

Construcción de Subjetividades y Pedagogía en Derechos Humanos



Oficina en Colombia del Alto Comisionado
de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos



Unión Europea

Oficina en Colombia del Alto Comisionado de Naciones Unidas
para los Derechos Humanos

Procuraduría General de la Nación
Defensoría del Pueblo

**Programa de capacitación
en derechos humanos para Personeros Municipales**

Construcción de subjetividades y pedagogía en derechos humanos



OFICINA EN COLOMBIA DEL ALTO COMISIONADO
DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS



UNION EUROPEA

© Oficina en Colombia del Alto Comisionado
de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos

Primera edición: Bogotá, enero de 2005

ISBN:

Propuesta, Investigación y edición general

Manuel Restrepo Yusti

Diseño y diagramación

Jairo Martínez Mora

Corrección ortográfica

Diana Isabel Rico

Impresión

Print América

Presentación	11
Introducción	15
Primera Parte	19
Diagnóstico de las necesidades de capacitación a personeros municipales	21
1. Una aproximación a lo biográfico	22
1.1. Primer grupo: Los personeros de algunas ciudades capitales	23
1.2. Segundo grupo: Personeros de municipios no caracterizados por graves situaciones de orden público	25
1.3. Tercer grupo: Personeros de una región de conflicto armado	27
2. La experiencia del personero municipal como defensor de los derechos humanos	29
3. Diagnósticos regionales vistos por un grupo de personeros	32
3.1. La mentalidad urbana de personeros de ciudades capitales	32
3.2. El diagnóstico en los municipios intermedios sin grave problemática de orden público	33
3.3. El diagnóstico en municipios con problemática de conflicto armado	34

4. El personero como sujeto de conocimiento	35
5. ¿Cómo ordenar esos datos?	37
a. El primer bloque de problemas: La búsqueda de sí mismo (a) y la reflexión autobiográfica	38
b. El segundo bloque de problemas: La reflexión desde la función pública	38
c. El tercer bloque de problemas: La mirada al entorno	39
d. Cuarto bloque de problemas: El sujeto de conocimiento	40

Segunda Parte 43

Algunas consideraciones sobre el currículo	45
¿Cómo se puede generar una propuesta de organización curricular?	47
A. Los ejes generadores	49
B. Las preguntas problematizadoras	50
Eje curricular No.1	52
C. El desarrollo de competencias	52
Las competencias cognitivas	53
Competencias procedimentales	53
Competencias intrapersonales	53
Competencias socializadoras	54
Competencias simbólicas	54
La defensa de la condición humana	56

Tercera Parte 59

La construcción de subjetividades	61
Hacia una noción de sujeto	61
El sujeto y el deseo de ser actor	66
Multánimes almas	70
Otra lectura sobre el retorno del sujeto	73

La imaginación como árbitro de lo diverso 73

Cuarta Parte 81

Los obstáculos pedagógicos 83

1. Las cegueras del conocimiento 86

2. Los principios de un conocimiento pertinente. 87

3. Enseñar la condición humana 87

4. Enseñar la identidad terrenal 87

5. Enfrentar las incertidumbres 87

6. Enseñar la comprensión 88

7. La ética del género humano 88

LOS INNOMBRABLES 89

Conflicto armado: 90

Politización del tema 90

Organismos internacionales 90

Responsabilidad 91

Impunidad 91

Educación, difusión, divulgación y promoción 92

Otras posturas 93

Quinta Parte 95

Once sugerencias sobre recursos pedagógicos para personeros municipales 97

¿Qué interés tienen para un personero municipal unas bases mínimas de pedagogía? 98

¿Qué entendemos cuando hablamos de pedagogía? 98

¿Qué es entonces un sujeto de derechos cuya construcción está mediada por la pedagogía en derechos humanos? 100

¿Qué necesidades pedagógicas específicas plantean las funciones de promoción y defensa de los derechos humanos que deben realizar los personeros? 101

1. Recurso uno: Los innombrables – la problemática del obstáculo pedagógico	102
2. Recurso dos: Contexto de aprendizaje	103
3. Recurso tres: Lo biográfico	105
4. Recurso cuatro: Punto de entrada el corazón	109
5. Recurso quinto: Leyendo el entorno	112
6. Recurso seis: El diálogo cultural	115
7. Recurso siete: Estrategia de distensión	118
8. Recurso ocho: La identidad	120
9. Recurso nueve: La Cotidianidad	123
10. Recurso diez: Los deseos y los derechos	124
11. Recurso once: Lo lúdico y lo estético	126
Conclusión	131
Bibliografía	137

Presentación

El presente libro contiene la racionalización y fundamentación de una experiencia pedagógica puesta en práctica en EL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN DERECHOS HUMANOS A PERSONEROS MUNICIPALES, durante el período comprendido entre el año 2001 al 2004.

