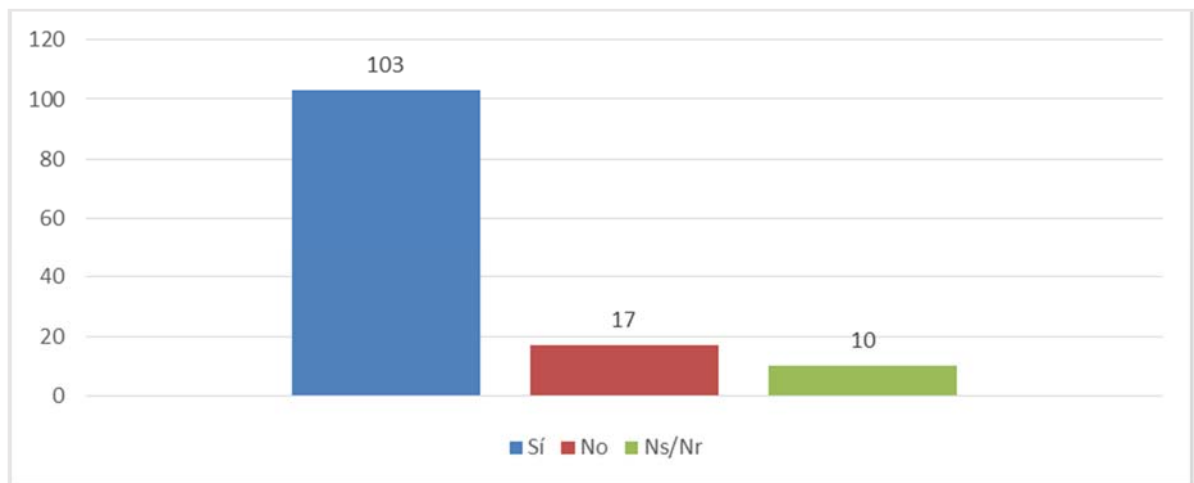


Figura 15. Cuando el Estado es obligado a pagar una reparación cuantiosa por violaciones a derechos humanos, Usted:



Superado el ámbito del conocimiento de los estudiantes en términos de derechos humanos, se realizará el análisis del segundo tópico consultado, referente a las impresiones y críticas de los discentes a la forma en que se llevan a cabo las asignaturas socio-humanísticas que asumen el papel de la EDH. Inicialmente se cuestionó a los estudiantes por el impacto que tienen las asignaturas referenciadas en la comprensión de las realidades humanas; en el mejoramiento del trabajo en equipo y en la solidaridad entre pares. De los 130 encuestados, 103 aseguraron que las cátedras contribuyen a la potenciación de dichas actitudes y aptitudes, lo cual representa el 80% de los estudiantes, un dato relevante para avalar el nivel de aceptación de los contenidos y de la labor de los docentes del área.

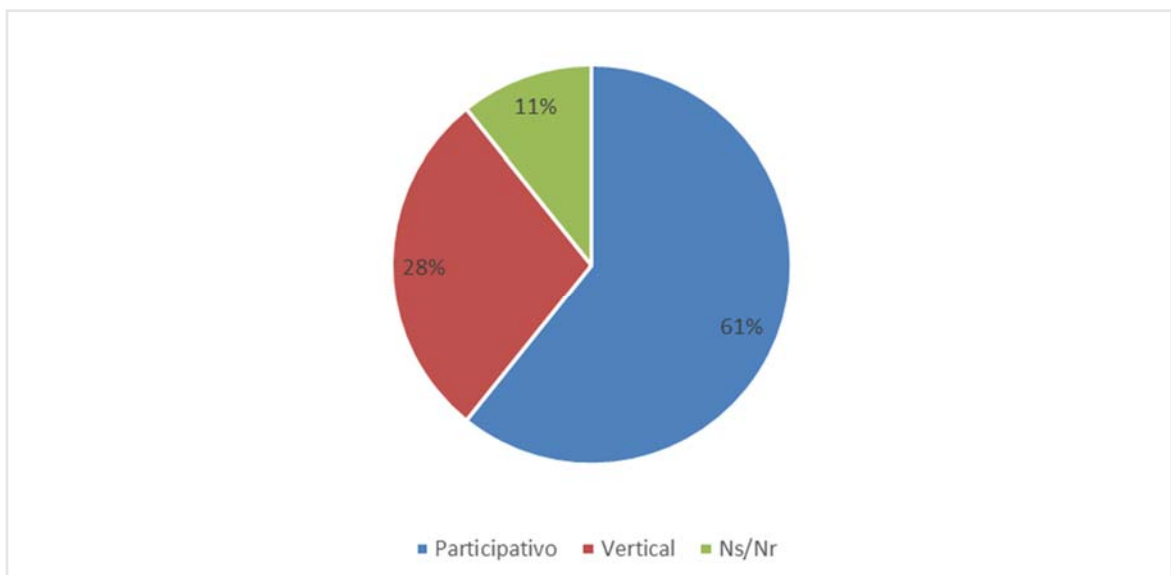
Figura 16. Considera Usted que las clases de asignaturas socio-humanísticas que ha cursado favorecen a la reflexión, solidaridad, el trabajo entre pares y la comprensión de las realidades humanas?



En la misma línea, la encuesta indagó por la impresión de los estudiantes frente al modelo de enseñanza en las cátedras de humanidades: el 61% de los consultados asevera que las clases se caracterizan por ser participativas, mientras el 28% considera que han sido verticales. Se entiende por participativas la inclusión del

estudiante como parte del proceso de aprendizaje, en el cual surgen distintos modos de socialización del conocimiento, como exposiciones, conversatorios o foros; mientras que vertical hace alusión al modelo tradicional en el que la clase depende exclusivamente de lo que manifieste el docente y por tanto el alumno (a=sin, lumno=luz) debe prestar atención y tomar apuntes en silencio. El hecho de que los discentes reconozcan el carácter incluyente de las clases y que tal impresión se mayoritaria es un mérito del trabajo pedagógico del cuerpo docente. La figura 17 grafica los resultados expuestos:

Figura 17. Considera que el modelo de enseñanza en asignaturas a sido participativo, o por el contrario, ha sido vertical y ha estado centrado en la transmisión de saber por parte del docente?

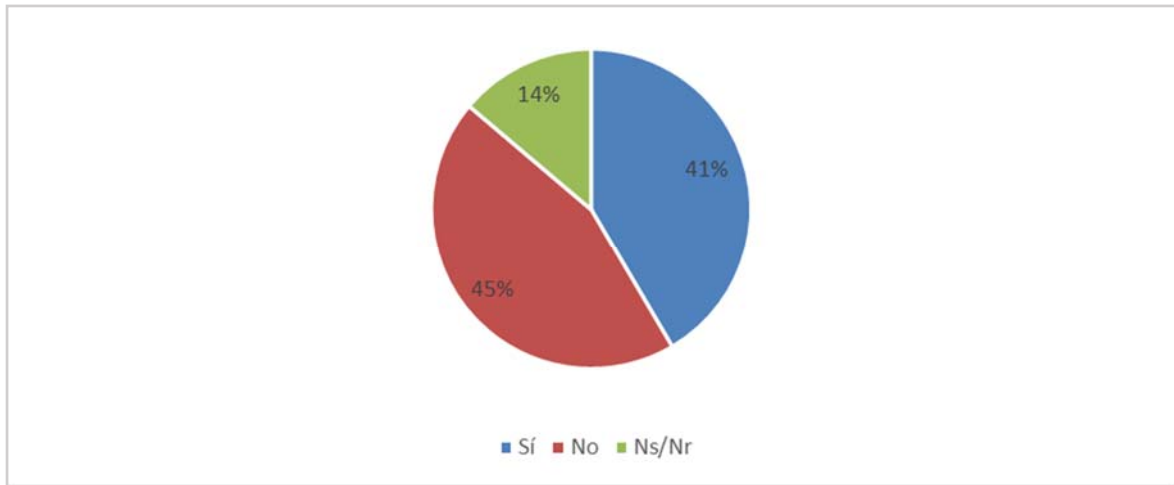


También se requirió la respuesta de los estudiantes respecto a las transformaciones personales que generan las asignaturas socio-humanísticas: si el propósito de incluir dichas cátedras en los programas académicos técnicos y tecnológicos es el de formar profesionales idóneos e íntegros, lo mínimo que se espera lograr es que los estudiantes reconozcan el valor de las humanidades en la construcción de su

papel como ciudadano y como persona ante los demás. Ante la inquietud sobre si las materias cursadas han proporcionado algún cambio de actitud o de enfoque con respecto a los derechos humanos, los estudiantes se mostraron divididos: el 52% reconoce los aportes de las ciencias humanas a la vida cotidiana, mientras el 48% no han visto transformados sus modos de ver los derechos humanos y su aplicación diaria. La cifra es significativa por cuanto muestra que la EDH necesita de un enfoque holístico y humano, en el que es fundamental aportar las lecturas y perspectivas necesarias para respetar las diferencias con la alteridad. Si bien es cierto que no puede haber un consenso absoluto, por tratarse de una cuestión personal, es imperativo convencer a la proporción de estudiantes que aún siguen sin extraer algún cambio vital de las clases.

A su vez, los estudiantes expresaron, en un 56%, que en las cátedras referenciadas se han tratado casos concretos de vulneraciones de derechos humanos; mientras que el 44% restante aseguró que no han sido discutidos en el aula. Aunque la mayoría de los estudiantes respondió afirmativamente, no es óbice resaltar el margen escaso que demuestra que no en todas las clases se han estudiado situaciones de violaciones de derechos fundamentales. Un resultado similar se presentó en la pregunta “¿Se trabajan en la Universidad los problemas locales, el conflicto armado interno, los conflictos internacionales y otros temas actuales que impliquen derechos humanos?”, a la cual el 45% de los encuestados respondió negativamente, mientras el 41% de forma afirmativa (Ver figura 18).

Figura 18. Se trabajan en la Universidad los problemas sociales locales, el conflicto armado interno, conflictos internacionales y otros temas actuales que impliquen los derechos humanos?



El predicamento es el mismo: aproximadamente la mitad de los estudiantes afirma que sus docentes de clases socio-humanísticas han incluido en sus planes de clase casos concretos de vulneraciones de derechos humanos y que en la Universidad se habla de los temas que afectan la consolidación del discurso universal de los derechos esenciales; mientras que la mitad restante afirma que esto no es cierto. Una explicación puede ser la siguiente: no todos los docentes incluyen los casos concretos, y no todos los estudiantes participan de las actividades universitarias donde se discuten o proponen estos temas de debate. Para ello la Universidad debe estar compaginada con la EDH, para establecerla como una política transversal a todas las asignaturas y reflexiones en la institución, tanto en el aula de clase como en las zonas comunes de los campus: la responsabilidad sobre EDH depende de la coordinación entre los docentes, de los currículos y de la institución educativa.

Finalmente, los estudiantes evaluaron la actitud de los docentes y de la institución educativa frente a personas discapacitadas, indígenas, comunidades afro o

comunidad LGBTI. En las figuras 19 y 20 se grafican las respuestas frente a ambas inquietudes. Respecto al comportamiento de los docentes y los contenidos de las asignaturas, una mayoría del 90% negó que existieran tratos discriminatorios, mientras que solo el 10% aceptó que se han producido dichos actos. Frente a si los estudiantes creen o no que “las personas que están en alguna condición de discapacidad reciban un trato digno en la Universidad y si se enseña a los demás a darles el respeto debido”, el 61% de los encuestados respondió NO y el 37% contestó SI. Esto demuestra que existe una inconsistencia entre el aula en la que se imparten las asignaturas socio-humanísticas y los tratos que se dan en la Universidad como institución, que abarca zonas comunes y demás escenarios de compartir universitario.

Figura 19. Considera que la institución, los cursos impartidos, las actitudes de los docentes o los contenidos mismos han sido discriminatorios en algún sentido?

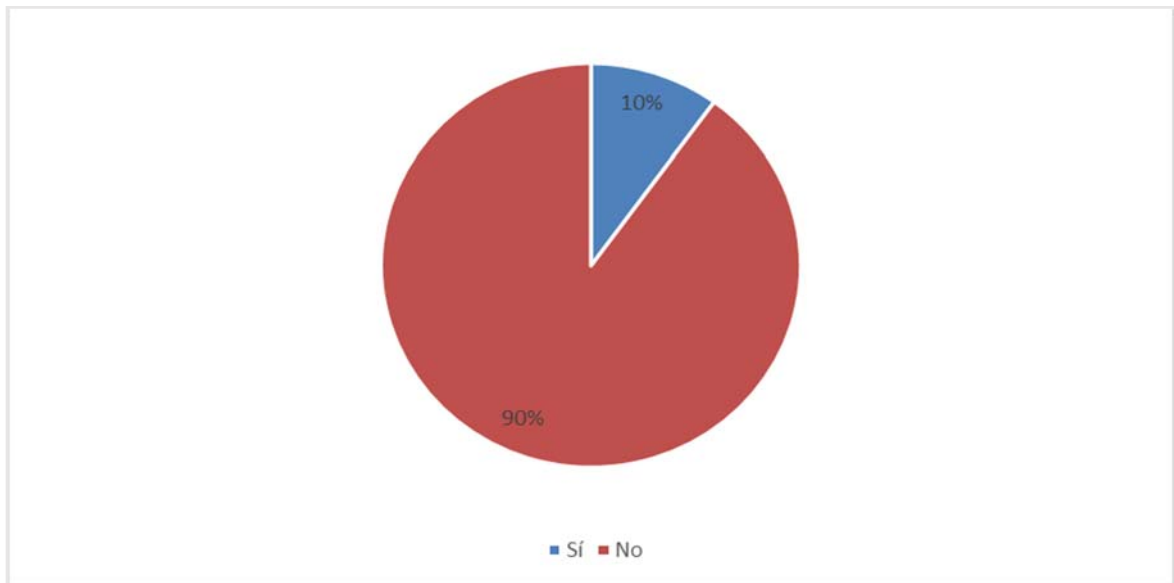
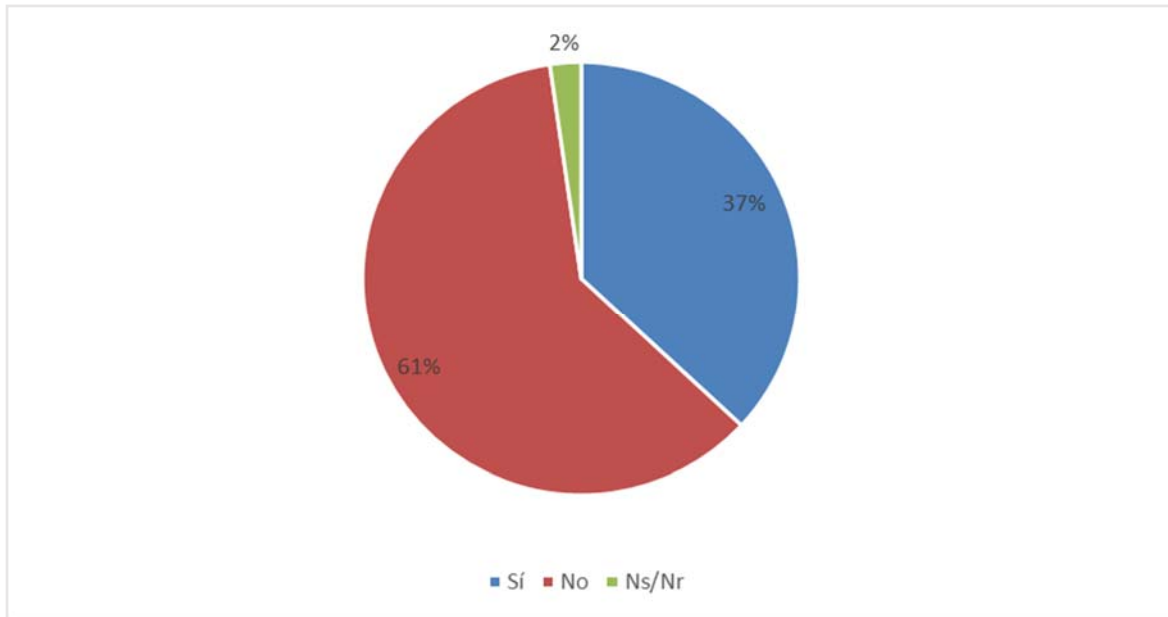


Figura 20. Cree que las personas que están en alguna condición de discapacidad reciben un tratamiento digno en la Universidad que se enseña a los demás a darles el respeto debido?



Como conclusiones parciales, los estudiantes tienen un conocimiento básico de derechos humanos que puede considerarse sobresaliente; no obstante, la división es notoria cuando se trata de expresar respuestas en torno a problemáticas locales como las manifestaciones colectivas (marchas y protestas), la responsabilidad de la empresa privada en la protección de los derechos humanos y el abuso en el uso de la fuerza por parte de la autoridad de Policía y del Ejército Nacional. Así las cosas los estudiantes conocen cuales son los derechos humanos y atribuyen la responsabilidad sobre ellos al Estado y a la ciudadanía en general, lo cual es satisfactorio en función de la propuesta que se adelantará en el capítulo siguiente. En el ámbito de lo pedagógico, los estudiantes reconocen el trabajo de los docentes y destacan su labor en función teórica y práctica de los derechos humanos al no presentarse tratos degradantes o discriminatorios en los salones de clase de las cátedras socio-humanísticas; también aceptan la relevancia de dichos programas

académicos para su vida, pero están divididos a la hora de afirmar si los conceptos, teorías, fundamentos y demás temas abordados en las clases generan un impacto en su vida cotidiana.

4. PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

Si la historia de los derechos humanos puede ser compleja, las formas particulares de sus procesos de enseñanza y transmisión cultural pueden serlo aún más, en la medida en que ellas entrañan maneras particulares de entender al ser humano, su pensamiento, sus sistemas de valores, de propósitos vitales, etc. Una pedagogía crítica o emancipadora, como mostraremos en detalle, comprendería que el ser humano ha sido instrumentalizado por sus propias creaciones culturales y por los sistemas opresivos de gobierno, por lo tanto su enfoque de los derechos humanos tendería a consolidarlos como instrumentos de emancipación. Un modelo pedagógico conductista, para citar un ejemplo contrario, comprendería al ser humano como un ser cuya respuesta conductual permanece implícita en los estímulos externos que recibe, por lo cual, no es preciso decantar los temas con suficiente holgura, sino encontrar el estímulo adecuado para obtener la respuesta esperada. Siguiendo esta idea, la Educación en Derechos Humanos quizá no debería enriquecerse con el contexto mismo de los derechos humanos, sino que resulta suficiente que se adquieran nuevas conductas o comportamientos acordes con ellos. En principio esto no resulta problemático, al fin y al cabo una sociedad que actúa respetando los derechos humanos supera en mucho a una que no lo hace. No obstante, el mero condicionamiento no genera la sensibilidad necesaria para hacer justicia a las víctimas o para tener una memoria adecuada que garantice la no repetición de las violaciones a derechos humanos.

Así como las teorías subyacentes determinan el modo de enseñanza, con la misma fuerza lo hacen las realidades que viven los pueblos. En este sentido el trabajo de Rodino, sobre el desarrollo de los derechos humanos en América Latina desde los años 80, resulta esclarecedor: Ella señala tres tipos de educación en derechos humanos, diferenciadas por décadas: i) 1980, centrada en una visión jurídico política y dedicada la difusión y legitimación de los derechos humanos; ii) 1990, de una visión pedagógica, cuando los saberes de derechos humanos permean la

educación; iii) del año 2000 en adelante, hasta la fecha de su estudio (2009) donde las dos visiones anteriores se complementan e interrelacionan, convergiendo en la dimensión política y pedagógica de la EDH⁷⁹.

En el primer momento no existe más que un proceso vertical en donde se incorpora el derecho internacional de los derechos humanos a los ordenamientos locales y se hace eco de ello, sin que haya una decantación popular ni un acercamiento real a los derechos humanos, ellos aparecen sí, pero no se viven; en el segundo momento, se procura que los derechos humanos estén presentes en los procesos formativos y esta tarea es asumida por los Estados, a través de sus instituciones y leyes reguladoras de la educación.

Finalmente, se comprende la dimensión política y pedagógica de los derechos humanos, esto es, su potencial para la construcción de una sociedad más justa y que para lograr esto es necesario no solo difundir los derechos humanos, sino lograr que ellos sean una práctica cotidiana.

4.1 CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS EN CLAVE DE EDH

Educar *en* derechos humanos no es exactamente lo mismo que educar *para* los derechos humanos. La preposición “en” marca una diferencia sustancial frente a la preposición “para”. En la primera los derechos humanos son comprendidos como una práctica cotidiana, inserta en las relaciones pedagógicas mismas, una especie de disposición especial para el aprendizaje no solo de los derechos humanos, sino

⁷⁹ RODINO, Ana María. Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: Una lectura regional. En MAGENDZO K, Abraham. Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. UNESCO, Santiago de Chile, 2009, p. 23.

de cualquier contenido. La educación para los derechos humanos, por el contrario, se materializa en una enseñanza fundamentalmente tradicional, de traspaso del saber, de preparación para un futuro tanto mejor como incierto. La Educación “para” los derechos humanos, deshumaniza al educando mismo al no concebirlo como sujeto de derechos actuales sino como proyecto futuro. Esta razón justifica el uso que hacemos del concepto de EDH, al concebirla como una unidad que vincula en contenido con la forma en que es mediado. De esta manera, puede comprenderse que una clase de matemáticas, por poner un ejemplo, pueda ser realizada dentro de los parámetros del reconocimiento del otro, reconociéndole como interlocutor válido, comprendiéndolo como sujeto actual del que se prediquen sus derechos inclusive cuando la educación matemática no sea la habilidad evidente del educando, o que dicha clase se desarrolle como una tiranía donde el saber y los contenidos son más importantes que la mediación y que el sujeto que los recibe y, por tanto, mientras se enseña matemáticas también el educando aprenda a burlarse de quien no tiene habilidades matemáticas, desconociendo con ello la importancia de otras inteligencias, y generando, desde los mismos escenarios educativos, formas de discriminación y marginamiento. Una clase, de cualquier asignatura, debe ser plena en derechos humanos, esto es, no debe separar el contenido de la mediación, pero deben serlo más aun, las asignaturas socio humanistas que los planes de estudio han previsto precisamente en los entornos en donde las tradiciones disciplinares fuertes, como suele pasar en la formación técnica, desplazan por completo a las humanidades y las ciencias sociales. De ahí, que es fundamental que la EDH más que la transmisión de contenidos sea una práctica integral, que sin descuidar los contenidos sirva para formar una conciencia crítica que permita identificar las micro tiranías que suelen incubarse en los mismos procesos de formación. Repetimos, Educación *en* Derechos Humanos, como una práctica integral, no educación *para* los derechos humanos como una preparación futurista.