La propuesta elaborada a partir de dicha experiencia, es igualmente el resultado de una de las funciones de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, como es la de asesorar y prestar asistencia técnica a las autoridades colombianas y a la sociedad civil para la promoción y difusión de los derechos humanos en el país.

En el marco de dicha función de asesoría y asistencia técnica, la Oficina suscribió un acuerdo interinstitucional con la Procuraduría General de la Nación y la Defensoría del Pueblo, para adelantar el programa en mención. Para ello contó con el apoyo económico de la Comisión Europea.

Esta publicación tiene además como complemento el documental: LOS DERECHOS HUMANOS, EL PUNTO DE ENTRADA: EL CORAZÓN. En el se registra el desarrollo de los talleres de capacitación en varias regiones de Colombia y muestra la aplicabilidad de la propuesta a través del ejercicio profesional y los testimonios de varios personeros(as).

La Oficina de manera expresa reconoce la dedicación y el trabajo del grupo de consultores encargados del programa y de los funcionarios de la Procuraduría General de la Nación y de la Defensoría del Pueblo, que contribuyeron a poner en práctica y retroalimentar dicha experiencia. Manuel Restrepo Yusti fue el autor, investigador y coordinador del desarrollo de la propuesta.

Oficina en Colombia del Alto Comisionado
de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos

Introducción

Esta publicación condensa una propuesta pedagógica para la enseñanza de los derechos humanos, desarrollada por la OACNUDH en el marco del convenio suscrito con la Procuraduría General de la Nación y la Defensoría del Pueblo, validada y enriquecida en el programa nacional de capacitación en derechos humanos a personeros municipales.

A pesar de su especificidad la difusión de dicha propuesta tiene un objetivo más amplio, aspirar a que su metodología pueda ser adaptada y divulgada en distintos contextos y a diversas poblaciones objeto.

En estas páginas se invita al lector, a compartir un punto de vista fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos: el tener en cuenta que estos dos elementos (enseñanza-aprendizaje) deben ser entendidos como procesos de gran complejidad, que tienen como actor fundamental al sujeto. Son varias las razones para ello:

En primer lugar, porque se trata de procesos que tienen que ver con la inserción de un conocimiento en la sociedad; lo mismo que con su reproducción y su transformación.

En segundo lugar, porque estamos hablando de un proceso de recuperación de sentidos y de construcción de nuevas significaciones que estimulen una mirada y una actitud hacia el propio sujeto de aprendizaje y hacia el otro o la otra como legítimos otros.

En tercer lugar, porque la propuesta trata de evidenciar que la experiencia del sujeto es la que motiva el conocimiento de la norma, y de esta manera se propicia el aprendizaje como el resultado de un proceso que involucra su forma de pensar y de actuar, con la utilización que hace el maestro o capacitador del ámbito conceptual propuesto por el saber de los derechos humanos.

Es en dicho proceso de comunicación en donde van apareciendo maneras de entender el tema de los derechos humanos a través de reflexiones individuales y colectivas que valoran el deseo de aprender y de alimentar una actitud positiva como base fundamental de la construcción de una mejor convivencia.

En cuarto lugar, porque el proceso debe contemplar todo un dispositivo pedagógico, que permita al binomio docente–diciente irse reconociendo en el lenguaje. En la realidad lingüística se expresan variados aspectos de la vida, como proyectos, aspiraciones, frustraciones, logros y alegrías que se traducen en insumos de gran utilidad para la enseñanza de los derechos humanos. Es en el diálogo maestro-alumno donde se visibilizan estos insumos, o en la ausencia de éste, cómo se ocultan.