Ahora bien, partiendo de este contexto general, vamos a indagar en las corrientes pedagógicas contemporáneas más representativas para determinar en ellas que elementos puedan servir a esta propuesta de hacer de la EDH una práctica vitalizante, más que otro saber estandarizado, para evitar caer en la fría acumulación de saberes, que suele empezar con lecciones bien definidas y terminar con evaluaciones del contenido memorizado.

No es objetivo de este acápite rendir cuenta del entramado filosófico de las corrientes pedagógicas contemporáneas, ello excede nuestras intenciones. En lugar de ello, procuramos indagar en sus prácticas concretas cuales pueden alimentar una propuesta de EDH en el contexto de la Educación Superior, que promueva una apropiación vivificante de los derechos humanos.

4.1.1 La escuela nueva. Bajo este rótulo se agrupan pensadores disímiles, como Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Dewey, Montessori, Ferrieri, Cousinet, Freinet, Piaget, Claparede y Decroly, según señala Palacios⁸⁰. A todos ellos, sin embargo, les caracteriza una marcada fe en el poder pacifista de la educación. Para la escuela nueva las continuas guerras, la falta de solidaridad y el instinto de muerte son considerados vicios propios de la educación tradicional, por lo que únicamente un giro radical, que enfrente su pasividad, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, intelectualismo, etc., puede superar estos profundos problemas sociales.

La escuela nueva toma fuerza especialmente después de la primera guerra mundial, dada la necesidad de fomentar la convivencia pacífica. La violencia, señala el grueso de su teoría, está determinada por la sumisión y verticalidad de

⁸⁰ PALACIOS, J. La cuestión escolar: críticas y alternativas. México, D.F: Fontamara Colección. 1999.

los procesos educativos, que se han orientado por transmitir una serie de saberes que no guardan relación con las necesidades o intereses de los educandos. Para fomentar la convivencia en paz es preciso que el proceso educativo pueda acompañar al educando para que este sea determinante de todo el proceso formativo: forje reglas, determine los contenidos, y se autogubierne. La Escuela nueva es radical en esto. El maestro, que en la educación tradicional es guía, pasa a ser un mediador, un auxiliar, en un proceso de desarrollo espontáneo, que no requiere programas o currículos impuestos, sino que emerge de la imaginación, iniciativa y creatividad del estudiante, que no es estimulada por los textos académicos, sino por asuntos problemáticos de sus vidas cotidianas: “se hace penetrar la escuela plenamente en la vida: la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos, serán los nuevos contenidos”⁸¹.

4.1.2 Pedagogía Liberadora. No hace falta un listado de autores en esta corriente. La mayoría de las publicaciones consultadas aluden a Paulo Freire, como figura indiscutible de una comprensión particular de lo pedagógico: La Educación, como parte determinante de los sistemas culturales, o trabaja para la cultura dominante y su reproducción, o ayuda a despertar una conciencia crítica, propositiva, capaz de transformar la realidad por los mismos oprimidos y según sus propios intereses. Para Freire el proceso pedagógico también debe estar centrado en el entorno de los estudiantes, y comprender su realidad es la tarea capital del proceso, no la transmisión de unos saberes o la adquisición de una preparación futura. A la mera transmisión del saber, Freire la denominó Educación Bancaria, que es aquella que presupone que el estudiante tiene en su cerebro un recipiente vacío, que debe ser

⁸¹ Vease, CEREZO, H. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 4, (7): <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html> [Consultado, 11 de Febrero de 2017].

llenado con la cultura en boga, y ello, dice el mencionado autor, es una técnica de poder, que niega la cultura del dominado y reproduce la ideología dominante.

“La educación se torna un acto de depositar, en que los educandos son depositarios y el educador el depositante. En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias u objetos, reciben pacientemente, memorizan y repiten. He ahí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos⁸².

En la educación bancaria no hay comunicación, sino comunicados, que fungen como depósitos, que el educando debe recibir pasivamente, memorizar y repetir. Para Freire este modelo educativo es anti dialógico, y es necesario oponerle un modelo basado en el diálogo, que problematice la realidad, que combata la deshumanización de los sistemas socio-políticos contemporáneos, que promueva una conciencia crítica, que busque la libertad. El pensamiento pedagógico de Freire es fundamentalmente propositivo, su diagnóstico negativo de la educación y de la dominación social, es solamente el punto de partida para que aflore la esperanza:

Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo.⁸³

Freire es un auténtico pensador decolonial: desde la colonia, dice él, la educación tuvo como finalidad demostrarle al colonizado la inferioridad de su cultura y la

⁸² Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*.. Bogotá: Ediciones Pepe. 1980. P. 63

⁸³. Ibid, pág. 25

necesidad de reemplazarla por una cultura ajena. La educación, dice el pensador, es un proceso de domesticación. Como resultado, el colonizado replica la situación de explotación colonial y su dignidad humana queda negada. Freire fue acusado de revolucionario, fue exiliado y también encarcelado, por promover la libertad a través de la enseñanza, en particular, a través de la alfabetización de las clases sociales marginalizadas en el Brasil de la década del sesenta.

4.1.3 Pedagogía Constructivista. Lev Vygotsky, Jean Piaget y David P. Ausubel, son los autores representativos de la corriente constructivista, que, según vamos coligiendo es una forma particular de esa tradición que hemos estudiado como Escuela Nueva. Pero sus orígenes, según Carretero, se remontan a autores tan distintos como Kant, Marx y Darwin⁸⁴. La idea común que subyace a las distintas posturas constructivas es que todo lo que aprendemos los seres humanos, si bien parte de una influencia externa, de la sociedad que nos informa, de unos saberes que nos son legados, únicamente es aprendido cuando despierta nuestro interés y logra conectarse con lo que ya sabíamos, pues solo puede construirse ese conocimiento si es significativo para el aprendiente.

Se reconoce en Jean Piaget al filósofo, inclusive más técnicamente, al epistemólogo de la corriente constructivista. Para Piaget, según su teoría del conocimiento, el ser humano no recibe el conocimiento ni del mundo exterior ni de otros, sino que lo construye activamente, de acuerdo a las necesidades de su propia vida. Según Piaget, el aprendizaje es un proceso de reorganización de las estructuras cognitivas presentes en cada momento de la vida. El conocimiento es un proceso de saltos cualitativos, un cambio que opera de manera permanente, donde se recombinan nuestras experiencias y lo ya sabido, con nuevos

⁸⁴ CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación, México: Progreso, 1999. p.20.

conocimientos. De ahí, que para el constructivismo el aprendizaje sea considerado como un proceso vital que permite la adaptación al cambio, y con ello la vida misma.

Según Regader, este proceso natural de aprendizaje que describe Piaget, se realiza a través de dos funciones permanentes en la mente humana: la organización y la adaptación. La organización permite asimilar las experiencias externas, los estímulos, las ideas nuevas, a esquemas mentales que preexisten en el individuo, porque aun caben dentro del esquema mental, no lo modifican, Por el contrario, la adaptación permite acomodar esos nuevos estímulos pero comprometiendo la coherencia de los esquemas preexistentes, y generando un desequilibrio cognitivo. El conocimiento es un proceso dinámico: lo que vamos aprendiendo siempre pivota entre organizarse y ser asimilado por los esquemas mentales que ya tenemos, o generar la necesidad de reorganización de esa estructura mental, para que pueda acomodarse a los nuevos saberes. A este proceso dinámico Piaget lo llama equilibración, y lo describe como una tendencia permanente de lucha contra esos conflictos cognitivos que surgen de las faltas de coherencia entre lo sabido y lo aprendido⁸⁵.

Esta teoría del conocimiento en términos pedagógicos transforma la enseñanza en un proceso de mediación, que facilite al estudiante la realización de desequilibrios cognitivos, de modo que sea el mismo aprendiz quien busque la equilibración de sus esquemas de conocimiento. El alumno es el constructor de su propio conocimiento, pero esto no implica un procedimiento puramente inferencial, de los hechos a los conceptos o de lo cotidiano a lo teórico, sino que se aplican también a la reconstrucción de objetos de conocimiento ya elaborados, por lo que no solo

⁸⁵ REGADER, Bertrand, La teoría del aprendizaje de Jean Piaget. Disponible en <https://psicologiymente.net/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget>, [Consultado, 22 de Febrero de 2017].

se configura una construcción individual del saber, sino una construcción social, histórica. De cualquier forma, el educando es el eje central del proceso y la elaboración del saber debe emerger de un proceso interactivo que tenga significado y esté conectado con el saber previo del estudiante, que despierte su interés y signifique algo para él, que le potencie para vivir mejor. La enseñanza tradicional de contenidos que importan en sí mismos, y que no emergen como necesidades del aprendiente no solo es incapaz de promover reorganizaciones en la estructura mental de los aprendientes, sino que los distrae de los estímulos creadores que puedan llegar a lograrlo. Es una educación para la conservación, mientras que la educación, comprendida desde el horizonte constructivista, es profundamente revolucionaria, en el sentido epistemológico al menos, en cuanto propende por transformar permanentemente lo sabido, eliminando con ello la idea de conocimientos eternos, imperecederos, etc., y aun más, eliminando la figura del docente como poseedor de conocimiento cierto. Desde el constructivismo el saber es un aventurarse permanentemente.

4.1.4 Pedagogía Crítica. El pensamiento social crítico ha forjado su propia visión de lo pedagógico, de modo que desde la academia, la ciencia y la educación, se puedan enfrentar las múltiples crisis, económicas, políticas, sociales, de las sociedades contemporáneas producidas en el marco del capitalismo como proyecto socio-político hegemónico, inclusive frente al mismo proyecto liberal de la ilustración y de toda la modernidad. Naturalmente, esta corriente pedagógica hunde sus raíces en el pensamiento marxista, en el neomarxista de Gramsci, Althusser y Poulantzas, así como de la escuela de Frankfurt y se alimenta de grandes teóricos del llamado posestructuralismo, como Foucault, Deleuze, Derrida y Lacan. Entre los más destacados expositores de lo crítico en el contexto educativo están Giroux,

Apple, Kemis, Carr, McLaren⁸⁶. El mismo Freire, podría inscribirse en la línea de las pedagogías críticas, pero su pensamiento es tan vigoroso que nos mereció mención aparte.

La educación para Giroux tiene un carácter político, y la escuela misma, por ende, tiene una naturaleza ideológica. De ahí, que no pueda concebirse la neutralidad del proceso formativo, sino que él reproduce el modelo hegemónico o procura corroerlo. El concepto de Marx de “reproducción” juega aquí un papel central: la escuela reproduce la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo, pese a los esfuerzos de los teóricos liberales que argumentan que la educación escolarizada permite movilidad social, desarrollo individual y poder político y económico inclusive para los desposeídos. El diagnóstico desde las teorías críticas es punzante: la escuela, y por ella debe entenderse en realidad todos los niveles de educación, es reproductora de las injusticias del sistema capitalista, porque legitima sus instituciones y prácticas dominantes.

Son tres las dimensiones en que las escuelas son reproductoras según el pensamiento crítico, o la teoría radical, como la llama el mismo Giroux, cuando realiza un análisis crítico de las posturas pedagógicas afines a su pedagogía crítica:

Primero, las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo.

⁸⁶ SUAREZ, Martín. Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. Disponible <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973287> [Consultado, 22 de Febrero de 2017].

Segundo, se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y (modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses).

*Tercero, se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado*⁸⁷.

Para Giroux, sin embargo, la idea según la cual la gente hace su historia resulta relegada a menudo en las teorías de la reproducción, cuando ella es capital para comprender el potencial emancipador de los actos educativos. De hecho, señala Giroux: “Las escuelas representan terrenos (criticados) marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas sino también por resistencia estudiantil colectivamente formada”⁸⁸. Las escuelas operan dentro de los límites de la sociedad capitalista, eso es innegable, pero su funcionamiento forma e influye en esos mismos límites, por lo que es necesario superar el pesimismo que suele encarnar el mismo pensamiento crítico. Llevando la reflexión a un punto culmen el pensador norteamericano se pregunta “¿cómo desarrollamos una pedagógica radical que haga significativas a las escuelas para hacerlas críticas, y cómo las hacemos críticas para hacerlas emancipatorias?”⁸⁹. Naturalmente no existe una fórmula para esto. Giroux mismo lo plantea como un problema abierto, pero también señala que es preciso comprender el poder es mediado, resistido, y reproducido en

⁸⁷ GIROUX, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Disponible en línea: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf [Consultado, 24 de Febrero de 2017].

⁸⁸ Ibid. p.4.

⁸⁹ Ibid, p. 37.

la vida cotidiana, lo que quiere decir que allí mismo empieza la transformación que una mejor calidad de vida para todos requiere.

Cada una de estas corrientes contemporáneas parte de una crítica al modelo tradicional de transmisión pasiva de saberes y en lugar de ello abogan por una escuela que potencie la libertad y el compromiso con los derechos de las personas, que codayuve en la construcción de la propia humanidad de los formandos mediante procesos de apropiación de los contenidos que son trabajados en la vida escolar, de modo que ella no se reduzca a la repetición de contenidos, sino que ellos se incorporen en prácticas vitales que mejoren la calidad de vida. De tal manera, que si nuestro interés reside en hacer de los derechos humanos más que un saber, un ejercicio cotidiano, en convertir esa formación *para* los derechos humanos en una formación plena y *en* derechos humanos, EDH, ello será posible únicamente si tomamos en serio las advertencias de los pedagogos contemporáneos, quienes nos han mostrado que la fría exposición de saberes y la transmisión tradicional de ellos no equivalen a una apropiación cultural de los mismos y, por ende, no generan transformaciones cualitativas en las comunidades. Una comunidad puede conocer sus derechos, y eso es mejor que no conocerlos, pero si no los incorpora en su vida cotidiana no logra las transformaciones que reclama.

Ahora bien, no consideramos que el discurso pedagógico pueda ser considerado un recetario de fácil aplicación, aunque evidentemente pueda formularse una propuesta de EDH desde las escuelas citadas. Consideramos en lugar de ello que cada corriente nos dota de unas ideas clave, a partir de las cuales, e incorporando el novísimo discurso de la complejidad, podemos realizar una propuesta ajustada a nuestro contexto, y específicamente, a nuestro momento político, el de una sociedad en un proceso de transición del conflicto interno armado a una situación de paz, en la que el reconocimiento del otro, en tanto ser humano, debe convertirse en tarea social fundamental, para no repetir el conflicto vivido. A este reto, el de

sumar distintas pedagogías, asociarlas a nuestro momento histórico y responder a la situación caracterizada de EDH en las Unidades Tecnológicas de Santander, respondemos con una propuesta que hemos denominado Holística, y que se sintoniza con la necesidad de hacer del conocimiento algo profundamente conectado con la vida y en función de una vida plena en derechos. De ahí, como se explicará en lo siguiente, que la propuesta tenga una naturaleza problémica, es decir, que planteé el proceso de aprendizaje a partir de proyectos emergentes de la identificación de problemas vividos, actuales, que importen a los estudiantes, que impacten sus vidas, de modo que quieran acercarse al conocimiento y este no sea un cúmulo de teorías distantes. Esto no resulta muy difícil en una nación tristemente célebre por la violación a los derechos humanos dentro de su territorio.

5. PROPUESTA PARA UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LAS UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER.

5.1 ENFOQUE HOLÍSTICO.

Una vez tabulados y evaluados los resultados de las encuestas, teniendo en cuenta que estos contrastan con los fundamentos teóricos y doctrinales explicitados en los capítulos 1 y 2, la investigación cerrará con una propuesta para el mejoramiento u optimización de la EDH en las UTS, con el fin de superar las falencias identificadas en este aspecto en la institución, tanto en su cuerpo docente, como en el saber apropiado por sus estudiantes en los temas investigados por medio de las encuestas, en aras de construir una cultura de los derechos humanos a nivel universitario que tenga impacto en la vida comunitaria más allá de lo académico. Hasta el momento, como señalan diversos investigadores en el texto Educación plena en Derechos Humanos, nos hemos dedicado más a las cuestiones adjetivas que a las sustanciales:

Solo nos hace falta echar un vistazo para observar cómo la finalidad y motivación principal de la educación en Derechos Humanos se ha visto diluida en una marea de métodos y cuestiones formales. Nos hemos centrado tanto en el medio que nos hemos olvidado del fin. Y no es que el medio no sea importante, por supuesto que lo es; sin embargo, no puede atraer sobre sí la atención principal, debe convertirse en el foco de luz que alumbré el camino, pero nunca enfocar esta luz sobre sí mismo hasta cegarse.⁹⁰

⁹⁰ ENRÍQUEZ, Jose; MUÑOZ, Jose; OTERO, Lourdes; SANTOS, Ana; PÉREZ, Cristina; FERRARI, Enrique. Educación plena en Derechos Humanos. Madrid: Editorial Trotta. 2014, p.260.

A pesar de que las UTS es una entidad estatal que brinda educación técnica y tecnológica, tiene el deber de formar en temáticas de las ciencias sociales, la construcción de ciudadanía, la ética y la EDH. Según hemos mencionado, la EDH aparece apenas indirectamente en sus documentos fundacionales. En este sentido es importante resaltar, como primera medida general, que debe otorgarse un papel primordial al aprendizaje y puesta en práctica de los derechos humanos, sin que los temas se conviertan en clases marginales o adicionales al currículo, pues eso produce un desinterés por parte de los discentes: en especial la EDH debe ser una columna vertebral transversal al proceso pedagógico relacionado con la técnica o la tecnología elegida por cada estudiante, con el fin de establecer una base suficientemente sólida en lo humano y en lo social, que es equivalente a lo profesional. Estas consideraciones deberían ser tenidas en cuenta en los procesos futuros de redefinición de los horizontes institucionales.

Ahora bien, este viraje hacia los derechos humanos debe estar, de manera ineludible, en contra de la mercantilización de la educación y por lo tanto del proceso de erradicación de las ciencias humanas de la enseñanza universitaria al que estamos asistiendo. No se trata únicamente del carácter marginal que los saberes de las ciencias sociales y humanas tienen dentro de los estados modernos, sino que dentro de las mismas universidades existe una tendencia generalizada a descartar la formación en ciencias sociales al asumir que dichos saberes no coadyuvan a la productividad de la vida laboral ni a la acumulación de capital y desarrollo de la economía estatal⁹¹. Como ya se advirtió, los programas técnicos y tecnológicos son víctimas primordiales de este mal, descrito por la filósofa Martha Nussbaum en el libro *Sin fines de lucro*:

⁹¹ LÓPEZ, Pedro, La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea]* 2011, 14 (Sin mes). Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022117007>> ISSN

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos.⁹²

Como segunda medida general, y como consecuencia de la primera, se debe tener en cuenta un modelo de enseñanza complejo y completo, que no solo estudie los fenómenos desde los libros, la teoría y la dogmática de los derechos humanos, sino que establezca conexiones reales con los conflictos que tienen que ver con los contenidos de las asignaturas y que se suscitan en su entorno diario o cotidiano. Quizá esto ya haya sido advertido en la propuesta del Plan Mundial para la Educación en Derechos Humanos, que en su segunda etapa hace énfasis en la educación universitaria:

La introducción o el perfeccionamiento de la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza superior entraña la adopción de un enfoque holístico de la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, es preciso integrar los objetivos, contenidos, recursos, métodos y sistemas de evaluación del programa; salir del aula y de la institución de enseñanza superior a la sociedad exterior; y establecer asociaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar y con el mundo exterior.⁹³

⁹² NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores. 2010, p. 20.

⁹³ CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. 2010, p. 12. Disponible en línea: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>

Dicho enfoque holístico requiere de i) un interés genuino de los docentes por los derechos humanos, de ii) unos contenidos que vayan más allá de la enseñanza formal y memorística de los tratados y declaraciones de derechos humanos y de iii) currículos que fijen competencias que propendan por el reforzamiento del habla, de la comunicación y de la comprensión entre los diferentes participantes, directos o indirectos) del proceso pedagógico (docentes, estudiantes, administrativos, personal de mantenimiento y seguridad); esto debe ser así en la medida que los derechos humanos no son un objeto de estudio común, que se estudia con un propósito material; por el contrario, la EDH fija su objetivo en la construcción de una cultura de los derechos humanos, intangible y difícil de medir, pero que es fundamental para la realización completa de los derechos y la construcción de una ciudadanía crítica que defienda a quienes son violentados y cuestione a quienes perpetran el desconocimiento de los principios constitucionales.

El enfoque holístico implica en un abordaje amplio de los derechos humanos, que trate de abarcar los distintos escenarios teóricos, fácticos y prácticos en los que se hace necesaria una reflexión desde los derechos ius-fundamentales. Así las cosas, dicho enfoque requiere de tres dimensiones: histórico-social, jurídico-doctrinal y práctico-cultural. A continuación se detalla la conceptualización de cada una.

5.1.1 La dimensión histórico-social se dedica a repasar, evaluar y analizar los acontecimientos históricos que marcaron la construcción del discurso de los derechos humanos, teniendo en cuenta las relaciones de poder entre los distintos países, su ubicación geográfica, la disputa por recursos naturales, la conformación de instituciones supranacionales para resolver conflictos inter-estatales y las vulneraciones masivas de bienes fundamentales. Requiere de una aproximación bibliográfica y audiovisual, para reconstruir de forma lineal y progresiva el pasado y presente del discurso universal de los derechos. En el caso puntual de Colombia, requiere una permanente reconstrucción de la memoria, una vivificación de los

sucesos más emblemáticos de modo que pueda emerger una solidaridad social y una conciencia de no repetición.

5.1.2 La dimensión jurídico-doctrinal es la que está más ligada al ámbito de la teoría del derecho y en especial de la doctrina escrita acerca de las declaraciones, tratados, cortes internacionales de derechos humanos y eventos significativos en torno a los mismos. Es la encargada de estudiar y profundizar en los catálogos de bienes fundamentales, en sus mecanismos de protección y en el funcionamiento de las instituciones que están encargadas de la vigilancia de los Estados en la materia. Este aspecto necesita de una revisión exhaustiva de los listados, declaraciones y tratados que integran el discurso de los derechos humanos y ahondar en los libros, jurisprudencia y doctrina en general que los analiza, interpreta y critica. Pero no su finalidad no es la de convertir a los educandos en conocedores eruditos de los textos sobre derechos humanos, sino dotar de contexto la dimensión práctico-cultural, que es la más importante, en tanto refiere a cambios sustanciales en la vida cotidiana.

5.1.3 La dimensión práctico-cultural es a la que más se hizo alusión a medida que se evaluaron las encuestas, por cuanto las muestras dieron cuenta de una escasez de esta mirada en la EDH; consiste en someter a escrutinio, entre los estudiantes, los docentes o una comunidad de la ciudadanía, las diferentes experiencias y relatos culturales sobre los derechos humanos, lo que requiere de una implicación con la realidad social y con la forma en que el discurso oficial, jurídico y formal se ve aplicado, distorsionado o soportado en lo observado por parte de los estudiantes y los docentes. En ese sentido, son necesarias las salidas de campo, los trabajos de grupo, las experiencias con comunidades marginadas a las que se vulneran sus derechos. A esto se refiere Jairo Gómez Esteban cuando escribe: "(...) la comunicación intercultural posibilita dar un mayor énfasis a la diversidad histórica y cultural de los estudiantes, al reconocimiento del otro en sus

derechos específicos, a las múltiples opciones y apuestas por trayectorias vitales diversas y heterogéneas”⁹⁴.

5.2 DE LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS AL APRENDIZAJE VITAL: EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

Como ya se sugirió, los currículos de las cátedras estudiadas y la muestra de estudiantes y docentes, dan cuenta de una EDH enfocada en los aspectos formales, es decir, en la dimensión jurídico-doctrinal, en primera medida, y en la dimensión histórico-social, en segunda instancia. De tal suerte que es imperativo que la EDH de las UTS modifique sus programas académicos a fin de incluir la dimensión práctico cultural como parte del proceso formativo, y que diagnostiquen su importancia y establezcan los métodos pedagógicos que se asumirán para poder realizar una cultura de los derechos humanos plural y que cree una consciencia crítica y un actuar coherente en el estudiantado. Es necesario, y quizá esto es más importante que cualquier propuesta específica que podamos formular, que transitemos de la enseñanza tradicional de los derechos humanos a un proceso de aprendizaje vital, en donde las prácticas, el reconocimiento de la diferencia, de la diversidad, el respeto por la palabra ajena, divergente, por la otredad infinita, sean más valiosos que el saber memorístico de decálogos de derechos abstractos. Más que enseñar derechos humanos, es necesario Educarse en Derechos Humanos, esto es, educarse a través de los derechos, siendo estos un medio para todos los procesos de aprendizaje, y no solo una asignatura que deba ser aprendida. La Educación en Derechos Humanos, en este sentido, es una práctica vital que debe acompañar cada momento del proceso formativo y no restringirse a proyectos o planes de estudio específicos. Los derechos humanos son una práctica vital, y su acatamiento o vulneración se ponen de manifiesto en cualquier espacio, inclusive

⁹⁴ GÓMEZ-ESTEBAN, Jairo. Humanización: hacia una educación crítica en derechos humanos. *Revista Universitas Psychologica Volumen 8*. Pág. 225-236. 2009, p.235

académico. Es conocido el ejemplo de la magnífica película “la vida es bella”, de Roberto Benigni, donde el aprendizaje de las matemáticas durante el régimen nazi planteaba problemas de este tipo: “Un loco cuesta cada día 4 marcos, un inválido 5'5 marcos, un criminal 3'5 marcos” (...) “¿Cuánto se ahorraría el estado si estos individuos fueran eliminados?”. Las matemáticas, como todos los saberes, pueden acercarnos o distanciarnos de una educación plena en derechos humanos.

Pero más allá de estas cuestiones sumamente profundas, es necesario plantear medidas aplicables en lo inmediato, que sirvan como antesala para que la Educación en Derechos Humanos pueda al fin convertirse en horizonte de sentido. Para acercarnos a estos objetivos, en lo inmediato, la investigación plantea dos opciones: i) la creación de una cátedra exclusiva e independiente para la EDH, que sea transversal a todos los estudios que ofrecen las UTS, y que asuma un enfoque holístico (que se detallará a continuación) y establezca unos contenidos independientes a otras asignaturas del ámbito socio-humanístico; o ii) la adición de una unidad temática común a todas las cátedras socio-humanísticas que se concentre en la EDH de acuerdo al enfoque holístico. En el largo plazo, resulta evidente que una verdadera EDH desborda cualquier modificación curricular y que, por ello, se hace necesario pensar en un proceso de mayor envergadura a nivel institucional, como sería la creación de cursos holísticos de derechos humanos, esto es, que integren lo histórico, lo conceptual y lo práctico, dirigidos fundamentalmente al profesorado y no solo a los discentes.

Ahora bien, en tratándose del mejoramiento del proceso de aprendizaje, donde el estudiante es protagonista, y aunque las dos opciones planteadas sean viables, la primera resulta más idónea para introducir las aristas necesarias para una educación holística y completa en derechos humanos, dada la ausencia de una cultura generalizada de los mismos. Se necesita de una cátedra independiente, transversal a todas los programas técnicos y tecnológicos, para que el docente

cuenta con el tiempo suficiente para cimentar un plan de clase que incluya la formación teórica, histórica y experiencial-cultural. En ese sentido, la propuesta se dirige, de aquí en adelante al reemplazo o complementación de la asignatura Entorno de los Derechos Humanos.

5.2.1 El Proyecto Pedagógico. A nivel específico, el proyecto de asignatura independiente de EDH debe incluir otros elementos para que se propicie un nuevo y adecuado modelo de aprendizaje que incluya los aspectos antes referenciados. Lo anterior puede materializarse en el marco de un proyecto pedagógico, que dada su naturaleza, es capaz de potenciar la cultura de los derechos humanos, tanto al interior como fuera de la entidad universitaria. El artículo 36 del Decreto reglamentario 1860 de 1994, que reglamenta la ley general de educación, sirve de base conceptual para la formulación de dicho proyecto:

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados (...) a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional.⁹⁵

De la misma forma en que la ley general de educación plantea proyectos pedagógicos en los niveles de educación básica y media, para integrar el

⁹⁵ COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto Reglamentario 1860 de 1994: por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Disponible en línea: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf [Consultado, 11 de Octubre de 2016].

conocimiento adquirido a las situaciones cotidianas, en la educación superior este objetivo no puede perderse de vista. La 115 de 1994, llamada ley general de educación, aunque regule expresamente a la educación básica y media, señala en su artículo primero que: “La Educación Superior es regulada por ley especial, excepto lo dispuesto en la presente Ley”. La ley 30 de 1992, no contiene alusiones a los proyectos pedagógicos, y en su articulado no se desarrollan aspectos pedagógicos del quehacer universitario, sino que dedica su texto a los aspectos organizativos de la educación superior. Por su parte, el Proyecto Educativo Institucional de las UTS considera que sus procesos formativos están centrados en el estudiante y que están orientados hacia el “aprender a aprender”, esto es, a la formación como un proceso donde el discente tiene un rol activo, constructivo y no puramente repetitivo. De esta manera, el planteamiento de una metodología activa no riñe con los presupuestos fundacionales de la Universidad.

No es una tarea sencilla la formulación de una alternativa de EDH, pero hemos encontrado en los proyectos pedagógicos unas herramientas con múltiples posibilidades para enfrentar los problemas identificados tras la recolección de información, y con un vasto potencial para lograr cierta coherencia entre los horizontes misionales de la institución, en los aspectos relativos a la formación en derechos humanos, y los saberes las prácticas cotidianas de los discentes en torno a ellos.

Los proyectos pedagógicos en sí mismos no constituyen una novedad en las Instituciones de Educación Superior, ni en su aplicación en asignaturas relativas a los derechos humanos. No dudamos, de hecho, que algunos docentes puedan usarlos al interior de las UTS. No obstante, dadas los hallazgos particulares descritos en el capítulo antecedente, estos se convierten en un nodo de interacción perfecto de las tres dimensiones que propedéuticamente hemos señalado como

nodos o dimensiones de una educación holística en derechos humanos: histórico-cultural; jurídico-doctrinal; y práctico-cultural.

Para que estas dimensiones puedan integrarse en los proyectos pedagógicos es preciso identificar en ellos algunos elementos filosóficos que apunten a combatir las tradiciones anquilosadas que han impedido la emergencia de una Educación en Derechos Humanos fructífera. Señalaremos algunos elementos insoslayables para la propuesta de proyecto pedagógico al interior de la asignatura Entorno de los Derechos Humanos.

Es importante señalar que la educación basada en proyectos toma elementos de las corrientes pedagógicas que hemos descrito en la primera parte de esta investigación: en la educación por proyectos se pone al estudiante como centro del proceso formativo, como lo propone la escuela nueva, porque son los elementos de su contexto los que deben generar las preguntas importantes desde la cuales debe asumirse el estudio holístico que se propone de los derechos humanos. Al iniciarse el proceso formativo por aquellos saberes que posee el estudiante se apela a la metodología constructivista, y si se tiene en cuenta que la finalidad de todo el proceso es la apuesta por un ciudadano crítico, se entenderá la alusión a las teorías pedagógicas de Henry Giroux, al tiempo que se concibe el proceso de formación como un proceso prospectivo, el de una educación para materializar los más altos valores democráticos y una vida en libertad, emancipada y crítica de las violaciones de derechos humanos, sin importar de donde provengan.

5.2.1.1 Memoria histórica, empatía y no repetición.

“(...) no estamos movidos por el resentimiento ni por el espíritu de venganza; sólo pedimos la verdad y la justicia, tal como por otra parte las han pedido las iglesias de distintas confesiones, entendiendo que no podrá haber reconciliación sino después del arrepentimiento de los culpables y de una justicia que se fundamente en la verdad. Porque, si no, debería echarse por tierra la trascendente misión que el poder judicial tiene en toda comunidad civilizada. Verdad y justicia, por otra parte, que permitirán vivir con honor a los hombres de las fuerzas armadas que son inocentes y que, de no procederse así, correrían el riesgo de ser ensuciados por una incriminación global e injusta. Verdad y justicia que permitirán a esas fuerzas considerarse como auténticas herederas de aquellos ejércitos que, con tanta heroicidad como pobreza, llevaron la libertad a medio continente.”

Ernesto Sábato. Prólogo del Informe “Nunca más” de la CONADEP-Argentina.

Debido a las lecturas excesivamente formales en el proceso de EDH, se omiten otros procesos de interacción discursiva, que tienen que ver con la reconciliación, las tensiones sociales, políticas y económicas y con la creación de empatía entre personas diferentes. No hay que olvidar que los derechos humanos no son enunciados netamente objetivos, sino que son producto de disputas entre poderes e intereses; de dicha pulsión, que en muchas ocasiones lega acontecimientos indelebles, se genera la preocupación de los hombres por garantizar un grupo de derechos como fundamentales y esenciales. Tanto las vulneraciones masivas o individuales de derechos humanos, como las luchas sociales para exigirlos hacen parte de la evidencia material y política de lo que está detrás del discurso universal: esas tramas mínimas y particulares soportan una lectura crítica y consciente que contiene el valor de los derechos.

En el caso Colombiano, la EDH está ligada, inevitablemente, a los hechos y narrativas de las guerras civiles partidistas y a la confrontación del Estado con las

guerrillas FARC, EPL, ELN, M-19, entre otras. Ambas confrontaciones han dejado incontables vulneraciones de derechos humanos que datan del siglo XIX, cruzan el XX y se inscriben en XXI. De hecho, las matanzas de la guerra de los mil días o la tristemente célebre masacre de las bananeras pueden ser concebidas como épocas en las que el discurso universal no estaba constituido e a nivel internacional. La reconstrucción de la memoria y el establecimiento de las causas de los conflictos son tareas vitales, en las que la EDH juega un papel fundamental, pues es la que se acerca directamente a los estudiantes en pleno proceso de formación. En Latinoamérica han existido todo tipo de vulneraciones masivas de derechos humanos; desde dictaduras a desapariciones, de torturas hasta masacres. Dos casos emblemáticos en la reconstrucción de la memoria son los de Argentina y Guatemala.

En Argentina la dictadura militar al mando de Jorge Rafael Videla dejó un saldo de 8.961 desaparecidos y más de 380 centros de detención clandestina documentados, a lo que se suman las prácticas de tortura, retención de niños y jóvenes y la estigmatización de organización sindicales, partidos de izquierda y periodistas, según el informe final “Nunca más”, firmado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). A través de misiva de fecha 25 de marzo de 1977 (un año después del golpe militar) y compartida a diferentes medios periodísticos, el escritor Rodolfo Walsh afirmaba: “Quince mil desaparecidos, diez mil presos, cuatro mil muertos, decenas de miles de desterrados son la cifra desnuda de ese terror”⁹⁶. Walsh hace parte de los casos de secuestro y desaparición documentados por la CONADEP⁹⁷.

⁹⁶ WALSH, Rodolfo. *Carta abierta a la Junta Militar (25 de marzo de 1977)*, en CFK Argentina. 24 de marzo de 2016. Disponible en línea: <http://www.cfkargentina.com/carta-abierta-de-rodolfo-walsh-a-la-junta-militar/>

⁹⁷ “Segun la extensa y prolija narración brindada por la hija del escritor, Patricia Cecilia Walsh, su secuestro se produjo el día 25 de marzo de 1977 en la Capital Federal, en las cercanías de la Estación

Por su parte la población guatemalteca sufrió el fuego cruzado de una guerra civil entre el Estado y múltiples organizaciones armadas, que condujeron y reivindicaron luchas sociales en pleno auge de autoritarismo conservador en la región. Durante los años en que oficialmente se documentó el conflicto interno (1960 a 1996), se produjo la desaparición de 40.000 personas y se ejecutaron 626 masacres, de las cuales el Estado fue responsable en el 93% de los casos, según el Informe “Guatemala: Memoria del silencio” de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) dirigida por Naciones Unidas⁹⁸.

El mismo documento establece que el racismo, la subalternización de las comunidades indígenas y la exclusión económica hacen parte de las causas estructurales del conflicto; con el agregado de que tal vez el momento más álgido de las vulneraciones de derechos humanos se produce durante el régimen dirigido por Efraín Ríos Montt (1981-1983), época en la cual se dio continuidad explícita y directa a la eliminación sistemática de los movimientos sociales indígenas, campesinos y estudiantiles.

(...) Junto con las muertes de los dirigentes, también se cometieron cientos de ejecuciones y desapariciones entre los miembros de base del movimiento social, tanto en el área urbana como en la rural. El movimiento indígena y campesino organizado, las cooperativas y otras asociaciones fueron

Constitución, donde había arribado desde su domicilio en la localidad de San Vicente -provincia de Buenos Aires- para realizar una diligencia”. COMISIÓN NACIONAL SOBRE LA DESAPARICIÓN DE PERSONAS. Informe ¡Nunca más!. Capítulo II, punto G. Disponible en línea: <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/argentina/informe-de-la-CONADEP-Nunca-mas-Indice.htm#C1>

⁹⁸ COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO (NACIONES UNIDAS). Informe Guatemala: memoria del silencio (1960-1966), pág. 71 y ss. Disponible en línea: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/guatemala-memoria-silencio/guatemala-memoria-del-silencio.pdf>

*duramente golpeadas en este período mostrándose así la voluntad del Estado de destruir las organizaciones políticas y sociales*⁹⁹.

*Entre 1981 y 1983 el Ejército emprendió una política de tierra arrasada contra la población indígena que vivía en las zonas rurales del país. El Ejército destruyó comunidades completas y masacró despiadadamente a niños, mujeres, ancianos y hombres desarmados. Los soldados torturaron a la población, violaron a las mujeres, desaparecieron y ejecutaron a líderes comunitarios, y quemaron las casas y los cultivos de los pobladores.*¹⁰⁰

A pesar de que las circunstancias, los hechos y los números puedan tener variación, los informes dan cuenta de una misma práctica: el terrorismo de Estado, sistemático y totalitario, ejerció la estigmatización y silenciamiento de los grupos sociales marginados y periféricos, con su consecuente exterminio fáctico y simbólico (a través de las desapariciones, muertes y masacres y a través de una imposición de la verdad). También comparten el hecho de que sirven como resultado a una pretensión de hallar la verdad material y las causas que dieron origen y perpetuaron por tantos años la infamia y la barbarie; ambos informes obedecen a una época pos-conflictual, en la que se pretende cicatrizar las heridas de la violencia a través de la reparación, la justicia y la verdad de lo ocurrido.

En este sentido, los documentos son vitales para comprender los procesos de construcción de la memoria, en este caso institucionales, frente a las atrocidades cometidas. La reconstrucción histórica hace parte de un proceso de reconocimiento de los acontecimientos atroces y pretende una comprensión social de sus dimensiones e implicancias; de igual forma sirve como forma de recuperación cultural de una nación y de sus grupos sociales diferenciados, pues en muchos

⁹⁹ *Ibíd*em pág 188.

¹⁰⁰ PANIAGUA, Walter. Guatemala se resiste a olvidar: Iniciativas de memoria en el post conflicto. Serie Perspectivas, Informes de Investigación, Impunity Watch. 2012, pág 11.

casos la violencia se ha dirigido sobre determinadas comunidades en razón a su ideología, etnia o raza.

A pesar de sus bondades conceptuales, vale la pena preguntarse qué sentido tiene, para las víctimas y para la sociedad, recordar lo inenarrable y lo incontable ¿vale la pena recordar los crímenes cometidos o es preferible encadenar el olvido como forma de paliar y superar los hechos? Atendiendo a que existen diversas posturas al respecto, los casos de Argentina y Guatemala resultan ilustrativos y favorables de una posición a favor de la recuperación constante y profunda de la memoria.

En la Argentina de los años noventa, por ejemplo, existieron las leyes de punto final o de obediencia debida, que pretendieron enterrar los acontecimientos acaecidos en medio de la dictadura; solo entrado el siglo XX, en la presidencia de Néstor Kichner, que se produjo un viraje en la posición estatal frente al tema; se impulsó la búsqueda de la verdad y de la memoria y se reabrieron las causas penales contra los implicados en las violaciones de derechos humanos. Como mencionan las investigadoras Julia Rosemberg y Verónica Kovacic,

El gobierno de Néstor Kirchner instaló en la escena pública el debate sobre los años 70 y convirtió a los Derechos Humanos en política de Estado. Un ejemplo de esto fue el acto del 24 de marzo de 2004, cuando el entonces presidente visitó el predio de la ESMA, junto con un grupo de sobrevivientes que habían estado secuestrados allí durante la última dictadura. La decisión de construir el Museo de la Memoria en ese predio, con el correspondiente desalojo de las instituciones de formación educativa de la Marina, constituyó sin duda un claro ejemplo del cambio de la política de Estado. (...) A partir del 2003, se logró también problematizar la tarea de la transmisión, habilitar nuevas voces para hablar del pasado argentino reciente y remover algunos de sus sentidos cristalizados que la hacían cada vez más lejano y olvidado. El Ministerio de

Educación sostuvo una política educativa consistente en la defensa de los Derechos Humanos y el ejercicio de la memoria.¹⁰¹

En Guatemala la situación no ha sido diferente. Tras el fin histórico de la guerra civil, y la entrada en el posconflicto, las heridas siguen abiertas y los hechos arrumados en una especie de silencio colectivo. Son pocos los mandatarios o instituciones que han reconocido la veracidad de los informes “Guatemala: ¡Nunca más!” de la Iglesia Católica y “Guatemala: Memoria del silencio” de las Naciones Unidas (reseñado antes); según el informe de investigación “Guatemala se resiste a olvidar”, apoyado por Impunity Watch, en el país

(...) se observan tres posiciones claras con relación a la memoria y los crímenes del pasado: a) quienes se oponen a la verdad y la justicia y proponen el silencio y el olvido; b) quienes están a favor de que se conozca la verdad, se ofrezca reparación a las víctimas, pero que no se juzgue a los responsables; y c) quienes consideran que la verdad, la reparación y la justicia deben ir de la mano para que haya reconciliación. Por otra parte, una gran mayoría, principalmente jóvenes, que conoce poco de lo que pasó porque ni sus padres ni la escuela se lo enseñaron, no participan de esta discusión. En medio de estas posiciones, Guatemala sigue lidiando con un legado de atrocidades y desigualdades latentes en el presente.¹⁰²

¹⁰¹ ROSENBERG, Julia & KOVACIC, Verónica. Educación, Memoria y Derechos Humanos; orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. Argentina, Proyecto Multinacional “Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y Materiales Didácticos” coordinado por el Ministerio de Educación de la República Argentina. 2010, pág. 15 y 16.

¹⁰² PANIAGUA, Walter. Guatemala se resiste a olvidar: Iniciativas de memoria en el post conflicto. Serie Perspectivas, Informes de Investigación, Impunity Watch. 2012, pág 15.

Como se reseñó antes, una de las partes más oscuras y ocultas de la historia del conflicto en Guatemala tiene que ver con el exterminio sistemático de indígenas ixiles, en las zonas de Huehuetenango, El Quiché, Petén y Alta Verapaz; a cargo del gobierno militar de facto dirigido por Efraín Ríos Montt, al relacionar a las comunidades mayas como colaboradores de las guerrillas comunistas. Se necesitaron treinta años para que los indígenas sobrevivientes testificaran a favor de una condena contra Ríos Montt por genocidio¹⁰³; en Guatemala el tema parecía estar en los socavones del olvido, al igual que sucedió en los años noventa en Argentina. En el caso del país centroamericano, esta situación obedecía a que la verdad estaba sujeta al tratamiento que de ella daba el Estado, muchas veces en cabeza de grupos económicos, políticos o militares cuya responsabilidad fue clara en la comisión de las desapariciones y masacres. “Históricamente los grupos de poder han intentado imponer su propia versión de la verdad, negando y silenciando las versiones de sus adversarios políticos o los grupos subalternos”¹⁰⁴.

Como indican algunos relatos recopilados por la BBC Mundo, las comunidades indígenas de Guatemala han realizado procesos de reconstrucción colectiva de la memoria de manera independiente a las escasas iniciativas que plantea el Estado¹⁰⁵, para estimular su movilización y participación como sujetos políticos; en el caso de Argentina, la denominada “pedagogía de la memoria” hace parte de un

¹⁰³ REDACCIÓN. *El genocidio del que se había dejado de hablar*. En BBC Mundo, 19 de mayo de 2013. Disponible en línea: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/05/130517_guatemala_genocidio_racismo_indigenas

¹⁰⁴ PANIAGUA, Walter. Guatemala se resiste a olvidar: Iniciativas de memoria en el post conflicto. Serie Perspectivas, Informes de Investigación, Impunity Watch. 2012, pág. 7.