La estructura de esta publicación la constituyen cinco partes íntimamente ligadas entre sí, pero que a su vez pueden ser leídas independientemente en el orden que el lector, de acuerdo a sus intereses, lo desee.

La primera parte contiene una observación empírica que pretende señalar las características de potenciales beneficiarios del programa, en un país multicultural y pluriétnico como el colombiano, pero que dan lugar a sustentar desde la realidad las categorías y conceptos que van a ser utilizados en la construcción de la propuesta.

La segunda, está referida al tema curricular. Con ella se pretenden dos cosas: integrar los avances que en esta materia se han hecho en Colombia, pero ante todo contribuir a superar la idea de que un currículo en derechos humanos es sólo un listado de temas jurídicos.

La tercera parte está dedicada a una reflexión sobre el tema central en el que se basa la propuesta: La construcción de subjetividades. Contiene la mención a algunos de los referentes teóricos que fueron utilizados para dar vida a dicha categoría en el ejercicio de la enseñanza de los derechos humanos.

La cuarta parte está dedicada a unas breves notas sobre el tema del obstáculo pedagógico y además contiene algunos resultados de un ejercicio más amplio que se inició con este proyecto y al cual hemos denominado “los innombrables”.

Finalmente, la quinta parte concluye con una propuesta que ilustra una didáctica con once recursos pedagógicos y sus respectivos ejercicios prácticos. Esta última, tiene como complemento un material audiovisual que invitamos a consultar. Se trata del video, LOS DERECHOS HUMANOS, EL PUNTO DE ENTRADA: EL CORAZÓN.

Primera Parte

Diagnóstico de las necesidades de capacitación a personeros municipales

¿Qué características tienen las personas que van a ser capacitadas? ¿Cuáles deben mantenerse y cuales deben ser transformadas? Esas parecen unas preguntas simples, sin embargo, contestarlas no fue tan fácil.

El propósito de emprender un proyecto de derechos humanos con personeros municipales hacía más urgente la respuesta a dichos interrogantes. Por tal motivo, el equipo pedagógico de la OACNUDH, quiso hacer un diagnóstico previo que pudiera dar pistas sobre las características de quienes serían capacitados.

Del resultado de dicho proceso se destaca este breve resumen de los aspectos encontrados y sistematizados desde una perspectiva pedagógica. Igualmente, esta es una invitación para que quienes consulten esta experiencia se detengan en este importante paso antes de proponer un currículo, una metodología o una manera de evaluar¹.

Después de hacer una rigurosa consulta bibliográfica se optó por cuatro perspectivas metodológicas que sirvieron para establecer un diagnóstico que condujera a una reflexión pedagógica sobre las características de la población a capacitar:

1. Para ampliar esta información véase: Las personerías municipales, una mirada del presente y propuestas para el futuro. Oficina en Colombia del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OCNUDH). Bogotá 2004.

- El conocimiento autobiográfico.
- La experiencia del personero municipal como defensor de derechos humanos.
- El análisis de las situaciones locales y regionales en materia de derechos humanos.
- El interés en constituirse en sujeto de conocimiento

Esta metodología permitió al equipo a cargo del programa inferir sobre algunos aspectos que llamaremos procesos de construcción de subjetividades en el campo de derechos humanos y la relación de estos procesos con actitudes y destrezas en el desempeño de las funciones propias de sus cargos como personeros, contextualizados en entornos regionales y locales previamente definidos. En síntesis, se trató de conocer los determinantes subjetivos y objetivos que pueden alterar o potenciar no sólo la condición de sujeto de conocimiento, sino también la condición de sujeto defensor y promotor de derechos humanos.

La metodología para el desarrollo del diagnóstico tuvo como espacio la realización de talleres en donde se hicieron ejercicios que permitieron a la población objeto expresar sus apreciaciones individuales y colectivas, mediante estrategias que proponían un juego de roles: como sujeto de su propia historia, como sujeto de derechos, como sujeto de una misión constitucional u obligación pública, como sujeto de una cultura regional o local y como sujeto de un conocimiento especializado. Para ello se diseñaron guías que permitieron obtener los resultados que se presentan en este documento.