¹⁰⁵ “para Lolita Chávez, vocera del Consejo de Pueblos K'iche', los avances conseguidos por el pueblo maya en la búsqueda de justicia y el reconocimiento de sus derechos no son tanto el resultado de una concesión del Estado como un producto de su cada vez mejor organización. "Los pueblos hemos seguido caminando, no nos hemos quedado estáticos, sino que hemos estado en movimiento, hemos generado fortalezas", le dijo a BBC Mundo.” En REDACCIÓN. *El genocidio del que se había dejado de hablar*. En BBC Mundo, 19 de mayo de 2013. Disponible en línea: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/05/130517_guatemala_genocidio_racismo_indigenas

proceso Estatal de resarcimiento de la historia y la recuperación del tejido social. Ambos escenarios son útiles para una construcción colectiva y plural de la memoria, teniendo en cuenta el papel que ejercen las iniciativas particulares, comunitarias, de organizaciones internacionales, no gubernamentales y centros de investigación en constante pulsión con las propuestas estatales, dirigidas específicamente por las instituciones educativas.

La recuperación de la memoria de los indígenas ixiles se produjo a través del compartir público y colectivo de las experiencias de dolor, supervivencia y resistencia frente a la opresión militar del Estado y a los intereses económicos de capitales exclusivos, locales y extranjeros. La narración, en este caso oral y escrita, fue fundamental en el proceso de comprensión de los hechos acaecidos y de sus implicancias subjetivas y de poder¹⁰⁶. Su autodeterminación como sujetos iguales, capaces de expresarse, pensar y disentir, hace parte del tránsito a una reconciliación que supere el racismo estructural y la displicencia y el cinismo con que aún hoy se trata el exterminio de las comunidades descendientes de los mayas. La historia se convierte en un la convergencia de las narraciones (de muchas historias, en plural) de los participantes, lo cual produce un entendimiento más profundo y relacional de los suplicios vividos¹⁰⁷.

¹⁰⁶ PANIAGUA, Walter. Guatemala se resiste a olvidar: Iniciativas de memoria en el post conflicto. Serie Perspectivas, Informes de Investigación, Impunity Watch. 2012, pág. 20.

¹⁰⁷ Ibídem, pág. 23, “Se promueve la construcción de una memoria que ensambla nociones culturales y territoriales, pero que principalmente, explica la situación actual a través de la suma de sucesos que afectan a la totalidad de la población. Como afirma Javier Gurriarán: *La memoria es la conciencia de las comunidades, de los pueblos, es la que integra su pasado con su futuro. La memoria es la conciencia de las agresiones y de las resistencias que han experimentado las comunidades y los pueblos, pero que sirven para buscar un futuro mejor y no sólo para recordar.*”

En Argentina, el texto de las investigadoras Julia Rosenberg y Verónica Kovacic obedece a la implementación del Proyecto Multinacional “Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y Materiales Didácticos” coordinado por el Ministerio de Educación de la República Argentina. De tal suerte que la iniciativa tiene que ver con la implementación de una “pedagogía de la memoria”, que “implica, necesariamente, revisar los procesos de construcción de la memoria social: qué luchas sociales se activaron, qué representaciones artísticas existieron, qué aconteció en el terreno de la justicia, qué políticas estatales existieron”¹⁰⁸. El propósito es orientar a los docentes que tienen a su cargo la EDH, de herramientas prácticas para la enseñanza de los acontecimientos que marcaron la violencia en la nación, al igual que sus causas y consecuencias. Superar los obstáculos generacionales y de localización (distancia o cercanía de los hechos en cuestión) depende de los recursos con que se lleve a cabo la EDH y su relación con el pasado autoritario de la Junta Militar. El documento propone las fuentes, las narraciones, las imágenes, los testimonios y los sitios de memoria como recursos para potenciar la empatía entre los estudiantes y la historia empantanada o dormida. Pero en particular es interesante el aporte respecto a la narración como forma de establecer vínculos y lazos, de saber desde qué lugar se enuncia y se es enunciado; una recomendación muy útil para el trabajo en el aula.

Las personas, así como los objetos, hablan de su historia en la medida en que encuentren oídos atentos, abiertos, dispuestos. Es por eso que desde la escuela se puede trabajar en desarrollar la sensibilidad de saber escuchar y de entender lo que se dice con los gestos o los silencios, para descifrar las huellas de ese pasado, en las historias humanas y en las marcas físicas de cada comunidad. (...) La narración es un recurso muy valioso para

¹⁰⁸ ROSENBERG, Julia & KOVACIC, Verónica. Educación, Memoria y Derechos Humanos; orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. Argentina, Proyecto Multinacional “Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y Materiales Didácticos” coordinado por el Ministerio de Educación de la República Argentina. 2010, pág. 13.

comprender lo inexplicable del horror. Narramos para darle un sentido a nuestras vidas. Narramos para configurar en forma de relato los acontecimientos, los sentimientos, la experiencia vivida. Y narramos, también, como forma de legar un pasado a las generaciones venideras¹⁰⁹.

Teniendo en cuenta lo anterior, y advirtiendo de las enormes diferencias circunstanciales y fácticas, Colombia tiene un reto enorme frente al posconflicto en materia de reconstrucción de la memoria. Los procesos de Argentina datan de un par de años, mientras que en el caso de Guatemala se hace énfasis en el periodo posterior al golpe militar, pero en Colombia la guerra ha tenido tantos actores como historias ocultas; durante al menos 50 años de enfrentamiento armado (que han sido consecuencia y continuidad de la violencia partidista ente liberales y conservadores) se han producido exterminios, masacres y desaparecimientos, producto del fuego cruzado y de las disputas por el territorio, ya sea en nombre de la revolución social campesina o en nombre de la acumulación de capital y el desarrollo económico. Una muestra de la gravedad de los acontecimientos es que a pesar de que Colombia fue uno de los países en los que no sufrió dictaduras autoritarias y atroces (a pesar del Golpe de Estado de los militares en 1953 a cargo de Gustavo Rojas Pinilla en detrimento del presidente Laureano Gómez), el número estimado de desaparecidos durante el conflicto armado con las guerrillas (Fuerzas Armadas y Revolucionarias de Colombia, Ejército de Liberación Nacional, Ejército Popular de Liberación) es de más de 60.000 personas¹¹⁰, mayor a cualquier cifra

¹⁰⁹ *Ibidem*, págs. 22 y 25.

¹¹⁰ CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. Hasta encontrarlos: el drama de la desaparición forzada en Colombia. 2016. Disponible en línea: <http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2016/hasta-encontrarlos/hasta-encontrarlos-drama-de-la-desaparicion-forzada-en-colombia.pdf>

durante un gobierno dictatorial en América Latina de la década de los setenta y ochenta¹¹¹.

En un contexto de posconflicto, como el que se avecina en Colombia, la desmovilización de las FARC y el funcionamiento de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) requieren de un profundo compromiso con la verdad y la memoria histórica: los esfuerzos durante el proceso de paz y lo que se pretende en su desarrollo (con la creación de la Comisión de la Verdad) van orientados a la obtención de la mayor justicia posible a cambio de la verdad y la reparación plenas a favor de las víctimas del conflicto. Se debe promover el desarrollo de dos modalidades de construcción de la memoria: tanto particular y autónoma de las comunidades, como estatal e institucional para la construcción de la paz social y la equidad entre las ciudades y el campo.

La EDH en las instituciones de educación superior es fundamental para el conocimiento y comprensión de los hechos y causas que marcaron el desarrollo del conflicto y la relevancia del resarcimiento de las víctimas y de la sanción que la JEP disponga para los victimarios. Las violaciones de derechos humanos cometidas en este largo periplo de guerra deben ser reconstruidas y recordadas; no para estimular los resentimientos y la venganza, sino para entender las razones del conflicto y trabajar como ciudadanos y estudiantes en la obtención de soluciones contundentes a la desigualdad económica y al despojo de la tierra.

¹¹¹ REDACCIÓN NACIÓN, Informe Especial: 60.630 desaparecidos. En Revista Semana, 19 de noviembre de 2016. Disponible en línea: <http://www.semana.com/nacion/articulo/desaparicion-forzada-en-colombia-investigacion-completa/505880>

En este sentido, la investigación acoge las sugerencias y diagnósticos de las experiencias argentina y guatemalteca, teniendo como pilar la dificultad de dar explicación o sentido a lo injustificable o inenseñable. El cruce de narrativas, de diferencias y de subjetividades, de perspectivas y lecturas acerca del conflicto permite el acercamiento a las experiencias del otro. No se trata de recordar simplemente, sino de conversar recordando. En el aula de clase se produce la formación de futuros profesionales, que tienen el deber social de reproducir lo sucedido para que se dé cabal cumplimiento a la no-repetición de los hechos violentos.

De tal suerte que los docentes en EDH pueden utilizar distintas herramientas, como el cine, los documentales, los escritos o narraciones orales testimoniales, como forma de estimular un diálogo horizontal entre los estudiantes, que invite a escuchar y ser escuchado, representar y ser representado, comprender y ser comprendido. Un compromiso con la memoria histórica es la forma de ver la realidad en acción de los derechos humanos y de las consecuencias de su desconocimiento. Las políticas públicas en EDH a nivel nacional y local deben obedecer a una recuperación material de los relatos de la violencia y trazar los derroteros para una defensa crítica y ciudadana de los derechos humanos. Como conclusión de este acápite, la investigación establece tres posibles respuestas frente a las preguntas: ¿Para qué sirve o es útil la memoria o la verdad? ¿Por qué conviene rememorar tanto dolor en los procesos educativos? ¿Por qué una EDH no es integral si no apela a la memoria histórica?:

- Para establecer lazos disruptivos no-lineales, entre el pasado, el presente y el futuro; no permitir que los hechos se cristalicen en la mirada distante del observador ajeno, sino que se conviertan en acontecimientos con implicancias intemporales, que en muchos casos sorprenden a sus ciudadanos por su vigencia invisible u

opaca o por su olvido impuesto, generando procesos de empatía y rechazo del sufrimiento ajeno.

- Para concientizar sobre el contexto social y material de las luchas y acontecimientos que dieron origen a los derechos humanos: recordar los movimientos y sus razones y evidenciar los intereses de poder de quienes silenciaban las causas o intereses sociales¹¹²;
- Reconocer las causas y orígenes de los acontecimientos violentos que cimentaron el presente y que amenazan, constantemente, con repetirse a través de distintas variables de justificación. Convenir en que la mejor forma de evitar la repetición de actos violentos contrarios a los derechos humanos es el establecimiento de políticas educativas de la memoria que construyan una ciudadanía crítica y activa.

5.2.1.2 Humanizar la EDH. Uno de los mayores riesgos del proceso de mercantilización de la educación consiste en que se ate la importancia de los conocimientos impartidos a su productividad o relevancia en el ámbito laboral o económico. Como se planteó con anterioridad, las ciencias humanas están en riesgo de desaparecer, o de hacerle su fecundidad, debido a la incursión de esta lectura de la educación. El resultado de su implementación consiste en la producción mecánica y logística de técnicos, tecnólogos o profesionales con amplios y vastos conocimientos útiles y productivos, a los que no interesan los ámbitos político y cultural. Es a esto a lo que se refiere Martha Nussbaum cuando

¹¹² “La enseñanza en Derechos Humanos se sostiene, como hemos dicho, en el reconocimiento de que esos Derechos no están dados de una vez y para siempre sino que son producto de las luchas colectivas. El reconocimiento de esta dimensión puede sostener la transmisión de la idea de responsabilidad y participación. Es decir: si los Derechos Humanos existentes surgieron del sacrificio de las luchas de hombres y mujeres, su expansión –la existencia de nuevos derechos- y cumplimiento dependerá de la responsabilidad de cada uno de nosotros en el presente.” en ROSENBERG, Julia & KOVACIC, Verónica. Educación, Memoria y Derechos Humanos; orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. Argentina, Proyecto Multinacional “Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y Materiales Didácticos” coordinado por el Ministerio de Educación de la República Argentina. 2010, pág. 22 y 23.

afirma que es necesaria una educación en ciencias humanas y sociales para la construcción de una democracia deliberativa e incluyente¹¹³, puesto que el simple crecimiento económico no requiere más que unas saberes básicos en la población, en inclusive funciona plenamente en la ausencia de ellos:

La educación para el crecimiento económico requiere de aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática. También necesita algunas personas que tengan conocimientos más avanzados de informática y tecnología. Sin embargo, la igualdad de acceso a la educación no reviste tanta importancia para este modelo. Un país puede crecer sin dificultades aunque los sectores más pobres de la población rural sigan siendo analfabetos y carezcan de los más mínimos recursos informáticos.¹¹⁴

La EDH no puede ser ajena a esta reflexión y debe evitar a toda costa la conversión de su propósito en la lectura de determinada proporción de libros, tratados o artículos alusivos a los derechos humanos. No basta con la dimensión jurídico-doctrinal, que en muchos casos termina siendo una lectura superficial de las violaciones masivas de derechos o de la flagrante desigualdad y pobreza a nivel global. El discurso (en su forma) no puede ser más relevante que la solidaridad, la alteridad y la empatía: los documentos, los mecanismos de protección y los tratados son la letra para proteger los derechos humanos, pero el escenario en el cual se instruye a las personas para evitar que se vulneren son el hogar, la Universidad y el espacio público.

La educación en Derechos Humanos no consiste únicamente (en) adquirir una serie de conocimientos, sino en desarrollar unas actitudes, unas habilidades y destrezas que permitan, por un lado, consolidar la idea de persona (la identidad

¹¹³ NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores. 2010, p. 33 y ss.

¹¹⁴ *Ibíd*em, p. 41

personal) y, por otro, el desarrollo de una convivencia basada en la aceptación y el respeto por los demás (identidad cívica)¹¹⁵

Así las cosas, es fundamental una humanización de la EDH, que busque restablecer el carácter pluricultural y real de la educación en torno a dichos bienes fundamentales; esto significa esperar más que respuestas acertadas y buenas calificaciones, y propender por la reproducción de comportamientos humanos acordes al respeto de los intereses, ideas, gustos y apariencia de los demás. En la procura de la construcción de un discurso formal y sólido de los derechos humanos, los países y sus sistemas educativos se han olvidado de la batalla cultural contra la violencia, el fanatismo y el extremismo, que, como ya se advirtió, no se gana gracias a la memoria, sino a la puesta en marcha de propuestas que involucren al estudiante como sujeto activo en la realización de los derechos, a través de su comportamiento dentro y fuera del aula de clase.

Para esto es fundamental retomar casos o experiencias en temas de derechos humanos, desde la jurisprudencia de los organismos internacionales o de la justicia ordinaria que han condenado vulneraciones de bienes fundamentales, como también proyectos independientes o públicos que pretendan realizar los derechos a nivel cultural: hay que promover que el estudiante no esquive la responsabilidad, sino que se haga cargo de lo que ha manifestado en la encuesta: la ciudadanía en general tiene el deber de proteger los derechos humanos de todos (ver capítulo 3).

En ese sentido, es útil la distinción que hacen los múltiples autores del libro *Educación plena en Derechos Humanos*, entre la enseñanza y la educación. La enseñanza tiene que ver con un acto de transmisión de conocimientos, en el que la

¹¹⁵ ENRÍQUEZ, Jose; MUÑOZ, Jose; OTERO, Lourdes; SANTOS, Ana; PÉREZ, Cristina; FERRARI, Enrique. *Educación plena en Derechos Humanos*. Madrid: Editorial Trotta. 2014, p.281

relación vertical de jerarquía entre el docente y el estudiante es evidente: el profesor transmite ciertos saberes al discente que atiende pacientemente a las clases. Mientras que la educación, o el aprendizaje efectivo, requiere de una puesta en práctica de lo que se está tratando de compartir, necesita de una realización de los derechos humanos, cotidiana y constante, a partir de la cual el estudiante pueda observar y emular las prácticas favorables al cumplimiento del discurso universal¹¹⁶. De tal suerte que, afirman los autores, no es lo mismo *enseñar derechos humanos* que *educar en derechos humanos*. Las dos perspectivas son necesarias para lograr la plenitud de la EDH. Humanizar la EDH significa enseñar y educar en derechos humanos; practicarlos en la relación con los demás, promoverlos y defenderlos de manera crítica y reflexiva, en función de mejorarlos y hacerlos útiles para las personas que los necesitan.

*Si lo que pretendemos es recuperar los derechos humanos como condición política de libertad y emancipación; presupuesto ético de autonomía, inviolabilidad y dignidad; y herramienta jurídica de igualdad y respeto, se hace necesaria una postura dialógica entre las diversas subjetividades colectivas que reclaman sus propios derechos –por ejemplo, un diálogo entre las diversas identidades juveniles con miras a establecer sus procesos de subjetivación política y, en consecuencia, sus formas de constitución en subjetividades políticas–; una política de reconocimiento indisociable de una política de redistribución de las diversas formas de entender la dignidad, la igualdad y la libertad entre diferentes culturas, como es el caso de los afrodescendientes o los indígenas; y, finalmente, una actitud crítica frente a la tensión derechos-deberes como condición necesaria para justificar la juridicidad y justiciabilidad de una norma.*¹¹⁷

¹¹⁶ *Ibíd.* p.262 y ss.

¹¹⁷ GÓMEZ-ESTEBAN, Jairo. Humanización: hacia una educación crítica en derechos humanos. *Revista Universitas Psychologica Volumen 8*. Pág. 225-236. 2009, p .227

Humanizar la Educación en Derechos Humanos implica dotarla de seres humanos, esto es, investigar las violaciones en concreto, con la voz de la comunidad, identificar las autoridades encargadas de procurar el restablecimiento de los derechos, y despertar, a través de ese rol activo, de un investigador-actor, una conciencia crítica y al mismo tiempo propositiva.

5.2.1.3 Imaginación y herramientas pedagógicas en el aula. Ponerle seres humanos al discurso de los derechos humanos no puede ser comprendido como un destierro de la literatura, la imaginación y el arte, ni como una positivización de la enseñanza y aprendizaje de los saberes de las ciencias sociales, porque ello implicaría desconocer el potencial que la ficción tiene en los procesos de aprendizaje.

Los currículos de las UTS que asumen la EDH tienen limitaciones en el ámbito pedagógico, ya que las competencias que pretenden satisfacer se limitan a la mejora de los procesos de lecto-escritura y trabajo en equipo, más no hacen mención específica y detallada de cuál es el papel de las competencias de escucha y habla en el contexto de la EDH. A pesar de que en las formas de aprendizaje en el aula se encuentra la socialización de lecturas sugeridas y los conversatorios, el hecho de que las asignaturas no mencionen como competencias, por poner algunos ejemplos, la escucha, comprensión y respeto de las ideas de los demás y la mejoría en la argumentación necesaria para la deliberación colectiva, genera un vacío en la EDH.

Estas competencias no se fortalecen únicamente con la participación activa en clase, aunque esta sea una actividad de aprendizaje que ayuda en el proceso. Una

herramienta pedagógica general y esencial en esta complementación de las competencias, es el uso de la ficción; tanto a partir de la literatura escrita, la narración oral (mitos y leyendas), la producción audiovisual o la puesta en escena de relatos teatrales. La ficción es el espejo de la realidad, donde los estudiantes y los docentes pueden ver los otros mundos posibles a través de una trama y unos personajes con los cuales identificarse, sentir empatía o estimular la crítica. Aquí vale la pena escuchar nuevamente las palabras de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, en un texto escrito tras su experiencia como profesora visitante de estudiantes de derecho y economía en la Universidad de Chicago, a propósito de la necesidad y fecundidad de las humanidades, las letras y en especial de las novelas en la formación de profesionales:

“(...)... la novela comparte con muchos géneros narrativos: su interés por la individualidad de las personas y la irreductibilidad de la calidad a la cantidad, su afirmación de la importancia de lo que sucede con los individuos de este mundo, su empeño por no describir los hechos de la vida desde una perspectiva externa de distanciamiento –como si fueran los actos y movimientos de piezas mecánicas- sino desde dentro, sino desde dentro, como investidos de la compleja significación que los seres humanos atribuyen a sus propias vidas...”¹¹⁸

El uso de las herramientas creativas, para complementar los libros jurídicos y doctrinales incluidos en los programas de clase, es fundamental para construir una cultura de los derechos humanos. La curiosidad del docente debe mantenerse activa, con el fin de proponer distintos medios de socialización, en los cuales los estudiantes puedan poner en práctica lo aprendido a partir de las dimensiones jurídico-doctrinal e histórico-social. Esta innovación en los mecanismos

¹¹⁸ NUSSBAUM, Martha. Justicia Poética. La imaginación literaria y la vida pública. Barcelona: Editorial Andrés Bello. 1997, p. 60.

pedagógicos debe tener como objetivo la realización de la relación necesaria entre teoría y práctica.

5.4.1.4 Docentes y estudiantes como comunidad aprehendiente. Los estudiantes de las UTS dieron cuenta de que las clases socio-humanísticas se caracterizan por ser participativas en lugar de verticales. No obstante, dicha afirmación no implica la superación de la dicotomía regular y formal entre docentes y estudiantes, que mantiene una jerarquización que impide un enfoque holístico de los derechos humanos. Esto es así debido a que en muchas ocasiones ambas posiciones son separadas del ser ciudadano; ser docente o estudiante significa cumplir un rol dentro del ámbito institucional universitario, pero no desempeñarse como ciudadano.

En este punto es esencial el concepto de ciudadanías, en plural, con el fin de entender la multiplicidad de subjetividades que las integran y las definen¹¹⁹; por tal razón los derechos humanos no deben ser un catalizador de los patrones de conducta, sino un conjunto de enunciados que puedan ser defendidos por distintas culturas, sin la necesidad de afectar los intereses en disputa. De cierta forma los roles de maestro y discente resultan inconvenientes para llevar a la práctica la concepción plural de la ciudadanía.

Lo anterior tiene que ver con el cumplimiento de los derechos humanos en el aula de clase: en muchos casos los docentes y los estudiantes son los primeros en desatender a ciertos derechos como la igualdad o la libertad a la hora de opinar sobre determinado tema: es posible que en las mismas clases sobre derechos

¹¹⁹ DEL RE, Alisa. Para una redefinición del concepto de ciudadanía. *Sociohistórica*, (9-10). Págs. 189-200. 2001, p. 190 Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2944/pr.2944.pdf

humanos se hagan reparos sobre la libertad sexual o sobre la igualdad política de los múltiples ciudadanos (afrodescendientes, indígenas, comunidades religiosas, habitantes rurales y urbanos, mujeres embarazadas, por poner algunos ejemplos). Para hacer frente a este problema se necesita de una implicancia política de todos los participantes del proceso educativo, como ciudadanos que participan activamente de las deliberaciones públicas y de la defensa de los derechos humanos.

Por otra parte, en buena medida de los documentos oficiales, a nivel internacional y local, sobre la EDH, se encontró una pretensión de ubicar al estudiante en el centro del proceso educativo. No obstante, la investigación difiere parcialmente de este punto. A pesar de que es fundamental reestablecer la subjetividad y la implicación política del estudiante, eso no puede dejar a un lado la importancia del docente en el proceso pedagógico. No se trata de establecer quién es el emisor o el receptor de la información, sino de afirmar que, al menos en la EDH, debe existir un proceso de aprendizaje relacional, donde estudiante y docente son centro y periferia de la formación ciudadana.

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren

*condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza.*¹²⁰

En ese sentido, el refuerzo de la formación es necesario para llenar los vacíos reflejados por la muestra de los docentes; la mayoría no ha recibido una instrucción continuada en temas de derechos humanos. Es imperativo aumentar la capacitación de los profesores encargados de una eventual asignatura específica en EDH, que incluya las tres dimensiones planteadas como pilares para la enseñar y educar en derechos humanos El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos coincide en esta posición al afirmar que es necesario

*Adoptar una política amplia de formación en derechos humanos para el personal docente, que incluya: i) Formar a instructores y formar al personal docente antes de la prestación de sus servicios y durante esta. ii) Proporcionar información sobre los derechos, las responsabilidades y la participación de los estudiantes y el personal docente en todas las políticas y programas de formación de ese personal antes de la prestación de servicios y durante esta. iii) Reconocer, acreditar y apoyar a las organizaciones no gubernamentales (ONG) y otros sectores de la sociedad civil que lleven a cabo actividades de formación en relación con la educación en derechos humanos. iv) Considerar la educación en derechos humanos como uno de los criterios para la calificación, la acreditación y el desarrollo profesional del personal docente y la acreditación de las actividades de formación de las ONG.*¹²¹

¹²⁰ CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR, UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. 9 de octubre de 1998. Artículo 10. Disponible en línea: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.html

¹²¹ CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. 2010, p.12. Disponible en línea: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>

Si bien es cierto que se requiere superar la brecha implícita en la relación de poder docente-estudiante, fomentando las diversas ciudadanías congregadas en los espacios universitarios, también es cierto que las instituciones tienen que asumir responsablemente la capacitación en derechos humanos de todos sus docentes, no solo de los encargados de las asignaturas específicas de ciencias sociales y humanidades.

5.2.1.5 Formar en democracia. Siempre será necesario recordar la relación necesaria entre la consolidación de la democracia y el simultáneo proceso de apropiación cultural y jurídica de los derechos humanos. Como mencionan autores ya citados como Nussbaum, Arango y Ferrajoli, la democracia depende en gran medida del respeto taxativo de los derechos fundamentales de los ciudadanos, pues son los que mantienen un estado de armonía que avale la estructura política y de gobierno que propone la democracia representativa y electoral. Así las cosas, la EDH es tan necesaria como fijar las bases formales de elecciones transparentes; es la fase embrionaria de la cultura de los derechos humanos que sea capaz de defenderlos y resistir los males que los amenazan.

(...) el papel de la educación debe suponer un proyecto pedagógico integral que incite a vivir y a disfrutar los derechos humanos, y a fomentar un proceso de opinión y de respuesta orientado a discernir que cualquier violación de tales derechos no puede ser ajena a la sociedad ni al Estado. En esta perspectiva, la educación en derechos humanos juega una tarea inescindible al lado de la acción reivindicativa, política y jurídica¹²²

¹²² COMITÉ INTERINSTITUCIONAL, Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Ministerio de Educación Nacional, Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el DIH y la Defensoría del Pueblo. Colombia. Noviembre de 2010 p. 9

La relevancia de la EDH trasciende el aula de clase, pero necesita de ella para la construcción de una ciudadanía crítica joven: buena parte de los estudiantes de las UTS son ciudadanos en ejercicio o están en camino a serlo, por lo cual la entidad universitaria cumple un papel fundamental en la consolidación de una política en democracia; su carácter público refuerza el impacto que tiene la forma de abordar la EDH. Formar ciudadanos críticos y profesionales competentes deben ser propósitos paralelos, sin que uno supere la importancia del otro.

Los derechos humanos son una utopía, a la que hay que dar lugar más allá de los documentos oficiales. El profesor argentino Carlos Cárcova plantea que los derechos humanos tienen una particularidad, y es que su funcionamiento es paradójico: por una parte son formales, escritos y requieren de un proceso gubernamental, judicial o internacional para ser realizados, y por la otra, sirven de cartas de batalla para las luchas sociales que pretenden solucionar violaciones de derechos o la creación de algunos nuevos.¹²³

Los movimientos sociales son parte de la realización de los derechos humanos, pues se constituyen como su parte vibrante, en constante pulsión, para la defensa y mejoramiento de las condiciones de vida de las ciudadanías. Es imperativo que se observe con atención este elemento, pues los estudiantes deben conocer el trasfondo de las manifestaciones colectivas, estudiar sus intereses y comprender la complejidad de un problema que lleva a un grupo de personas a interrumpir la quietud para hacer un reclamo. En muchos de estos casos no basta una lectura netamente jurídica de la situación: se necesita ir al fondo de la protesta, de sus motivos y de sus justificaciones. A partir de allí se gestan o se afianzan los derechos.

¹²³ CÁRCOVA, Carlos. Acerca de las funciones del derecho. *Crítica Jurídica. Revista Latinoamericana de Política, Filosofía y Derecho*, No. 9. Págs. 49-58. 1988, p. 58.

La democracia colombiana necesita de las dos funciones de los derechos humanos, lo cual depende de una EDH holística y compleja, como la que se ha propuesto en este acápite, a través de las reflexiones sobre los elementos teóricos y estadísticos recopilados por las herramientas formuladas. Para finalizar, el propósito de la transformación de la EDH en las UTS tiene que encaminarse a reforzar sus políticas educativas e incluir las que se han sugerido a lo largo del ejercicio investigativo.

Ahora bien, la consolidación de la democracia a través de la apropiación cultural de los derechos humanos requiere, como marco ineludible, una reflexión permanente sobre el entorno en que los estudiandos desarrollan sus vidas. Aunque los derechos humanos se prediquen como valores universales los niveles en que sean respetados o vulnerados dependen siempre de un contraste concreto, de unas situaciones específicas. Proponemos como elemento común de contraste el conflicto interno armado en Colombia, los procesos de paz adelantados por las insurgencias colombianas y el Estado y los acuerdos celebrados entre las partes combatientes, en el entendido de que la consolidación de la democracia en Colombia solo puede ir de la mano de la apropiación cultural y jurídica de los derechos humanos en el futuro, esto es, en el escenario del posacuerdo, que es precisamente en el que los nuevos estudiantes van a forjar su temple democrático.

5.2.1.6 Contexto colombiano, acuerdos de paz y EDH. Este no es el lugar para reseñar el conflicto interno armado que ha padecido Colombia porque su complejidad no permite una síntesis sencilla que pueda ser contenida en un fragmento capitular. No existe, por demás, un acuerdo sobre el conflicto mismo, sobre su inicio, sus desarrollos en el tiempo, y sus efectos sobre la población, sino que la interpretación misma del conflicto es dinámica, contradictoria y relativa al vaivén de los procesos históricos, sobre todo, de los procesos históricos que

apenas empiezan a vislumbrar salidas como en el caso colombiano. De todas formas, existen hoy investigaciones y aproximaciones que configuran un excelente punto de partida para comprender desde distintos puntos de vista el conflicto interno armado: vale la pena destacar los trabajos recopilados en el proyecto *Colombia Nunca Más*, memorias de crímenes de lesa humanidad, disponibles en la web del MOVICE, Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado; las investigaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica, en particular el informe *¡Basta ya! Colombia: memoria de guerra y dignidad*, y el documento *Contribución al entendimiento del conflicto Interno armado en Colombia*, generado por la Comisión Histórica de Conflicto y sus Víctimas, creada en el marco de los diálogos de paz entre las FARC-EP y el Estado Colombiano.

La EDH no puede eludir el contexto, sino que debe partir de él, para que pueda superar el esquema de formación bancaria, que siguiendo a Freire, se encarga de enseñar una serie de saberes que no tienen relación con la vida de los aprehendidos, sino que son depositados en ellos. Una forma eficiente de promover un aprendizaje significativo debe tener en cuenta en contexto de los estudiantes y sus saberes. En ese sentido, los recursos e informes citados muestran la génesis del conflicto, sus dimensiones y actores, y muchos otros datos relevantes, discriminando momentos y lugares, de modo que puedan seleccionarse los hechos más representativos para la región, para elaborar desde allí una reconstrucción del conflicto interno armado que no resulte ajena a los formandos universitarios, sobre todo, porque ellos se ubican en zonas urbanas y la experiencia ha mostrado que en su mayoría solo conocen el conflicto de manera indirecta.

La dimensión histórico-social, debe ser atravesada por la jurídico-doctrinal, para que pueda transformar las prácticas culturales. Dicho en otras palabras, debe generarse un proceso educativo que parta del contexto y paulatinamente construya

los conceptos e instituciones jurídicas de modo que ellas puedan insertarse en las prácticas cotidianas y transformarlas positivamente.

El contexto del conflicto armado es el punto de partida de toda reflexión sobre el que debe pivotar la EDH. Aquí cobra sentido esa máxima según la cual es necesario conocer la historia para evitar que sus tragedias no se repitan. La sociedad necesita de una memoria histórica para ello, pero esto supone retos mayúsculos ante un conflicto tan largo y en el que todas las formas pensables de violencia han estado presentes. De ahí, que sea necesario realizar una selección de los hechos más emblemáticos, para ese punto de partida, pero inscribiéndolos siempre en su propio contexto, en su dinámica nacional y global, de modo que se entienda a partir de ellos la totalidad del conflicto, para evitar los riesgos de insularidad. Por eso, es necesaria también la formación documentada y el escudriñamiento de las investigaciones antedichas, de modo que el formando, al que se le ha despertado la curiosidad a través de hechos puntuales ocurridos en su región, también pueda establecer patrones y comprender las relaciones de sujeción y de poder que atraviesan los hechos de violencia y violación sistemática a derechos humanos, en la medida en que ellas son parte de empresas criminales más profundas y de estrategias bien definidas para la defensa de intereses específicos de carácter político, económico, religioso, etc.

Ese abordaje contextual permitirá comprender al menos ciertas características o variables permanentes a lo largo del conflicto, aunque no de una manera definitiva: unas de carácter endógeno y otras de carácter exógeno. Entre las primeras, (aun teniendo en cuenta la discusión entre la visión subjetivista, que niega la existencia de causas objetivas y comprende el conflicto como una manifestación oportunista de sus actores, o la visión objetivista que señala que son factores objetivos los que

promueven la lucha armada)¹²⁴, veremos la cuestión agraria, la participación política, o más recientemente, los cultivos ilícitos. Entre las segundas, será importante comprender el influjo que la guerra fría y la subordinación colombiana a las directrices económicas, políticas y militares de Estados Unidos produjo en el conflicto interno en Colombia, bien que se entienda como una subordinación absoluta, o como una serie de negociaciones sin pérdida de la autonomía nacional. En todo caso, esa dilucidación corresponde a cada educando, lo importante es que el proceso de formación sea mediado de forma tal que un criterio crítico emerja del mismo. Una educación tanto crítica como emancipadora.

Ahora bien, la EDH, pese a su afincamiento histórico, tiene un carácter fundamentalmente prospectivo. En este sentido, vale la pena señalar que la Educación en Derechos Humanos, constituye un aporte a la educación para la paz, que inscrita históricamente debe ser pensada en el ahora, como hemos señalado acerca de su vitalidad, y en nuestro ahora colectivo los acuerdos de paz consensuados en la Habana, y luego de múltiples avatares promulgados en Cartagena a finales del año 2016, constituyen la única herramienta diseñada hasta ahora para mitigar esas causas endógenas y exógenas que explican la existencia y prevalencia del conflicto. Esos acuerdos merecen toda la atención posible en los procesos de EDH, porque su cumplimiento es condición para que las violaciones de derechos humanos características del conflicto no se repitan. Si los acuerdos se cumplen se da tratamiento no solo a las causas identificadas del conflicto, sino que, de contera, se protege a la población de la violación de derechos humanos que implica la reanudación del mismo.

¹²⁴ Las explicaciones objetivistas pretenden explicar las prácticas sociales como determinadas por la estructura social. Los sujetos no juegan ningún papel, pues son una expresión pasiva. Las explicaciones subjetivas por el contrario, tienden a explicar las acciones sociales como una simple suma de acciones individuales. Lo cierto es que ninguna ofrece una respuesta satisfactoria. Las primeras no pueden explicar por qué en condiciones similares los actores sociales elaboran estrategias de acción diversas. Las segundas no pueden explicar por qué existen regularidades sociales. Ver Contribución al entendimiento del conflicto interno armado en Colombia, 2015, CHCV, p. 54.

De la negociación entre la guerrilla de las FARC-EP y estado surgió Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, que hoy es objeto de discusiones para su implementación en Congreso de la Republica. El documento se divide en seis grandes tópicos: reforma rural, participación política, finalización del conflicto entre FARC y Estado, solución al problema de drogas ilícitas, acuerdo sobre víctimas del conflicto y finalmente, mecanismos para verificar que los acuerdos contenidos en los puntos anteriores se cumplan. Se trata de unos acuerdos extensos y sumamente detallados, de los que vamos a mencionar sus aspectos esenciales en los primeros cinco puntos, obviando el último por ser tratarse en verdad de una serie de previsiones logísticas para lograr el cumplimiento de los anteriores:

- i) Hacia un Nuevo Campo Colombiano: Reforma Rural Integral: Se estructura sobre la base de que es necesario ampliar el acceso a la propiedad de la tierra, que se debe formalizar la misma a quienes no han podido hacerlo; que es necesario trazar unas fronteras agrícolas para proteger ecosistemas estratégicos, que es necesario actualizar la información catastral del país, y generar una estrategia de desarrollo rural articulada con planes de infraestructura, de salud, educación, vivienda y erradicación de la pobreza. Para cumplir estas metas se propone la creación de un fondo de tierras inicialmente con 3 millones de hectáreas, con carácter permanente y de distribución gratuita; generación de subsidios y créditos de compra; formalización masiva de las pequeñas y medianas propiedades y garantías de no enajenación ni embargo por un término de 7 años para los nuevos campesinos propietarios; creación de instituciones de nivel nacional que teniendo en cuenta la conservación de los recursos hídricos, la biodiversidad, las culturas locales y las necesidades alimentarias, entre otras, se encargue de diseñar los lineamientos de la política de tierras que

debe regir el futuro colombiano; se plantea la actualización del catastro rural con el fin de identificar la evasión de impuestos y generar sistemas de exclusión de los mismos para la pequeña propiedad, la tenencia de la tierra, informando sexo, género y etnia; desarrollar un plan de zonificación ambiental para delimitar la frontera agrícola y proteger zonas de reserva; se crean Planes Nacionales para la Reforma Rural Integral, que incluyen infraestructura vial, de riego, eléctrica, conectividad; Plan Nacional de Salud Rural; de Educación Rural; de Vivienda y Agua Potable; estímulos a la producción agropecuaria, a la economía solidaria y cooperativa de énfasis rural, que incluyen asistencia técnica, protección de semillas nativas, compromisos de salvaguarda del patrimonio genético y la biodiversidad, así como la creación de bancos de semillas; seguros para las cosechas y formalización del trabajo campesino, erradicación del trabajo infantil y un sistema para la garantía progresiva del derecho a la alimentación, entre otras medidas. Toda esta propuesta está atravesada por la creación de instancias de democratización, para que la comunidad local pueda participar en la implementación, toma de decisiones, y supervisión de los programas; por un enfoque de género para garantizar el acceso prioritario a la mujer que habita las zonas rurales; y por un enfoque de sostenibilidad para asegurar la protección de zonas de reserva.

- ii) Participación política: apertura democrática para construir la paz: parte de la idea general de que es necesario ampliar el marco de la participación política, porque la exclusión de las minorías y las periferias ha sido la regla histórica. Para enmendar esa historia y reparar políticamente a las comunidades que más han padecido el conflicto, y con la intención de evitar que en futuro política y armas vayan de nuevo juntas, se ha acordado lo siguiente: generar condiciones flexibles que permitan el surgimiento de nuevos partidos políticos; crear 16 curules por derecho en la Cámara de Representantes para las comunidades en donde más se ha padecido el conflicto, de modo que resulten representadas en el Congreso y puedan

insertarse políticamente a la Nación que históricamente los ha excluido; definición de una comisión que proponga un Estatuto de Oposición que garantice el derecho a la movilización social y a la oposición política, así como incentivos a la participación ciudadana en tareas de control político. Críticamente visto el acuerdo no implica algún giro revolucionario, sino la adecuación democrática de un modelo que solo formalmente lo ha sido.

- iii) Fin del Conflicto: en este punto se toman una serie de medidas conducentes a la transformación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP en movimiento político. Para ello se ha pactado un Cese al Fuego y Hostilidades Bilateral y Definitivo, donde las partes se comprometen a no realizar más acciones bélicas ni a atentar contra la infraestructura nacional; se establece un procedimiento de dejación de armas, a través de la Organización de las Naciones Unidas, ONU, que en un término de 180 días implica el desarme de toda la fuerza subversiva. Las armas se destinarán a la construcción de 3 monumentos, uno en Colombia, otro en Cuba, que fue la nación facilitadora, y otro en Estados Unidos, en la sede de la ONU; las fuerzas subversivas se concentran en 23 zonas veredales para iniciar su reincorporación a la vida civil. En esas zonas se deben realizar capacitaciones, procesos de cedulaación, de atención en Salud, y toda la atención humanitaria requerida, para que se pueda hacer una reincorporación que atienda lo social, lo político, lo económico, por ejemplo, cada persona en reincorporación recibirá el 90 del salario mínimo legalmente establecido por 24 meses y un auxilio de dos millones de pesos por una vez, para realizar proyectos productivos; las FARC crearán un nuevo partido político, que tendrá como garantías iniciales un presupuesto de gastos determinado, un tratamiento especial por dos periodos legislativos, que incluye 10 curules por derecho en el Congreso de la Republica, 5 en el Senado y 5 en la Cámara de Representantes; El Estado se compromete a

crear cuerpos de seguridad que garanticen la protección a los derechos humanos y en especial los del nuevo cuerpo político que emerge de la FARC, quienes deben ser considerados como sujetos con un riesgo extraordinario, entre otras medidas que garanticen ese tránsito a la política.

- iv) Solución al problema de las drogas ilícitas: el acuerdo parte de la idea general de que el conflicto armado es anterior a la problemática de las drogas, pero que sin embargo, para darle solución al mismo, es necesario combatir el fenómeno del Narcotráfico. Pero esto dentro de un esquema que diferencie el consumo del cultivo y estos dos de las conductas criminales asociadas a las drogas ilícitas. Para ello se plantea: La creación de un Programa Nacional Integral de Sustitución y Desarrollo Alternativo, que conceda plazos para la sustitución voluntaria de los cultivos, so pena de proceder a su erradicación manual y a la aplicación de las medidas de extinción de dominio sobre las áreas destinadas a cultivos ilícitos; en todo caso, estas medidas deben ir acompañadas de protección social, como asistencia alimentaria para los campesinos mientras se erradica y se producen nuevos alimentos, se establecen huertas caseras, y proyectos de ingresos rápidos, guarderías infantiles, y ayudas infraestructurales que permitan abandonar esa economía ilegal sin padecer por ello una nueva crisis humanitaria; en materia de consumo se plantea la creación de un Sistema Nacional de Atención al Consumidor, que actúe como sistema de Salud Pública, desplazando el énfasis en la criminalización; para atacar los delitos asociados al narcotráfico se plantea la realización de un mapeo a través del cual puedan establecerse los actores implicados, las rutas, los procesos de lavado de capitales y los testaferros de las organizaciones criminales para que al fin pueda esclarecerse la relación que los distintos actores armados han tenido con el negocio del tráfico de drogas, habida cuenta de que en la historia reciente de Colombia se ha dibujado una imagen según la cual las FARC es la heredera de los carteles de la droga de los

años 80 y 90, desconociendo el vínculo entre políticos y paramilitares con dicho negocio.

- v) Acuerdo sobre las Víctimas del Conflicto: crea un Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. El Sistema Integral está compuesto por diferentes mecanismos judiciales y extrajudiciales con el fin de lograr la mayor satisfacción posible de los derechos de las víctimas, rendir cuentas por lo ocurrido, garantizar la seguridad jurídica de quienes participen en él, y contribuir a alcanzar la convivencia, la reconciliación, la no repetición, y la transición del conflicto armado a la paz. Para cumplir estos objetivos se proponen 5 acciones concretas: 1) la creación de una Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, concebida como un ente que pueda reconstruir una memoria histórica sobre lo que ha ocurrido, de modo que se puedan tomar medidas conducente a su no repetición. No tendrá carácter judicial, sino histórico, para contribuir a la materialización del derecho a la verdad que tienen las víctimas; 2) Unidad para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas, para que las familias puedan reencontrarse, si son hallados con vida, o que puedan identificarse sus restos y aliviar el sufrimiento de este delito atroz; 3) Jurisdicción Especial para la Paz, que se encargará de realizar el juzgamiento de todos los actores implicados en el conflicto, no solo de las fuerzas subversivas. Tendrá unas salas especializadas, que impartirán amnistías para delitos conexos a la rebelión, y penas retributivas de 5 a 8 años sin cárcel, para delitos graves si hay colaboración con la justicia, y penas de 15 a 20 años, incluyendo cárcel si no hay colaboración con el sistema de justicia; 4) se establecen una serie de medidas de reparación integral para la construcción de paz, entre las cuales cabe mencionar: acciones de contribución a la reparación, actos de reconocimiento de responsabilidad, reparación colectiva, restitución de tierras, acciones de retorno y acompañamiento psico-social; y finalmente, 5) se incorporan en el acuerdo medidas encaminadas a la no repetición, que serán precisamente

las garantías de evitar la violación de derechos humanos. De hecho, en el Acuerdo se plantea que el Acuerdo mismo debe ser incorporado junto al Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición al Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (Ver 5.2.1 del Acuerdo)¹²⁵.

Una Educación en Derechos Humanos, como hemos señalado ya profusamente, se afianza en la historia, se posibilita a través de la reconstrucción de la memoria emblemática de los grandes conflictos sociales, se potencia con los saberes jurídico-doctrinales de los derechos humanos, pero tiene como finalidad la generación de prácticas socio-culturales de respeto y observación de los derechos humanos en todos los escenarios y la exigencia de su cumplimiento por todos los actores sociales, incluido el Estado mismo.

¹²⁵ MESA DE CONVERSACIONES, Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Disponible en línea: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/24-1480106030.11-1480106030.2016nuevoacuerdofinal-1480106030.pdf>

6. CONCLUSIONES

☞ Una conclusión teórica importante emanada de nuestro intento de rastrear la emergencia de los derechos humanos es que si bien es la modernidad quien los reivindica como un producto de su tiempo, “en realidad ellos son una decantación milenaria, y en ese sentido, su rescate, su estudio, su exigibilidad, no son más que el reconocimiento de la dificultad que ha implicado para la humanidad haberlos construido y al mismo tiempo, la importancia que tiene que ellos puedan ser considerados como exigencias éticas y como mínimos ineludibles en los procesos educativos” (supra).