Hicieron parte de dicho sondeo, tres grupos de personeros municipales de entornos regionales caracterizados así: El primer grupo corresponde a los personeros y sus delegados para derechos humanos de las capitales de Valle del Cauca, Cauca, Quindío, Risaralda y Caldas. El segundo grupo estuvo conformado por personeros del departamento de Boyacá, provenientes de los municipios de Chiquinquirá, Sogamoso, Samacá, Sutamerchán, Aquitania, Villa de Leyva, Soratá y Paipa. El tercer grupo corresponde a los personeros de los municipios del sur de Bolívar: San Pablo, Arenal, Cantagallo, Morales, Santa Rosa del Sur y Rioviejo; además de los municipios de Yondó y Barranca-bermeja, de Antioquia y Santander respectivamente.

1. Una aproximación a lo biográfico

Un sondeo con una perspectiva pedagógica desde una reflexión autobiográfica permite un acercamiento a hipótesis reveladoras sobre una cultura de los derechos humanos, en una población específica y en diferentes entornos regionales del país. La reflexión autobiográfica en el campo de los derechos humanos busca rescatar la memoria de eventos, situaciones o hitos fundantes de

una conciencia sobre la existencia de tales derechos, vinculados a una subjetividad determinada.

El reconocimiento de una aproximación a los derechos humanos en la perspectiva personal, del otro o colectiva, se instala en el imaginario de cada sujeto y es expresada a través del lenguaje hablado, pero igualmente hace presencia en el actuar de éste, en sus motivaciones y actitudes. Expresar episodios biográficos implica ante todo el desarrollo de competencias lingüísticas y de un intercambio de matices que le dan una gran variedad a este esfuerzo colectivo, logrado en los talleres; desde esta perspectiva, dichos intercambios permiten a los facilitadores captar lógicas y argumentaciones que develan el nivel o comprensión que se tiene sobre un asunto en particular, en este caso, los derechos humanos.

Para el programa de formación de personeros en derechos humanos, el acercamiento al tema biográfico tuvo como objetivo el definir algunas hipótesis sobre el sujeto de aprendizaje, con el fin de clarificar los posibles obstáculos pedagógicos, ideológicos y metodológicos que se puedan presentar en el proceso de formación mencionado. Tener en cuenta dichas consideraciones, permitiría establecer estrategias pertinentes para la búsqueda de transformaciones y logros que le dieran sentido al programa. Esas estrategias se tendrán que materializar en una propuesta curricular y metodológica.

1.1. Primer grupo: Los personeros de algunas ciudades capitales

El análisis de algunas experiencias biográficas de este grupo, arroja como resultado apreciaciones generales que señalan pistas sobre el quehacer pedagógico en la formación en derechos humanos a los personeros de ciudades capitales. El conjunto de expresiones, referencias, metáforas y juicios valorativos de los episodios biográficos utilizadas por los participantes de este grupo, permiten inferir que a pesar del reconocimiento de un cuerpo de derechos y sus respectivas conductas violatorias, no se tiene una visión holística e integral de los derechos humanos. Ello se debe fundamentalmente a las siguientes razones:

La visión del entorno o región como totalidad no se refleja en los relatos biográficos, de tal suerte que la memoria está referida exclusivamente a episodios y circunstancias individuales. La gran mayoría de los eventos están narrados en primera persona sin que exista la mención a un sujeto colectivo. La comunidad, el entorno, las instituciones, la cultura parecen no estar presentes en las biografías de estos personajes.

El campo de vivencias que se constituyen en situaciones fundantes de un sujeto de derecho se circunscribe a algunos derechos que son nombrados

más desde el sentido común que desde lo jurídico. Se trata de experiencias personales marcadas por situaciones referidas a violaciones o vulneraciones de tales derechos.

La frase “Supe que estudiando derecho iba a adquirir herramientas para defenderme de un mundo caracterizado por la violación constante de los derechos civiles tanto individuales como colectivos”², es una expresión marginal de un grupo de aproximadamente ochenta personas.

Es importante destacar que la mayoría de los episodios que hacen parte de estas memorias fueron vividos en la etapa escolar, y según un comentario hecho por un personero “marcaron un hito en la formación profesional y política”. Esto induce a formular una hipótesis sobre la cultura escolar y los derechos humanos, que permite señalar a aquélla como un lugar preferencial en la vulneración de derechos que atentan contra la libertad de expresión y el libre desarrollo de la personalidad. “La imagen que se tenga en bachillerato de la injusticia es determinante en la concepción de violación de derechos humanos que hoy tengamos”.

La ciudad no se deja ver en los relatos biográficos, como educadora del sujeto o como espacio de disfrute de los derechos humanos, acercándonos a la evidencia de que efectivamente la experiencia urbana colombiana en la mayoría de sus expresiones está alejada de proyectos de construcción de ciudadanía y de sujetos de derechos humanos. Parece ser que las grandes problemáticas urbanas no han afectado estas biografías como aspectos constitutivos de un universo simbólico y jurídico que no aparece contextualizado en el ejercicio de reconstruir la memoria. Es por eso que en su conjunto, los derechos humanos no se ligan a una propuesta de construcción de ciudadanía o proyectos de vida.

Llama la atención un único ejemplo relacionado con derechos de tercera generación referido al derecho a la libre determinación de los pueblos. Esa experiencia corresponde a las vivencias de la generación de los años sesenta, marcada por la guerra del Vietnam y a ella se suman algunos comentarios sobre el derecho al medio ambiente. Esto permite inferir que los movimientos sociales, escasos por cierto en el contexto nacional, tienen una influencia mayúscula en la construcción de subjetividades, pero que en la muestra también ocupa un lugar marginal.

La mención a la muerte sistemática de miembros de la Unión Patriótica y a líderes políticos como Carlos Pizarro, Bernardo Jaramillo y a defensores de derechos humanos como Héctor Abad Gómez, han dejado una huella en la

2. Las citas entre comillas corresponden a expresiones textuales de los personeros.

biografía de algunos participantes, que sienta un precedente al mencionar el derecho a la vida, a la organización y a la libertad de expresión, como síntesis de tales episodios. Sin embargo, este aspecto es el fruto de unas voces solitarias y no una expresión compartida colectivamente desde las vivencias que afloran en las otras biografías. Lo anterior es ilustrativo sobre las consecuencias del conflicto armado interno, en donde parece ser que la muerte y las masacres son un evento más que poco queda grabado en el recuerdo de los colombianos y por lo tanto, son pocas las personas que lo sitúan como uno de los más funestos episodios de nuestra historia.

No existen alusiones de los derechos humanos como una práctica que refleje una concepción positiva de la vida, un proyecto de convivencia, un proyecto individual; igualmente es notoria la reflexión sobre la positivización de los derechos y el papel del Estado para respetarlos y garantizarlos.

En conclusión, todas las experiencias narradas dejan circular un lenguaje que expresa la acción de un “observador” muchas veces movido por sentimientos de solidaridad o afectación, que generalmente remiten a actitudes compasivas que no son traducidas en acciones o acercamientos guiados por una práctica que exige respuestas del Estado. Es decir, que en lugar de un sujeto de derecho activo señalan un sujeto contemplativo de una situación violatoria, personal o ajena. “Me impresionó una niña de cuatro años tocando en las casas para pedir limosna”.

1.2. Segundo grupo: Personeros de municipios no caracterizados por graves situaciones de orden público

Las experiencias biográficas que corresponden a este grupo permiten destacar los siguientes aspectos:

La mayoría de situaciones que determinan procesos de construcción de subjetividades en el campo de derechos humanos, están dadas por hechos que señalan la presencia de maltrato infantil y violencia intrafamiliar, para muchos vinculados al problema del alcoholismo.

Con lo anterior, se hace visible lo que en los contextos de las grandes ciudades se invisibiliza: la situación de violencia intrafamiliar; esta va unida a una despreocupación por la educación escolar, igualmente tradicional y represiva, contraria a un ideal de una educación para la autonomía. “Con nuestro actuar estamos acabando con el futuro del país y a nuestros niños y niñas les estamos legando un mundo violento que no les pertenece”. Desde la perspectiva familiar se dice: “A nuestros niños y niñas no los estamos dejando ser como tales, los tratamos como adultos, queremos que piensen como personas, como nosotros, sin importarnos su sentir. Nos convertimos en seres egoís-

tas y autoritarios sin ver que tal vez la solución está en pensar como ellos para construirles un mundo mejor”.