“El reconocimiento del carácter ecuménico y multicultural de los derechos humanos ha de servir para demostrar que la exigencia de universalismo de los derechos humanos no es un capricho de la moral contemporánea, sino una tarea que la humanidad ha emprendido a través de toda su historia, y que sus negaciones a través de la misma, no son otra cosa que una negación de la humanidad”.

☞ Al inicio de este trabajo de investigación se planteaba como hipótesis general que la Educación en Derechos Humanos en la educación superior en Colombia atravesaba una situación paradójica, según la cual si bien la población colombiana conoce la existencia del conflicto interno armado en Colombia no conoce sus dimensiones, causas, actores, víctimas, entre otros datos importantes, hipótesis que resultó confirmada, según las encuestas practicadas, y de la cual se deriva como necesaria una formación en derechos humanos que emerja de nuestro contexto, que nos permita identificar, inclusive si resulta incómodo, la participación del Estado en la violación de derechos humanos.

- ☞ Existe una brecha entre la formación teórica y el reconocimiento explícito de situaciones en que son vulnerados los derechos humanos. Por ejemplo, frente a la pregunta “¿Se trabajan en la Universidad los problemas locales, el conflicto armado interno, los conflictos internacionales y otros temas actuales que impliquen derechos humanos?”, el 45% de los encuestados respondió negativamente, mientras el 41% de forma afirmativa (Ver figura 18). No obstante, los estudiantes reconocen la mayor parte de los derechos humanos cuando son conminados a identificarlos e inclusive manifiestan haber leído algunos documentos capitales de derechos humanos. Ejemplos como este dan cuenta de que no existe un vacío en la formación en derechos humanos dentro de la institución, pero si muestran que la formación es fundamentalmente teórica, y que no apela sustancialmente a trabajar casos específicos.

- ☞ Este distanciamiento frente a los casos específicos debe ser mirado críticamente, en cuanto que distancia al estudiantado del cultivo de una conciencia crítica frente a temas tan neurálgicos como son la barbarie y violencia, el rechazo a las violaciones de derechos humanos, sin el cual es casi imposible consolidar una cultura democrática. La ausencia de esta conciencia crítica resulta cómoda y funcional al aparato de Estado en la medida en que incumple su papel de garante de los derechos humanos sin recibir ningún juicio moral de sus ciudadanos.

Siguiendo este razonamiento vale la pena insistir en un argumento clave desarrollado al inicio: “una educación en derechos humanos es una condición necesaria para una el posconflicto en nuestro país, pues su desconocimiento, tratándose, como se nota, de un tema tan antiguo, nos sumerge inclusive más allá de la noche de los tiempos y nos impide educarnos para la paz”.

- ☞ Existe un afianzamiento de la clasificación generacional de los derechos humanos. Los estudiantes de las UTS, consideran los llamados Derechos Económicos Sociales y Culturales, los de la Seguridad Social o el derecho sindical, entre otros como derechos de otro tipo, pero no propiamente derechos humanos. Esto demuestra que existe un conocimiento típico de la historia de los derechos humanos, pero que no se ha problematizado este tipo de saber en cuanto se comprende que los derechos distintos a los de primera generación son postergables en el tiempo y supeditados a consideraciones fiscales del Estado (ver figura 10).

- ☞ Ni la Ley General de Educación, ni la Ley 30 de 1992 (concerniente a la educación superior)¹²⁶, aluden de manera directa a la construcción de programas y pedagogías o metodologías de EDH en el plano de la formación profesional universitaria. El Plan Decenal de Educación por su parte, tiene como desarrollo específico en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, PLANEDH, que pretende ser la política pública capaz de afianzar una cultura de los derechos humanos y una concientización colectiva de su importancia y de los mecanismos para su protección y garantía. Esto, por supuesto, es una pretensión porque el mismo comité interinstitucional redactor del PLANEDH manifestó que: “en Colombia no existe una política pública que sea capaz de articular, integrar y consolidar la EDH de manera coordinada y eficiente, sino más bien múltiples programas sociales y estatales (centralizados o descentralizados) que van por diferentes caminos en defensa de intereses específicos, pero no en búsqueda de un discurso unitario y transversal¹²⁷.”

¹²⁶ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 30 de 1992, artículo 4. Disponible en línea: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf [Consultado, 11 de Junio de 2014].

¹²⁷ *Ibíd.* p.52 y ss.

- ☞ En lo concerniente a las UTS es preciso señalar que en sus documentos fundacionales se establecen como los principios esenciales para su accionar: la bioética, la responsabilidad social, la pluridiversidad, la equidad y la excelencia académica. No obstante, no existe mención expresa a la EDH en sus “políticas o lineamientos de estrategia institucional”, podría afirmarse que la Educación en Derechos Humanos hace parte tácita de la filosofía institucional, aunque no existe mención expresa a ella en sus mismos documentos fundacionales.

- ☞ Las tres asignaturas mas cercanas a la EDH, “Problemas sociales contemporáneos”, “Entorno de los Derechos Humanos” y “Ética” comparten las mismas competencias generales, que consisten en mejorar la lectura de textos y estimular la creación de textos argumentados, en relación a los objetivos específicos de cada clase; no se hace mención a otras competencias, como la capacidad de interactuar de forma respetuosa con los compañeros o de aplicar las reflexiones en clave de derechos humanos en la vida práctica a nivel profesional o personal, que serían opciones favorables para la construcción de una dimensión práctico-cultural de los derechos humanos. Según los planes de estudio en dichas asignaturas se estudian hechos, conceptos y argumentos que dieron origen y sustentan la universalidad y necesidad de los derechos humanos, más no tienen intención de profundizar en su aprehensión y ejercicio diario. Esta distinción, señalabamos más arriba, nos permite realizar otra relativa a la práctica docente en las UTS: “el paradigma más tradicional centrado en lo que hace el profesor (Instruction paradigm) y el centrado en el resultado que todos buscamos, el aprendizaje del alumno (Learning Paradigm)”¹²⁸.

¹²⁸ MORALES Vallejo. Nuevos Roles de los profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender, En PRIETO, Leonor. La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008. p. 27.

- ☰ Es necesario promover formación y capacitación específica en Derechos Humanos para los docentes de las UTS en asuntos como sistemas supraestatales de protección de derechos humanos y jurisprudencia internacional sobre violaciones a derechos humanos, así como análisis de casos locales.

- ☰ Es necesario que la institución provea material educativo (insumos, cartillas, páginas web, recursos online, otros) y realice campañas de sensibilización sobre temas de derechos humanos.

- ☰ En consonancia con los puntos 9 y 10, y en procura de superar el viejo esquema de la enseñanza por uno orientado al aprendizaje colaborativo, vale la pena recordar en estas conclusiones la expresión: “Educar *en* derechos humanos no es exactamente lo mismo que educar *para* los derechos humanos. La preposición “en” marca una diferencia sustancial frente a la preposición “para”. Educarse *en* Derechos Humanos es una práctica cotidiana, educarse *para* los derechos humanos implica una invocación futurista. La EDH debe ser una práctica presente y conciente.

- ☰ La EDH que proponemos se nutre de las principales corrientes pedagógicas contemporáneas: De la escuela nueva toma su rechazo a la pasividad, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo e intelectualismo vacío de la educación tradicional, que forma en abstracto al estudiante desconectándolo de los problemas cotidianos; de la pedagogía liberadora su ansía por la libertad de los seres humanos y el desarrollo de una conciencia capaz de convertir el conocimiento en libertad; de la pedagogía constructivista, por cuanto comprende que la posibilidad de aprender e incorporar conocimientos nuevos como prácticas vitales esta mediada por la conexión que estos guarden con los

intereses del discente; y de la pedagogía crítica en la medida en que ella comprende el acto educativo como un acto o que reproduce el sistema imperante o lo denuncia para modificarlo. Una verdadera EDH en ese sentido es sui generis, es un reto.

- ☞ La EDH como reto implica distintas pedagogías y un proceso para asociarlas a nuestro momento histórico para, luego de ello, responder a la situación caracterizada en el contexto, a ello le denominamos enfoque holístico. En nuestro caso en la EDH en las Unidades Tecnológicas de Santander hemos determinado que dicho enfoque se concreta en tres dimensiones: histórico-social, jurídico-doctrinal y práctico-cultural, concretados con ellas las necesidades de formación histórica, conceptual y sobre todo, orientada a la práctica.

- ☞ El enfoque holístico puede materializarse en proyectos educativos siempre que estos emerjan de las inquietudes de los estudiantes. Si es así, se logra no solo despertar el interés de los educandos, sino contrarrestar la tendencia a formar teóricamente, y se supera el esquema de enseñanza en función del aprendizaje colaborativo.

“El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada”
(supra)

“Es importante señalar que la educación basada en proyectos toma elementos de las corrientes pedagógicas que hemos descrito en el capítulo IV esta investigación: en la educación por proyectos se considera al estudiante como centro del proceso formativo, como lo propone la escuela nueva, porque son los elementos de su contexto los que deben generar las preguntas importantes desde la cuales debe asumirse el estudio holístico que se propone de los derechos humanos. Al iniciarse el proceso formativo por aquellos saberes que posee el estudiante se apela a la metodología constructivista, y si se tiene en cuenta que la finalidad de todo el proceso es la apuesta por un ciudadano crítico, se entenderá la alusión a las teorías pedagógicas de Henry Giroux, al tiempo que se concibe el proceso de formación como un proceso prospectivo, el de una educación para materializar los más altos valores democráticos y una vida en libertad, emancipada y crítica de las violaciones de derechos humanos, sin importar de donde provengan” (supra).

7. RECOMENDACIONES

- ☰ Se recomienda i) la creación de una cátedra exclusiva e independiente para la EDH, que sea transversal a todas las carreras que ofrece las UTS, y que asuma el enfoque holístico, o bien, la modificación en función de estos criterios de la asignatura Entorno de los Derechos Humanos, lo que podría ser más inmediato; ii) la adición de una unidad temática común a todas las cátedras socio-humanísticas que se concentre en la EDH de acuerdo al enfoque holístico.

- ☰ La EDH tiene un carácter fundamentalmente prospectivo. En este sentido, vale la pena señalar que la Educación en Derechos Humanos, constituye un aporte a la educación para la paz, que inscrita históricamente debe ser pensada en el ahora, como hemos señalado acerca de su vitalidad. En función de ello debe apelar a metodologías creativas, acudir al arte, al cine y todos las alternativas contemporáneas de enriquecimiento cultural.

- ☰ Nuestra propuesta holística de EDH basada en proyectos al integrar lo histórico-social, jurídico-doctrinal y práctico-cultural, supone imprescindibles los estudios de casos concretos de violaciones de derechos humanos porque a través de ellos se genera empatía por el sufrimiento del otro, y se consolida una memoria histórica que es condición ineludible para evitar que este tipo de situaciones se repitan.

- ☰ En este sentido, como se señaló en los apartados finales, el proyecto *Colombia Nunca Más*, memorias de crímenes de lesa humanidad, disponibles en la web del MOVICE, Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado; las investigaciones del Centro Nacional de Memoria

Histórica, en particular el informe *¡Basta ya! Colombia: memoria de guerra y dignidad*, y el documento *Contribución al entendimiento del conflicto Interno armado en Colombia*, generado por la Comisión Histórica de Conflicto y sus Víctimas, así como el Acuerdo Final para la Terminación de Conflicto Interno Armado deben ser considerados marcos de vital importancia en este proceso de EDH en cuanto orientado hacia la educación para la paz, en el escenario de posconflicto en nuestro país. Además de ello, las discusiones deben actualizarse de manera permanente en función de las actuaciones de la Jurisdicción Especial de Paz y los hallazgos de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición en sus investigaciones y productos, los cuales deben integrar el currículo de las asignaturas dedicadas a la EDH, en cuanto insumos actuales de la discusión.

BIBLIOGRAFÍA

AFRICAN COURT OF HUMAN AND PEOPLES RIGHTS. Establishment of the court.[en línea] [consultado, 27 de Enero de 2015] Disponible en Internet: <http://www.african-court.org/en/index.php/about-the-court/court-establishment>

ALEXY, Robert. Teoría del discurso y derechos humanos. 4ed. Bogotá; Universidad Externado de Colombia. 2004 (cuarta reimpresión).

_____. La naturaleza de la filosofía del derecho. Doxa, Issue.26; Cuadernos de Filosofía del Derecho. Págs. 147-159. 2003.

ARANGO, Rodolfo. Derechos humanos como límite a la democracia. Análisis de la ley de justicia y paz. Bogotá: Editorial Norma. 2008.

ASAMBLEA CONSTITUYENTE, República Soviética de Rusia. [en línea] [consultado, 26 de Enero de 2015]. Disponible en Internet: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1918/enero/03.htm>

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Resolución 57/212. Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). [en línea] Disponible en Internet: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/553/25/PDF/N0255325.pdf?OpenElement>

BEUCHOT, Mauricio. Derechos Humanos, historia y filosofía. México; Ediciones Fontamara. 2008.

BURGOA, Ignacio. Las Garantías Individuales. México: Editorial Porrúa, 1996.

CÁRCOVA, Carlos. Acerca de las funciones del derecho. *Crítica Jurídica. Revista Latinoamericana de Política, Filosofía y Derecho*, No. 9. Págs. 49-58. 1988, p. 58.

CARRETERO, Mario. *Constructivismo y educación*, México: Progreso, 1999.

CEREZO, H. Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía* [online] 2006. Vol. 4 N° 7. [Consultado, 11 de Febrero de 2017]. Disponible en Internet: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>

CICERON. *Tratado de la república*, III tomo. México: Editorial Porrúa, 1978.

COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto Reglamentario 1860 de 1994: por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. [en línea] [Consultado, 11 de Octubre de 2016]. Disponible en Internet: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. [en línea] [Consultado, 11 de Junio de 2015]. Disponible en Internet: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 30 de 1992, artículo 4. [en línea] [Consultado, 11 de Junio de 2014]. Disponible en Internet: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

COMISION NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS DE MÉXICO. Texto [en línea] [consultado, 26 de Enero de 2015] Disponible en Internet : http://stj.col.gob.mx/dh/descargables/pdf_seccion/historia_2_2_3.pdf

COMITÉ INTERINSTITUCIONAL de la Violencia a la Sociedad de los Derechos:

Propuesta para la Política Pública en Derechos Humanos en Colombia (2014-2034). Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, p. 19 [en línea] Disponible en Internet: <http://www.derechoshumanos.gov.co/observatorio/publicaciones/Documents/2014/140801web-Libro-1-propuesta-politica-publica.pdf>

COMITÉ INTERINSTITUCIONAL. Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos (2014-2034). Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, p. 33 [en línea] Disponible en Internet: http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2014/140815-estrategia_web.pdf

COMITÉ INTERINSTITUCIONAL, Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Ministerio de Educación Nacional, Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el DIH y la Defensoría del Pueblo. Colombia. Noviembre de 2010 p. 9

CONFERENCIA GENERAL DE LA ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. 14 de diciembre de 1960. [en línea] Disponible en Internet: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS. Declaración y Programa de Acción de Viena. 25 de junio de 1993. p. 50. [en línea] Disponible en Internet: http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR, UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. 9 de octubre de 1998. Disponible en línea: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. 2010. Disponible en Internet: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>

DEL RE, Alisa. Para una redefinición del concepto de ciudadanía. *Sociohistórica*, [online] 200 I. N° 9/10 primer y segundo semestre Págs. 189-200. 2001. [consultado: 4 abril 2016] Disponible en: Internet: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2944/pr.2944.pdf

ENRÍQUEZ, Jose; MUÑOZ, Jose; OTERO, Lourdes; SANTOS, Ana; PÉREZ, Cristina; FERRARI, Enrique. Educación plena en Derechos Humanos. Madrid: Editorial Trotta. 2014, p.260.

FERRAJOLI, Luigi. Derechos y garantías; la ley del más débil. Madrid: Editorial Trotta. 1999, p. 38.

_____. Sobre los derechos fundamentales. En: Revista Cuestiones constitucionales. 2006. Págs. 113-134.

FLÓREZ, María. Estos son algunos de los empresarios (y las empresas) investigados por financiar a los 'paras' en Pacifista! 21 de Julio de 2016. [en línea] Disponible en Internet: <http://pacifista.co/estos-son-algunos-de-los-empresarios-y-las->

[empresas-investigados-por-financiar-a-los-paras/](#)

ASÍ INVESTIGAN a financiadores del paramilitarismo. *Verdad Abierta*. [en línea] 07 de Mayo de 2016. Disponible en Internet: <http://www.verdadabierta.com/otros-negocios-criminales/6265-asi-investigacion-a-financiadores-del-paramilitarismo>

GALINDO, Marta. El sistema internacional: entre el fin de la historia y el choque de civilizaciones. *Relaciones Internacionales: entre lo global y lo local* Número 70. 2004. Págs. 33-39.

GIROUX, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. [en línea] Disponible en Internet: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf [Consultado, 24 de Febrero de 2017].

GÓMEZ-ESTEBAN, Jairo. Humanización: hacia una educación crítica en derechos humanos. En: *Revista Universitas Psychologica* Volumen 8. Pág. 225-236. 2009, p.235

JARES, Xésus. *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular. 1999, p. 60. Cfr, nuestra propuesta

LARA-PONTE. *Los derechos humanos en el constitucionalismo mexicano*. México: Porrúa., 2002.

LÓPEZ, Pedro, La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea] 2011. N° 14. [consultado: 7 septiembre 2016] Disponible Internet: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022117007>> ISSN

MALO G, Mario. Los Derechos Humanos en Colombia. Bogotá: Ediciones Universidad Externado de Colombia. 1979.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Decenal de Educación (2006-2016). [en línea] Disponible en Internet: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf

MORALES Vallejo. Nuevos Roles de los profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender, En PRIETO, Leonor. La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

NUSSBAUM, Martha. Justicia Poética. Barcelona: Editorial Andrés Bello Española, 1997.

_____. Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores. 2010

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. [Página web oficial] Enlace: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS, Carta de las Naciones Unidas. [en línea] Disponible en Internet: <http://www.un.org/es/documents/charter/> [consultado, 26 de Enero de 2015]

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Historia de la redacción de la declaración Universal de derechos humanos. [en línea] Disponible en Internet: <http://www.un.org/es/documents/udhr/history.shtml> [consultado, 26 de Enero de 2015]

ORTIZ, R, Hernán. Derechos Humanos. Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibañez, 1998.

PECES-BARBA et al. Derecho positivo de los Derechos Humanos. Madrid: Editorial Debate. 1987, p.20.

PECES-BARBA, Gregorio. La universalidad de los derechos humanos. En: Revista Doxa No. 15-16. 1994. Págs. 613-633.

_____. La constitución y los derechos. Bogotá; Universidad Externado. 2015 (reimpresión).

PEÑAS, Francisco. ¿Es posible una teoría de las relaciones internacionales? En: Revista Académica de Relaciones Internacionales. 2005. Págs. 1-32.

PRIETO SANCHÍS, Luis. El constitucionalismo de los derechos: ensayos de filosofía jurídica. Madrid: Editorial Trotta. 2013.

REGADER, Bertrand, La teoría del aprendizaje de Jean Piaget. [en línea] [Consultado, 22 de Febrero de 2017]. Disponible en Internet: <https://psicologiymente.net/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget>,

RIVERO, Pilar. El código de Hammurabi. En Proyecto Clio: Una mirada hispana a la Historia Universal. [en línea] Disponible en Internet: <http://clio.rediris.es/fichas/hammurabi.htm> [consultado, 21 de Enero de 2015]

RODINO, Ana María. Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: Una lectura regional. En: MAGENDZO K, Abraham. Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. UNESCO, Santiago de Chile, 2009

SABINE, George. Historia de la Teoría Política. México: Fondo de cultura Económica. 1981.

SAGREVELSKY, Gustavo. La crucifixión y la democracia. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1996.

SANTOS, Boaventura. Derechos humanos, democracia y desarrollo. Bogotá, Centro de Estudios Dejusticia. 2014.

SÓFOCLES. Antígona. Madrid: Edimat, 2002

SUAREZ, Martín. Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. [en línea] Disponible en internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973287> [Consultado, 22 de Febrero de 2017].

UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER. Programa de Asignatura Problemas Sociales Contemporáneos. Bucaramanga: Documento Institucional elaborado en Agosto de 2009.

_____. Plan de Asignatura Problemas Sociales Contemporáneos. Bucaramanga: Documento Institucional elaborado en Agosto de 2009.

_____. Plan de Asignatura Entorno de los Derechos Humanos. Bucaramanga: Documento Institucional Actualizado al semestre I-2013.

_____. Programa de Asignatura Ética. Bucaramanga: Documento Institucional elaborado en Enero de 2012.

ANEXOS

ANEXO A

	UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER PROGRAMA DE ASIGNATURA			
FACULTAD: CIENCIAS SOCIOECONÓMICAS Y EMPRESARIALES CIENCIAS NATURALES E INGENIERÍAS				
PROGRAMA ACADÉMICO: TODOS				
ASIGNATURA: ENTORNO DE LOS DERECHOS HUMANOS				
Tipo Asignatura: Teórico-práctica	Créditos: 02	TP: 32	TI: 64	Semestre académico: Todos
Código asignatura:	Requisitos: Ninguno			

JUSTIFICACIÓN: Las Unidades Tecnológicas de Santander institución de educación superior de carácter público forjada en una región de gran riqueza histórica, cuna de grandes próceres y líderes que lucharon y luchan por la reivindicación de los Derechos Humanos desde tiempos de la colonia; en observancia de las disposiciones legales y en armonía con ese protagonismo de la raza santandereana; debe constituirse en parte activa para el logro de una mejor sociedad, a través no solo del mejoramiento continuo de los procesos académicos direccionados a formar profesionales idóneos en las áreas de la ciencia y tecnología sino también cimentar y fortalecer el sentido humanista que deber tener cada ser humano en sensible armonía con la realidad que vive la sociedad colombiana.

Hoy en día, el estudio de los Derechos Humanos representa el punto conceptual imprescindible para la reivindicación de las luchas sociales de Colombia y el mundo. Entre los retos del nuevo siglo está la necesidad de reconocer y aplicar las premisas fundamentales de los Derechos Humanos bajo la órbita Nacional e Internacional. Los Derechos Humanos se han constituido como la piedra angular de la humanidad, enmarcada como un catálogo inherente al ser humano, (hombres, mujeres, niños y niñas) Derechos que se proclaman sagrados, imprescriptibles, fuera del alcance de cualquier poder político, que no se pueden ceder, tranzar, negociar, conciliar, ni ser arrebatados bajo ningún argumento, razón o circunstancia.