El contraste aquí marcado con el diagnóstico del primer grupo es interesante, en la medida en que el de las ciudades capitales fija una postura crítica frente a lo público (la escuela), mientras que el diagnóstico de este grupo hace énfasis en la situación de lo privado (la familia). Ambos coinciden en aproximarse a los derechos de los niños, pero igualmente carecen de una visión que integre al análisis la problemática de la escuela y la familia.

Le siguen en mención los siguientes factores que ameritaron una reflexión autobiográfica: abuso de autoridad, medio ambiente y derechos fundamentales entre los fundamentales (vida, integridad, dignidad y libertad).

Merece destacarse en este grupo la concepción de abuso de autoridad rodeada de reflexiones tales como: “Sin el poder de un cargo el hombre es vulnerable en igualdad que los demás”. “Por autoridad que tengamos piensa en los derechos de los demás y aplica éstos a cada función desempeñada”. “Las personas no se deben aprovechar de los cargos para maltratar a los demás”. Sin embargo, el sentido de estas apreciaciones está dirigido más a personas particulares (el policía, el funcionario) que a una concepción sistémica del abuso del poder y su relación con el Estado colombiano. Aspecto crítico para comprender la fundamentación ética, filosófica y sociojurídica de los derechos humanos, que surgen como límite al abuso del poder estatal.

Se destaca una preocupación por el medio ambiente, débilmente integrada a una concepción de los derechos humanos y por esa vía algunos han llegado a establecer tímidamente conexiones con la formulación de planes de desarrollo municipal. Sin embargo, el derecho a la participación comunitaria no está vinculado a las anteriores preocupaciones.

La particularidad de las experiencias que remiten a las violaciones al derecho a la vida son por lo general atribuidas indistintamente a particulares o a grupos armados, lo que permite inferir una dificultad para entender la lógica con que se analiza las responsabilidades sobre la violación de derechos o las infracciones al derecho internacional humanitario.

En conclusión, dos observaciones permiten establecer las siguientes hipótesis de interpretación del sentido mediante el cual se expresan las vivencias biográficas en este grupo: en primer lugar, el proceso de construcción de sujetos de derechos sigue más apegado a una concepción individualista cercana a sentimientos de caridad, que a una concepción más garantista y en cierto modo más universal de lo que significa un consenso mínimo de la humanidad en torno a la dignidad humana. Existe una tendencia a configurar un imaginario sobre un Estado asistencialista y una democracia más representativa que participativa, alejado de una idea de derechos humanos.

En segundo lugar, es posible inferir que la vida cotidiana de estos municipios arroja datos empíricos sobre la situación de los derechos humanos, pero la interpretación que le dan estos funcionarios públicos sigue siendo pobre y ante todo ausente de reflexiones sobre acciones transformadoras emprendidas por aquellos sujetos que ahora asumen el papel de representantes del Estado. La interpretación es pobre porque no es integral, ni amplia y porque tampoco es garantista ni adecuada, jurídicamente hablando. Queda un cuestionamiento a esta situación: ¿Porqué esa incapacidad de trascender el dato empírico que arroja la experiencia personal? ¿Porqué no es evidente la protección de la dignidad humana por encima de otros valores? ¿Porqué no aflora una concepción garantista de los derechos humanos vinculada al Estado? ¿Qué papel juega la institución educativa y la familia en estos interrogantes?

1.3. Tercer grupo: Personeros de una región de conflicto armado

La gravedad del conflicto armado y los sentimientos que generan los episodios biográficos expuestos en este taller regional, hicieron posible inferir las siguientes observaciones:

Las menciones al derecho humanitario marcan contrastes con el primer y segundo grupo donde tal tema por lo general está ausente. Sin embargo, la paradoja se sitúa al confrontar apreciaciones sobre la responsabilidad estatal, como la siguiente: “Si las instituciones que representan el Estado no respetan las normas y derechos vigentes, qué esperamos de los grupos al margen de la ley?”, con expresiones que señalan u omiten de manera sesgada a los actores armados. “La guerrilla dejó minas que le explotaron a un niño”. “El abuelo se salvó de un atentado guerrillero”. “Realizamos muchos levantamientos de cadáveres”. “Sentí el asesinato de un tío”. “Me tocó ver el asesinato de una familia por la guerrilla”. “En el municipio hay mucho homicidio selectivo”. Para un entendimiento mejor, nótese que en algunos casos el actor de la infracción está tipificado y en otros no. Esto se debe a que en el contexto en el que ocurrieron los hechos hay una disputa territorial y una postura hegemónica por parte de un actor del conflicto en particular.