La cátedra Entorno a los Derechos Humanos, Crea un espacio desde la academia para el conocimiento y divulgación de los Derechos Humanos, donde se conduzca al estudiante al pensamiento crítico y reflexivo; generando sistemáticamente el fortalecimiento de los derechos humanos y la práctica de estos tanto al interior de las UTS, como en la sociedad.

OBJETO DE ESTUDIO: Los Derechos Humanos

OBJETIVO DE FORMACIÓN: Al finalizar la asignatura los estudiantes estarán en capacidad de Comprender los Derechos Humanos como un catálogo inherente de la humanidad para constituirse parte activa dentro de los procesos de mejoramiento de la sociedad.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES:

- Lectura comprensiva.
- Expresión comunicativa escrita y de generación de textos.
- Resolución de problemas.
- Capacidad para trabajar y aprender en equipo.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ASIGNATURA:

- Reconoce el Estado Social de derecho teniendo como referente la constitución nacional y los fundamentos internacionales en torno a los derechos humanos.
- Identifica los diferentes problemas que afectan los Derechos Humanos dentro del estado colombiano.
- Comprende los mecanismos protectores de los derechos humanos tomando como referente las normas, los instrumentos e instituciones a nivel doméstico e internacional.

ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA POR UNIDADES TEMÁTICAS

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	UNIDADES TEMÁTICAS	Semanas	Horas	
			TP	TI
Reconoce el Estado Social de derecho, teniendo como referente la constitución nacional y los fundamentos internacionales en torno a los derechos humanos.	FUNDAMENTOS DE LOS DERECHOS HUMANOS	4	16	8
Identifica los diferentes problemas que afectan a los Derechos Humanos dentro del estado colombiano.	LOS DERECHOS HUMANOS Y EL D.I.H UNA REALIDAD DENTRO DE LA PROBLEMÁTICA SOCIAL EN COLOMBIA	6	24	12

Comprende los mecanismos protectores de los derechos humanos tomando como referente las normas, los instrumentos e instituciones a nivel doméstico e internacional.	MECANISMOS E INSTITUCIONES QUE PROTEGEN LOS DERECHOS HUMANOS	6	24	12
Total		16	64	32

UNIDAD 1: FUNDAMENTOS DE LOS DERECHOS HUMANOS	
COMPETENCIA: Reconoce el Estado Social de derecho teniendo como referente la constitución nacional y los fundamentos internacionales en torno a los derechos humanos.	
RESULTADOS DE APRENDIZAJE: El estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce al estado colombiano como un Estado Social y democrático de derecho a través de la interpretación constitucional. • Elabora una línea de tiempo de la evolución de los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, (convenciones, tratados y protocolos) • Identifica que son Derechos Humanos, y sus fundamentos a través de un mapa conceptual. 	
CONTENIDOS	
Conocimientos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • El Estado social y democrático de derecho. • Evolución y fundamentos de los Derechos Humanos. • Principios de la Constitución Nacional, que son los derechos Humanos y Derechos Fundamentales. • Concepto de Estado, diferencia entre Estado y Gobierno, principios y derechos fundamentales de la Constitución Política. • Historia de los derechos humanos, hasta llegar a los primeros fundamentos jurídicos de los mismos, como son la Carta Magna en 1215 y la Constitución de Virginia en 1276 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. • El concepto de derechos humanos, persona, importancia de los derechos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del estado social de derecho de cara a la constitución política de Colombia • Identificación de los fundamentos y principios en el marco de los derechos humanos nacional e internacional.

humanos, características de los derechos humanos, quienes están obligados en el respeto de los derechos humanos, clasificación de los derechos humanos.	
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
En el Aula	Fuera del Aula
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del docente • Revisión por muestreo del trabajo extra-clase. • Escuchar programas de audio • Conversatorios. • Exposición de videos. • Realización de talleres • Resolución de casos 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de talleres con apoyo en guía docente. • Elaboración de informes, ensayos de lectura sobre textos indicados por el docente con apoyo en guía.

UNIDAD 2: LOS DERECHOS HUMANOS Y EL D.I.H	
UNA REALIDAD DENTRO DE LA PROBLEMÁTICA SOCIAL EN COLOMBIA	
COMPETENCIA: Identifica los diferentes problemas que afectan los Derechos Humanos dentro del estado colombiano.	
RESULTADOS DE APRENDIZAJE: El estudiante:	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las causas y consecuencias de los principales problemas en Colombia entorno a los Derechos Humanos. • Comprende el impacto y la importancia de la aplicación de los Derechos Humanos en diferentes situaciones fácticas dentro de la sociedad. • Identifica las diferentes violaciones y vulneraciones a los Derechos Humanos en Colombia. 	
CONTENIDOS	
Conocimientos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la vida • Lucha por la dignidad Humana, extremo autoritarismo, miseria, desigualdad, ausencia de justicia y exclusión. Búsqueda de la inclusión social, lucha contra todas las formas de discriminación, defensa de los Derechos Humanos (económicos, sociales, culturales, civiles y políticos). • El Derecho Internacional Humanitario 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los conflictos la población colombiana. • Reconocimiento de la situación actual de vulneración a los derechos humanos.

<ul style="list-style-type: none"> • El desplazamiento forzado interno en Colombia • La Trata de personas y su impacto social. • Desaparición forzada de personas. • Colombia país multiétnico y pluricultural; Los pueblos indígenas, el itinerario de una lucha histórica. • aspectos generales en cuanto a la población LTGBI. 	
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
En el Aula	Fuera del Aula
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del docente • Revisión por muestreo de las actividades realizadas fuera del aula. • Retroalimentación por parte del docente. • Conversatorios. • Exposición de videos. • Realización de talleres 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de talleres con apoyo en guía docente. • Lecturas relacionadas pertinentes y conducentes para la aprehensión de conocimientos

UNIDAD 3: MECANISMOS E INSTITUCIONES QUE PROTEGEN LOS DERECHOS HUMANOS	
<p>COMPETENCIA: Comprende los mecanismos protectores de los derechos humanos tomando como referente las normas, los instrumentos e instituciones a nivel doméstico e internacional.</p>	
<p>RESULTADOS DE APRENDIZAJE: El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce mecanismos nacionales e internacionales para la protección de Derechos Humanos • Identifica las instituciones protectoras de los Derechos Humanos • Reconoce las diferentes formas de poder accionar ante las autoridades competentes para la prevención, promoción y defensa de los Derechos Humanos. 	
CONTENIDOS	
Conocimientos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • las instituciones que velan y protegen los Derechos Humanos en Colombia: la Defensoría del pueblo, la Procuraduría General de la Nación, la Fiscalía general de la nación y la Corte Constitucional. • las Acciones Constitucionales en el campo domestico como la acción de tutela, Derecho de petición, Habeas corpus, acción de 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los órganos o instituciones competentes protectores de Derechos Humanos. • Identificación de los diferentes mecanismos que existen en materia de derechos humanos para su protección. • Elaboración de minutas de acciones, o peticiones encaminadas a la protección de los Derechos Humanos.

<p>cumplimiento, acciones populares y de grupo, acción de cumplimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sistema interamericano de derechos humanos (comisión y corte), el Sistema universal de derechos humanos y la Corte penal internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del sistema interamericano de Derechos Humanos y el sistema universal de Derechos Humanos y su aplicabilidad.
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
En el Aula	Fuera del Aula
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del docente • Revisión por muestreo de las actividades realizadas fuera del aula. (Informes) • Retroalimentación por parte del docente. • Conversatorios. • Exposición de videos. • Realización de talleres 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas relacionadas con el tema • Desarrollo de talleres con apoyo en guía docente.
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> • Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera). • Utilización de Mapas conceptuales y redes semánticas para lograr la representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones). • Elaboración de Resúmenes, en dónde se muestre la síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Además se enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activación de conocimientos previos. • Orientar y mantener la atención. • Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas). • Generación de expectativas apropiadas
CRITERIOS INSTITUCIONALES DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación se hará teniendo como referente los resultados de aprendizaje previstos en cada unidad y corte, los cuales serán comunicados a los estudiantes antes de valorar su desempeño. • Se hará uso de diversas estrategias para recoger, como mínimo, tres evidencias de aprendizaje en cada uno de los tres cortes que establece el calendario académico semestral. • Para garantizar un seguimiento efectivo del aprendizaje es necesario realizar una evaluación diagnóstica al comienzo del semestre con el fin de determinar los presaberes requeridos para iniciar el nuevo proceso de aprendizaje. • Igualmente, se deben realizar evaluaciones periódicas para observar progresos en el aprendizaje de los estudiantes. • Al finalizar cada corte se realizará una evaluación escrita (parcial) para evidenciar los aprendizajes esperados y certificarlos mediante una calificación (valoración cuantitativa) en una escala de 0.0 a 5.0. 	

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Pruebas escritas.
- Exposiciones.
- Mapas y redes conceptuales.
- Quices y talleres

BIBLIOGRAFÍA

1. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Constitución política de Colombia Editorial Legis 2006
- MORA G. Guillermo E, Ética y Convivencia, Derechos y Deberes Humanos, Mc Graw Hill, 1997.
- GONZALEZ Gómez Carlos E, Ética y Derechos Humanos, Universidad de Yucatán, Mc Graw Hill, 2004.

2. BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- BLANCO VALDES, Roberto. El valor de la Constitución: separación de poderes, supremacía de la Ley y control de constitucionalidad en los orígenes del Estado Liberal. Alianza, Madrid, 1994.
- DEFENSORIA DEL PUEBLO, Que es la acción de Tutela? Bogotá, 1992.
- Acciones Populares y de grupo. Bogotá, 1999
- Código Penal Colombiano.
- IBÁÑEZ GUZMAN, Augusto J. Derecho Penal Internacional- Tratamiento Penal Colombiano a las infracciones del DIH, Editorial P&J, 2000.
- KEEGAN, John. Historia de la guerra. Una nueva interpretación de la guerra a través de la historia, desde la edad de piedra hasta Saddam Hussein, Editorial Planeta, 1995.
- DEFENSORIA DEL PUEBLO, Defensoría delegada para el estudio y defensa del derecho a la participación. Santafé de Bogotá, 1997.
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA, Constitución Política de Colombia 1991. Impreandes S.A. Santafé de Bogotá.
- CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, Jueces de Paz: Alternativas para una justicia participante y participativa.

- DE URRITIA VASQUEZ PATRICIA, La democracia en blanco y negro: Colombia en los años ochenta. Editorial Uniandes, Departamento de Ciencia Política, CEREC. Santafé de Bogotá 1989.
- CIFUENTES MUÑOZ, Eduardo. Red de Promotores de Derechos Humanos, Estado social y democrático de derecho y derechos humanos.

ANEXO B.

FACULTAD	Todas las Facultades			
PROGRAMA ACADÉMICO	Todos los Programas			
ASIGNATURA: PROBLEMAS SOCIALES CONTEMPORANEOS				
Tipo Asignatura: Teórica	Créditos: 02	TP: 32	TI: 64	Semestre académico: Varios
Código asignatura: DHT004	Requisitos: Ninguno			

JUSTIFICACIÓN: La asignatura agrupa tres unidades temáticas que por su trascendencia y actualidad justifican su abordaje para fortalecer en los estudiantes el pensamiento y la reflexión social. La primera unidad temática, problemas sociales nacionales, implica el estudio de las dificultades más importantes e inherentes al devenir de nuestra nación. La segunda unidad, los desafíos en la globalización, propone el análisis de la generalización de la sociedad de mercado y de los llamados “efectos perversos” de este fenómeno mundial en los países de la periferia. La tercera unidad, construcción de ciudadanía, es fundamental porque actualiza el debate sobre la democracia representativa, la cultura y el modelo político, la reorientación del proyecto y la identidad nacional a partir de la Constitución de 1991. Las unidades temáticas componen un bloque de estudio que permite repensar la nación colombiana a partir del reconocimiento de las problemáticas sociales y de las posibilidades resolutivas para construir un futuro más favorable para todos. En este sentido, la asignatura está diseñada para desarrollar en los estudiantes competencias ciudadanas y habilidades hermenéuticas para afrontar los desafíos del doble proceso de disolución-desestructuración y reconstitución-reconstrucción de la sociedad, al cual estamos asistiendo.

OBJETO DE ESTUDIO: Los problemas sociales contemporáneos abordados desde la perspectiva nacional y global, así como el estudio de las dificultades de la construcción de ciudadanía.

OBJETIVO DE FORMACIÓN: Conocer y comprender los problemas sociales que afectaron y afectan la nación colombiana, a partir de las dimensiones locales y globales de las problemáticas evidenciadas, para desarrollar una actitud crítica frente a las realidades sociales.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES:

- Lectura comprensiva
- Expresión comunicativa escrita y de generación de textos
- Capacidad para trabajar y aprender en equipo

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ASIGNATURA:

- Conocer y comprender los problemas sociales que emergieron y se destacan durante el último medio siglo en Colombia.
- Identificar los problemas sociales en el contexto de la globalización a través de la evaluación del impacto cultural, ambiental, económico y político de este proceso.
- Identificar los problemas del modelo democrático durante el proceso de construcción de la nación colombiana.

ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA POR UNIDADES TEMÁTICAS

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	UNIDADES TEMÁTICAS	Semanas	Horas	
			TP	TI
Conocer y comprender los problemas sociales que emergieron y se destacan durante el último medio siglo en Colombia.	PROBLEMAS SOCIALES NACIONALES	6	12	24
Identificar los problemas sociales en el contexto de la globalización a través de la evaluación del impacto cultural, ambiental, económico y político de este proceso.	DESAFÍOS EN LA GLOBALIZACIÓN	5	10	20
Identificar los problemas del modelo democrático durante el proceso de construcción de la nación colombiana.	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA	5	10	20
Total		16	32	64

UNIDAD 1: PROBLEMAS SOCIALES NACIONALES

COMPETENCIA: Conocer y comprender los problemas sociales que emergieron y se destacan durante el último medio siglo en Colombia.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE: El estudiante:

<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las causas y consecuencias de los principales problemas que han afectado a Colombia en el último medio siglo. • Comprende el impacto social de fenómenos como la violencia, el conflicto armado, la violación de los derechos humanos, el narcotráfico y la apertura económica 	
CONTENIDOS	
Conocimientos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • El conflicto armado colombiano. • Cultura política, narcotráfico y violencia. • Los Derechos Humanos. • Cultura popular e identidades urbanas • Tratado de Libre Comercio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el origen y desarrollo del conflicto armado en Colombia. • Identificar los principales actores del conflicto. • Identificar las transformaciones sociales, políticas y económicas en la sociedad colombiana a causa del narcotráfico y la degradación del conflicto. • Reconocer las dificultades para la aplicación de los Derechos Humanos en Colombia. • Conocer y comprender el cambio en las manifestaciones culturales e identidades urbanas. • Identificar las características del TLC • Describir las ventajas y desventajas del TLC para desarrollar una postura crítica frente al tema.
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
En el Aula	Fuera del Aula
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición docente • Revisión por muestreo de las actividades realizadas fuera del aula. • Conversatorios. • Exposición de videos. • Análisis de casos. • Realización de talleres • Exposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de talleres con apoyo el guía docente • Lectura comprensiva y analítica de los temas que se verán en la clase siguiente • Trabajo en equipo • Socialización de lecturas sugeridas. • Elaboración de un informe de lectura tomando como referencia el texto base entregado por el docente.
UNIDAD 2: DESAFÍOS EN LA GLOBALIZACIÓN	
<p>COMPETENCIA: Identificar los problemas sociales en el contexto de la globalización a través de la evaluación del impacto cultural, ambiental, económico y político de este proceso.</p>	
<p>RESULTADOS DE APRENDIZAJE: El estudiante:</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los cambios sociales, políticos y económicos generados por la globalización. • Reconoce las características y consecuencias de la globalización en el contexto nacional y regional. 	
CONTENIDOS	
Conocimientos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • La globalización económica • Culturas híbridas o choque de civilizaciones. • Estados nacionales y globalización. • El malestar en la globalización. • Globalización, medio ambiente y desarrollo sostenible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la globalización como consecuencia del cambio en la economía mundial. • Reconocer las transformaciones culturales dentro del proceso globalizador. • Comprender el cambio de las funciones del Estado a partir de las transformaciones en la economía mundial. • Reconocer los problemas que origina la globalización y los intereses que convergen dentro de este proceso. • Reconocer el impacto ambiental de la globalización económica.
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
En el Aula	Fuera del Aula
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición docente. • Revisión por muestreo de las actividades realizadas fuera del aula. • Retroalimentación por parte del docente. • Conversatorios. • Exposición de videos. • Análisis de casos. • Realización de talleres • Exposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de talleres con apoyo el guía docente • Lectura comprensiva y analítica de los temas que se verán en la clase siguiente • Trabajo en equipo • Socialización de lecturas sugeridas.
UNIDAD 3: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA	
<p>COMPETENCIA: Identificar los problemas del modelo democrático durante el proceso de construcción de la nación colombiana.</p>	
<p>RESULTADOS DE APRENDIZAJE: El estudiante:</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características de una nación de ciudadanos, así como la importancia de la identidad nacional. • Reconoce y comprende los principios constitucionales de la Carta Política de 1991 y las dificultades de su aplicabilidad. 	
Conocimientos	
Habilidades	
<ul style="list-style-type: none"> • Definición histórica de la ciudadanía, identidad nacional y construcción de la nación. • Problemas alrededor de la democracia representativa. • La constitución política de 1991: desafíos pendientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los aspectos fundamentales de las naciones modernas. • Identificar las dificultades y reorientaciones de la construcción de la nación colombiana. • Identificar las características del sistema demo liberal y de la cultura política colombiana. • Identificar los conceptos de nación y ciudadanía que expone la Constitución del 1991. • Contrastar el texto constitucional con la realidad nacional.
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
En el Aula	Fuera del Aula
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición docente. • Revisión por muestreo de las actividades realizadas fuera del aula. • Retroalimentación por parte del docente. • Conversatorios. • Exposición de videos. • Análisis de casos. • Realización de talleres • Exposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de talleres con apoyo el guía docente • Lectura comprensiva y analítica de los temas que se verán en la clase siguiente • Trabajo en equipo • Socialización de lecturas sugeridas.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar a los estudiantes los contenidos a tratar, el material a usar y la organización de la asignatura. • Dar a conocer los objetivos y resultados de aprendizaje que se esperan que logre el estudiante con la asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora y expresión escrita y oral. Realización de síntesis, esquemas y exposiciones. • Establecer momentos de reflexión enfocados a la aplicación de los conceptos a situaciones y eventos específicos de la vida real. • Realizar mapas conceptuales para representar relaciones entre los conceptos estudiados.

<ul style="list-style-type: none"> • Dar ejemplos de aplicación de los conocimientos científicos en la realidad cotidiana. • Exploración de las características del estudiante, conocimientos previos acerca de la asignatura y los que se hacen necesarios para su aprendizaje y las estrategias de aprendizaje que dispone el estudiante. • Desarrollar enfoques multidisciplinares. • Utilizar mapas conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar retrospectivas en los conocimientos relacionando lo que ya sabe con los nuevos conceptos.
---	--

CRITERIOS INSTITUCIONALES DE EVALUACIÓN

La evaluación se hará teniendo como referente los resultados de aprendizaje previstos en cada unidad y corte, los cuales serán comunicados a los estudiantes antes de valorar su desempeño. Se hará uso de diversas estrategias para recoger, como mínimo, tres evidencias de aprendizaje en cada uno de los tres cortes que establece el calendario académico semestral.

Para garantizar un seguimiento efectivo del aprendizaje es necesario realizar una evaluación diagnóstica al comienzo del semestre con el fin de determinar los presaberes requeridos para iniciar el nuevo proceso de aprendizaje. Igualmente, se deben realizar evaluaciones periódicas para observar progresos en el aprendizaje de los estudiantes. Al finalizar cada corte se realizará una evaluación escrita (parcial) para evidenciar los aprendizajes esperados y certificarlos mediante una calificación (valoración cuantitativa) en una escala de 0.0 a 5.0.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Pruebas parciales escritas; con preguntas de asociación de respuestas, preguntas objetivas, de discusión y de argumentación.
- Interpretación y análisis de textos y resúmenes.
- Solución de problemas.
- Acción participativa.
- Exposiciones.
- Guías de profundización.
- Mapas y redes conceptuales.
- Quices

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- -BAUMAN, Zygmunt. La globalización, consecuencias humanas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina. 1999.
- COMISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LA VIOLENCIA. Colombia, Violencia y Democracia. Bogotá: Conciencias - Universidad Nacional, 1995.
- DEAS, Malcolm. GAITAN, Fernando. Dos ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia. Colombia: Tercer Mundo Editores, 1995.
- -MARTÍNEZ GARNICA, Armando. Convocatoria a una nueva historia política colombiana: conceptos fundamentales y temas básicos. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2005.
- ZULETA, Estanislao. Colombia, violencia y derechos humanos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1998.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- FUKUYAMA, Francis. ¿El fin de la Historia? Artículo publicado originalmente en la revista The National Interest (verano 1988), está basado en una conferencia que el autor dictó en el John M. Olin Center for Inquiry into the Theory and Practice of Democracy de la Universidad de Chicago, EE. UU.
- GARAY, Luís Jorge. Globalización y crisis. Hegemonía o corresponsabilidad. Bogotá: Tercer Mundo Editores- Colciencias, 1999.
- JESSOP, Bob. Crisis del Estado de bienestar: hacia una nueva teoría del Estado y sus consecuencias sociales. Bogotá: Siglo del Hombre.
- MINISTERIO DE CULTURA. Cuadernos de Nación: imaginarios de nación, pensar en medio de la tormenta. Bogotá: El Ministerio, 2001.
- PECAUT, Daniel. Orden y Violencia: Evolución socio-política de Colombia entre 1930 y 1953. Bogotá: Norma, 2001.
- SÁNCHEZ, Gonzalo y PEÑARANDA, Ricardo (Compiladores). Pasado y presente de la violencia en Colombia. Edición aumentada. Bogotá: CEREC, 1991.
- Stiglitz, Joseph E. El malestar en la globalización.
- WALLERSTEIN, Immanuel. Las incertidumbres del saber. Ed. Gedisa.

ANEXO C.

FACULTAD	Facultad Ciencias Socioeconómicas y Empresariales			
PROGRAMAS ACADÉMICOS	Todos			
ASIGNATURA: ÉTICA				
Tipo Asignatura: Teórica	Créditos 02	TP: 32	TI: 64	Semestre académico: VI – Gestión Empresarial, Mercadeo, Contabilidad Financiera, Gestión Agroindustrial, Diseño y administración de Sistemas, Banca e Instituciones Financieras
Código asignatura : DHI003	Requisitos: Ninguno			

JUSTIFICACIÓN: La asignatura Ética busca reflexionar y contribuir en la solución de problemáticas que enfrenta el ser humano y la sociedad con respecto al desarrollo moral del ser y los principios éticos que rigen su actuar, por medio de una formación integral que brinde no sólo saberes teóricos profesionales sino el conocimiento y aplicación de valores morales, tanto universales como propios de cada disciplina y sus implicaciones en la sociedad.

Para el estudiante de las UTS la ética contribuye a reforzar los propósitos trazados en la misión institucional y su preocupación por formar profesionales con actitud crítica, ética y creativa en los campos de conocimiento que ofrece, formando personas integras con amplia perspectiva de las problemáticas del entorno donde se desarrolla.

OBJETO DE ESTUDIO: Los principios éticos requeridos para el desarrollo del ser humano y las sociedades contemporáneas.

OBJETIVO DE FORMACIÓN: Comprender los principios éticos y valores morales que deben orientar los comportamientos personales, profesionales y la relación con el entorno de acuerdo con las características del mundo actual.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES:

- Lectura comprensiva
- Expresión comunicativa escrita y de generación de textos
- Capacidad para trabajar y aprender en equipo

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ASIGNATURA:

- Comprender los conceptos sobre ética, moral y axiología, su origen etimológico y significación actual.
- Comprende por medio de dilemas morales y principios éticos institucionales las problemáticas que enfrenta el ser humano en la dinámica propia de la cotidianidad.
- Comprender los principios de la Bioética y su relación con el ejercicio responsable de la profesión.

ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA POR UNIDADES TEMÁTICAS

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	UNIDADES TEMÁTICAS	Semanas	Horas	
			TP	TI
Comprender los conceptos sobre ética, moral y axiología, su origen etimológico y significación actual.	INTRODUCCIÓN A LOS FUNDAMENTOS ÉTICOS, MORALES Y AXIOLÓGICOS	6	12	24
Comprende por medio de dilemas morales y principios éticos institucionales las problemáticas que enfrenta el ser humano en la dinámica propia de la cotidianidad.	VIDA COTIDIANA: DILEMAS Y PROBLEMÁTICAS MORALES	5	10	20
Comprender los principios de la Bioética y su relación con el ejercicio responsable de la profesión.	BIOÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL PROFESIONAL	5	10	20
Total		16	32	64

UNIDAD 1: INTRODUCCIÓN A LOS FUNDAMENTOS ÉTICOS, MORALES Y AXIOLÓGICOS	
COMPETENCIA: Comprender los conceptos sobre ética, moral y axiología, su origen etimológico y significación actual.	
RESULTADOS DE APRENDIZAJE: El estudiante:	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los conceptos de ética, moral y axiología según las directrices de la sociedad contemporánea. • Distingue los principios éticos y los valores morales como características esenciales para la vida y el desarrollo integral del ser humano. 	
CONTENIDOS	
Conocimientos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Origen y actualidad de la ética y la moral. • Diferencias y similitudes entre ética y moral. • Características de los valores morales. • Dignidad: valor absoluto del hombre • Niveles de desarrollo moral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de los conceptos tratados en la unidad mediante cuadros de referencia (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, entre otros). • Interpretación de los conceptos de ética, moral y axiología mediante un escrito que cumpla con la estructura formal de un texto.
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
En el Aula	Fuera del Aula
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del docente • Revisión por muestreo de las actividades realizadas fuera del aula. • Socialización de lecturas sugeridas. • Conversatorios. • Realización de talleres. • Exposiciones de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de talleres con apoyo en guía docente. • Elaboración de informes de lectura sobre textos indicados por el docente con apoyo en guía.

UNIDAD 2: VIDA COTIDIANA: DILEMAS Y PROBLEMÁTICAS MORALES	
<p>COMPETENCIA: Comprende por medio de dilemas morales y principios éticos institucionales las problemáticas que enfrenta el ser humano en la dinámica propia de la cotidianidad.</p>	
<p>RESULTADOS DE APRENDIZAJE: El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los principales planteamientos éticos desarrollados por la humanidad sobre los dilemas de la cotidianidad. • Retoma elementos de las discusiones y los planteamientos filosóficos para tomar partido frente a las problemáticas de la cotidianidad. • Reconoce las normas y los principios éticos institucionales que posibilitan la convivencia entre los diferentes actores del contexto universitario. 	
CONTENIDOS	
Conocimientos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • La dignidad humana y las dificultades de la cotidianidad. • Las relaciones de poder y la solidaridad. • La importancia del diálogo en medio de la competitividad contemporánea. • Voluntad y Autonomía como fundamentos del ser. • Proyecto de vida y trascendencia del ser. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de los conceptos tratados en la unidad mediante cuadros de referencia (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, entre otros). • Interpretación de los fundamentos teóricos vistos mediante un escrito que cumpla con la estructura formal de un texto.
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
En el Aula	Fuera del Aula
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del docente • Revisión por muestreo de las actividades realizadas fuera del aula. • Socialización de lecturas sugeridas. • Conversatorios. • Realización de talleres. • Análisis de las normas o principios éticos institucionales. • Exposiciones de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de talleres con apoyo en guía docente. • Elaboración de informes de lectura sobre textos indicados por el docente con apoyo en guía.

UNIDAD 3: BIOÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL PROFESIONAL	
COMPETENCIA: Comprender los principios de la Bioética y su relación con el ejercicio responsable de la profesión.	
RESULTADOS DE APRENDIZAJE: El estudiante:	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los principios de la bioética y las relaciones que establece entre el desarrollo científico y los fundamentos éticos de la sociedad. • Distingue las normas éticas establecidas para el ejercicio responsable de la profesión y la preservación del entorno. 	
CONTENIDOS	
Conocimientos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Bioética: Conceptos y principios • Modificaciones biogenéticas • Ética profesional. • Desarrollo científico con responsabilidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los principios de la bioética mediante cuadros de referencia (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, entre otros). • Interpretación de los principales fundamentos teóricos vistos mediante un escrito que cumpla con la estructura formal de un texto. • Identificación de las problemáticas producidas por la ciencia.
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
En el Aula	Fuera del Aula
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del docente • Revisión por muestreo de las actividades realizadas fuera del aula. • Socialización de lecturas sugeridas. • Presentación de documentales. • Conversatorios. • Realización de talleres. • Exposiciones de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de talleres con apoyo en guía docente. • Elaboración de informes de lectura sobre textos indicados por el docente con apoyo en guía.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposiciones. ▪ Informes. ▪ Videos. ▪ Realizar preguntas intercaladas. ▪ Elaborar mapas conceptuales, redes semánticas y cuadros comparativos ▪ Análisis de casos. ▪ Analogías. ▪ Debates o espacios de discusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora y expresión escrita y oral. Realización de síntesis, esquemas, informes y exposiciones. • Establecer momentos de reflexión enfocados a la aplicación de los conceptos a situaciones y eventos específicos de la vida real. • Realizar mapas conceptuales para representar relaciones entre los conceptos estudiados. • Realizar retrospectivas en los conocimientos relacionando lo que ya sabe con los nuevos conceptos.
CRITERIOS INSTITUCIONALES DE EVALUACIÓN	
<p>La evaluación se hará teniendo como referente los resultados de aprendizaje previstos en cada unidad y corte, los cuales serán comunicados a los estudiantes antes de valorar su desempeño. Se hará uso de diversas estrategias para recoger, como mínimo, tres evidencias de aprendizaje en cada uno de los tres cortes que establece el calendario académico semestral.</p> <p>Para garantizar un seguimiento efectivo del aprendizaje es necesario realizar una evaluación diagnóstica al comienzo del semestre con el fin de determinar los presaberes requeridos para iniciar el nuevo proceso de aprendizaje. Igualmente, se deben realizar evaluaciones periódicas para observar progresos en el aprendizaje de los estudiantes. Al finalizar cada corte se realizará una evaluación escrita (parcial) para evidenciar los aprendizajes esperados y certificarlos mediante una calificación (valoración cuantitativa) en una escala de 0.0 a 5.0.</p>	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas parciales escritas; con preguntas de asociación de respuestas, preguntas objetivas, de discusión y de argumentación. • Interpretación y análisis de textos y resúmenes. • Solución de problemas. • Acción participativa. • Exposiciones. • Guías de profundización. • Mapas y redes conceptuales. • Quices 	

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- CAMPS, Victoria. Historia de la ética. V.1 De los griegos al renacimiento; V. 2 La ética moderna. Crítica, 1998.
- CORTINA, A. El mundo de los valores, ética y educación. Santafé de Bogotá: El Búho, 1997.
- GAUTHIER, David. La Moral Por Acuerdo. Barcelona: Gredisa, 1994.
- CELY GALINDO, Gilberto. Bioética Global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 2008.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- CORTINA, ADELA. Educación en valores y responsabilidad cívica. Bogotá: El Búho, 2002.
- FROMM, ERICH. Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. México: Fondo de Cultura Económica. 1997.
- **HOYOS VASQUEZ, Guillermo. Ética Comunicativa y Educación para la democracia. En: Revista Iberoamericana de Educación. Número 7. Educación y Democracia. Enero – Abril 1995.**
- MORÍN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Capítulo VII: La ética del género humano. http://firgoa.usc.es/drupal/files/sete_saberes_morin.pdf.

ANEXO D. ENCUESTA GENERAL

(aplica a docentes y estudiantes)

La encuesta que vas a diligenciar es anónima, no debes ingresar datos personales en ningún momento. Esta información será usada únicamente con fines académicos y gozará de reserva.

1. Cuando escucha las palabras “Derechos Humanos”, con cuales de los siguientes temas las relaciona:

Listado de palabras	Si	No	ns/nr
Democracia, progreso y desarrollo de las sociedades			
Derechos fundamentales de las personas			
Justicia y defensa de los derechos de las personas			
Libertades (de expresión, de elección, etc.)			
Respeto, igualdad y dignidad de las personas			
Abuso de poder, maltrato y violaciones a los derechos humanos			
Tratados y convenios internacionales de Derechos Humanos			
Tratados y convenios internacionales de Derechos Humanos			
Organismos Internacionales de Derechos Humanos (ONU, UNICEF, OIT, Corte Interamericana, Corte Penal Internacional, etc.)			
Organizaciones y Agrupaciones de Derechos Humanos (Agrupación Detenidos Desaparecidos, ONG's de mujeres, ecologistas, Amnistía, etc.)			
Violencia de actores al margen de la ley			
Violencia de Estado, crímenes de lesa humanidad, genocidio (Nazis, Ruanda, Apartheid, etc.)			
Posiciones políticas de izquierda, personas de izquierda (PS; PC, etc.)			
Otros temas			

2. Clasifique los siguientes Derechos, según sean Derechos Humanos u otro tipo de derechos.

Listado de Derechos	Si es un derecho humano	Es un derecho, pero de otro tipo.	ns/nr
1. Ser tratado con dignidad y respeto, independiente del sexo, raza u otra condición			
2. Poder expresarse libremente			
3. Que se respete la vida privada			
4. Acceder a educación			
5. Ser protegido si su vida corre peligro			
6. Acceder a un juicio justo			
7. Recibir atención judicial en caso de ser víctima de delito			
8. Que se respete la propiedad privada			

9. Poder participar en las decisiones del gobierno			
10. Poder expresar cualquier fe o creencia religiosa			
11. Poder construir una familia			
12. Poder unirse a sindicatos			
13. No ser arrestado arbitrariamente			
14. Vivir en un medio ambiente libre de contaminación			
15. Acceder a la atención en salud			
16. Poder manifestarse públicamente			
17. Tener un trabajo y recibir un salario digno			
18. Acceder a una vivienda			
19. Acceder a la cultura y las artes			
20. Acceder a información pública			
21. Tener una jubilación o pensión digna			

3. Cual es, en su opinión, la situación de Derechos Humanos en Colombia en los últimos 10 años: (señale con una x)

1. A mejorado	
2. Es igual de buena	
3. Es igual de mala	
4. A empeorado	
5. No sabe, no responde.	

4. Califique su nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones: (1 significa que no está de acuerdo, 5 significa que está plenamente de acuerdo)

Afirmación	Calificar aceptación de la afirmación.
Los derechos humanos son fundamentales en mi vida cotidiana.	O O O O O

	1 2 3 4 5
Los abusos a los derechos humanos son un problema en otros países, pero no en Colombia.	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5
El Estado es el principal responsable de defender los derechos humanos.	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5
Para llegar a ser un país desarrollado, se deben respetar los derechos humanos.	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5
Es deber del Estado asegurar que se respeten los derechos humanos.	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5
Todos los derechos humanos son igual de importantes.	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5
Todas las personas tienen los mismos derechos, no hay diferencias.	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5
Hay gente que abusa al exigir sus derechos.	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5
En general, siento que mis derechos humanos son respetados.	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5
Es necesario que la comunidad internacional vigile el cumplimiento de los derechos humanos en cada país.	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5

5. De acuerdo a su percepción sobre los siguientes temas, cuales afirmaciones pueden tenerse por verdaderas y cuales por falsas:

Afirmación	verdadera	falsa	No se/no respondo
En Colombia se respeta el derecho a manifestarse en marchas o actos masivos.			
La legislación actual atenta contra los derechos de los manifestantes			
Está bien que se deba pedir autorización a las autoridades municipales para realizar marchas o actos masivos.			
Las marchas y actos masivos forman parte de la vida en democracia.			
La policía reprime en exceso a manifestantes en marchas y actos masivos.			
Las marchas y actos masivos atentan contra los derechos de las demás personas.			

6. De las siguientes comunidades cuales considera que están recibiendo humillaciones o maltratos, activos o pasivos, por parte del Estado Colombiano. Señale la que considere más afectada con el número 1, y continúe hasta donde lo estime conveniente.

Pueblos indígenas	
Mujeres	
Grandes empresarios (porque no puedan trabajar con libertad, por ejemplo)	

Personas privadas de libertad (presos)	
Inmigrantes latinoamericanos	
Inmigrantes europeos o norteamericanos	
Personas con VIH/SIDA	
Personas ricas (por secuestros u otros actos extorsivos o criminales impunes, por ejemplo)	
Personas de clase media	
Personas adultas mayores	
Personas con discapacidad	
Homosexuales y lesbianas	
Personas transexuales	
Jóvenes	
Personas pobres	
Políticos	
Niños y niñas	
Personas de religiones distintas	
Adictos a las drogas	
Otras comunidades. Cuales _____	

7. La siguiente información proviene del informe *Basta ya*, del Grupo de Memoria Histórica, publicado en 2013. Que credibilidad puedes darle a estos datos. Califica de 1 a 5, siendo 1 que no crees que sea cierto y 5 que estas completamente de acuerdo.

Entre 1980 y 2010 se produjeron 1982 masacres: 1166 realizadas por paramilitares; 343 por grupos guerrilleros; 158 por la fuerza pública; 295 que no se pudo establecer quien las cometió.	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5
Entre 1970 y 1991 Colombia vivió bajo estado de excepción en el cual fueron vulnerados masivamente los derechos humanos	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5
De 5016 casos documentados de desapariciones se identifican solo en 689 víctimas a los autores; 42.1% atribuidas a la fuerza pública; 41.8 atribuidas a grupos paramilitares; 19.9 a otros grupos armados identificados; 2.3% a las guerrillas	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5
En el daño a bienes de la población civil se estima que de 5137 casos documentados entre 1988 y 2012, las guerrillas fueron responsables del 84.1%, grupos sin identificar del 5.9%; grupos paramilitares 5.2%; miembros de la fuerza publica 3.5%; acciones conjuntas de 2 o más actores 1%.	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5
De 23.161 asesinatos selectivos entre 1981 y 2012 se atribuyen 8902 a paramilitares; 6406 a grupos sin identificar; 3906 a las guerrillas; 2340 a la fuerza pública; 83 a actuaciones conjuntas entre fuerza pública y paramilitares; 13 a otros grupos entre ellos agentes extranjeros y milicias populares.	0 0 0 0 0 1 2 3 4 5

De 588 eventos con episodios de sevicia y crueldad extrema (degollamiento, descuartizamiento, evisceración, incineración, castración, empalamiento, quemaduras, etc) 371 (63%) fueron atribuidos a los grupos paramilitares; 126 (21,4%), a grupos armados no identificados; 57 (9,7%), a miembros de la Fuerza Pública; 30 (5,1%), a las guerrillas; y 4 (0,7%), a grupos paramilitares y Fuerza Pública en acciones conjuntas.	O O O O O 1 2 3 4 5
--	------------------------

8. ¿Considera necesario que existan monumentos en memoria de las víctimas de violaciones a los Derechos Humanos en Colombia? Señale con una x.

Es necesario	
Me es indiferente	
Es innecesario	
No lo sé	

9. Cuando el Estado colombiano es obligado a pagar una reparación cuantiosa por violaciones a los derechos humanos usted:

Se indigna, es el colmo que en una guerra como ésta se juzgue a quienes han tenido que actuar para enfrentar a los violentos	
Le es indiferente, al fin y al cabo todo sigue igual	
Considera que es justo que el Estado pague por no haber protegido los derechos de las víctimas.	
Cree que solo debe reconocerse la verdad, pero no pagar reparaciones porque los contribuyentes no son los responsables.	
Tengo otra reacción. Cual _____	

ANEXO E.

ENCUESTA ANEXA

(Aplica a docentes)

1. Los derechos humanos son concebidos principalmente como: (señale la opción que le parezca más pertinente o ajustada)

Reclamos exagerados de personas que pretenden hacer quedar mal a los gobernantes para tomar el poder.	
Reclamos justos pero aun así imposibles de cumplir en nuestras condiciones socioeconómicas.	
Políticas asistenciales que generan poca productividad y holgazanería.	
Conquistas históricas de los seres humanos frente a los aparatos organizados de poder.	
Condiciones que deben ser satisfechas para que el ser humano tenga plena realización.	
Libertades y prerrogativas que deben ser garantizadas a, y respetadas por, todos los seres humanos ya que sin ellas se incurriría en tratos inhumanos o que vulneran la dignidad humana.	
Otra:	

2. ¿Cree que los derechos humanos económicos y sociales se pueden exigir judicialmente de la misma forma que los derechos humanos civiles y políticos?

Los derechos económicos, sociales y culturales, como tener acceso a servicios de salud y educación, o tener una pensión, se pueden reclamar ante los jueces, de la misma forma en que se exige respeto por las opiniones emitidas o por la libertad de elegir y ser elegido.	
Los derechos económicos, sociales y culturales, como tener acceso a servicios de salud y educación, o tener una pensión, NO se pueden reclamar ante los jueces, de la misma forma en que se exige respeto por las opiniones emitidas o por la libertad de elegir y ser elegido, pues implican gasto público.	
Los derechos económicos, sociales y culturales, como tener acceso a servicios de salud y educación, o tener una pensión, solo deben reclamarse ante las Empresas que prestan servicios de salud, de educación o pensiones, y los derechos civiles y políticos solo se pueden reclamar ante la administración, no ante los jueces.	

Si los derechos implican gastos no pueden reclamarse porque el Estado debe ser austero y fijar autónomamente sus prioridades de inversión pública.	
Hay otra opción:	

3. ¿Usted sabe cómo funcionan los sistemas de protección de derechos humanos de la ONU y de la OEA?

Si	
No	
Un poco	
Ns/Nr	

4. De los siguientes instrumentos de declaración y protección de derechos humanos, cuáles han sido leídos, discutidos, nombrados, o utilizados directamente en el aula de clase.

Declaración universal de los derechos humanos	
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	
Convención Americana sobre Derechos Humanos	
Protocolo Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, o Protocolo de San Salvador.	
Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	
Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	
Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes	
Convención sobre los Derechos del Niño	
Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad	
Otro instrumento de derechos humanos:	

5. ¿Provee la institución educativa material educativo para la difusión de temas relacionados con derechos humanos? (insumos, cartillas, páginas web, recursos online, otros)

Si	
No	
Pocas veces	
Ns/Nr	

6. El Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (párrafo 2), plantea la siguiente definición de la educación en Derechos Humanos: *“...la educación en la esfera de los derechos humanos se definirá 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...”*

Cuáles de estos aspectos considera usted incluidos en el diseño curricular, en los planes de estudio o de área de las asignaturas socio-humanísticas que orienta, marque con una x los que considera incluidos:

Capacitación específica en derechos humanos.	
Difusión de los derechos humanos, sus mecanismos de protección y otros temas relevantes en materia de derechos humanos.	
Informes, estadísticas, datos, etc, sobre cumplimiento y violación de derechos humanos en distintas regiones y sistemas políticos.	

7. En la institución educativa ha participado, o le han sido ofrecidas capacitaciones, cursos, diplomados, etc, relativos a derechos humanos.

- No_____
- Si _____, cuales:_____

8. Considera usted que el currículo privilegia la exposición de contenidos y lecciones o que desarrolla situaciones problémicas generando procesos reflexivos. Explique brevemente:

ANEXO F

ENCUESTA ANEXA

(aplica a estudiantes)

1. Considera usted que las clases de asignaturas socio-humanísticas que ha cursado favorecen la reflexión, la solidaridad, el trabajo entre pares, y la comprensión de las realidades humanas.

Si	
No	
Ns/Nr	

2. Considera que el modelo de enseñanza en asignaturas sociohumanísticas ha sido participativo, o por el contrario, ha sido vertical y ha estado centrado en la transmisión de saber por parte del docente.

Participativo	
Vertical	
Ns/Nr	

3. Ha recibido algún aporte significativo en las asignaturas socio-humanísticas que haya generado algún cambio para su vida, que haya sido determinante de algún cambio de actitud o de forma de entender los derechos humanos.

No ____

Si, _____. Puede explicarlo brevemente:

4. En las asignaturas socio-humanísticas han realizado análisis de casos concretos en donde sea evidente que se han vulnerado los derechos humanos de las personas o comunidades.

Si	
No	
Ns/Nr	

5. ¿Consideras que la institución, los cursos impartidos, las actitudes docentes o los contenidos mismos han sido discriminatorios en algún sentido? (con comunidades afro, LGBTi, indígenas, por motivos religiosos, etc)

No____

Si, _____. Explícanos un poco:

6. Crees que las personas que están en alguna condición de discapacidad reciben un tratamiento digno en la universidad y que se enseña a los demás a darles el respeto debido.

No____

Si, _____. Explícanos un poco:

7. ¿Se trabajan en la Universidad los problemas sociales locales, el conflicto armado interno, los conflictos internacionales y otros temas actuales que impliquen los derechos humanos?

Si	
No	
Ns/Nr	