El análisis biográfico igualmente se ocupa en señalar como conducta violatoria de los derechos humanos el maltrato infantil y en general conductas que afectan los derechos de los niños, mostrando otra cara de la misma moneda, la de otras “violencias” libradas en el espacio de lo privado, violencias a las que nadie parece prestarle ningún cuidado.

Paradójicamente es al interior de este grupo donde se produce una concepción menos limitada de los derechos humanos, expresada en frases como la

siguiente: “Para un mejor vivir, debemos estar en armonía con los derechos humanos, para así lograr una convivencia pacífica. La convivencia pacífica basada en derechos humanos es la clave para que nuestros pueblos se puedan desarrollar”. De nuevo surge la pregunta ¿Será que las situaciones de violencia sensibilizan, maduran, crean esperanzas en los derechos humanos? Sin embargo, la concepción sobre el derecho internacional humanitario utilizada en este contexto es parcializada y algo tendenciosa.

Para este grupo, el campo de las vivencias que se constituyen en situaciones fundantes de su conciencia como sujetos de derechos debe ser resignificado por un proceso de formación que permita ampliar y universalizar las concepciones e imaginarios de las propias experiencias biográficas. De tal suerte que un proceso de formación además de la parte específica –conocimiento jurídico– debe contener una propuesta para la transformación mencionada.

Lo biográfico en este grupo que participó en el diagnóstico está marcado en la mayoría de los casos, por el dolor y muchas veces por el rencor o la venganza. Esta es otra dimensión de lo subjetivo que habrá que tener en cuenta en la experiencia pedagógica que se va a iniciar.

Al aplicar las teorías de Lorenz Kohlberg sobre la formulación de juicios, podríamos decir que la mayoría de las expresiones relacionadas con la experiencia individual en el campo de los derechos humanos se encuentra en una etapa intermedia entre el denominado nivel preconventional, o sea aquel en que el individuo juzga desde un interés personal y el convencional. Kohlberg contrasta el primer nivel con el llamado convencional, en el que el juicio es regido por las reglas de la comunidad, y con el postconventional, que distingue los principios universalistas de normas convencionales para juzgar “poniéndose en lugar de cualquier otro” y de esta manera buscar imparcialidad y objetividad.

No sobra decir que un verdadero sujeto de derecho estaría en el nivel postconventional.

Para la resignificación de dichas biografías es necesario tener en cuenta tres procesos: la contextualización en una dimensión comunitaria, regional, nacional e internacional; la exploración de un proyecto de reconstrucción biográfica y la preocupación por la capacidad de universalizar, de abstraer en forma dialógica el significado de los derechos humanos.

Si bien es cierto que la experiencia biográfica abre caminos en la práctica de la defensa de éstos, también es cierto que puede contribuir a invisibilizar otros aspectos de esta amplísima problemática; en ese sentido es necesario establecer referentes que permitan superar esta situación, como vincular de manera estrecha las funciones de los personeros con los derechos humanos o a partir de diagnósticos regionales que permitan diseñar las directrices de un

trabajo dirigido a superar las amenazas o violaciones de los derechos humanos en su municipio.

En síntesis, abordar la problemática del conocimiento de los derechos humanos desde una perspectiva autobiográfica con fines pedagógicos implica desarrollar un interés crítico y emancipador sobre el tema a partir de las reflexiones personales, abordar un conocimiento técnico (jurídico) de los derechos humanos acompañado de una metodología que muestre diferentes recursos para tratar cada tema y promover el conocimiento de acciones prácticas capaces de hacer vigentes los mismos; es decir acercar los mecanismos y recursos constitucionales y legales que se tienen en el contexto del país a los intereses propios del sujeto individual y colectivo.

2. La experiencia del personero municipal como defensor de los derechos humanos

La mayoría de los personeros con quienes se realizó el diagnóstico, tenían escasos dos meses de posesionados; el número de reelegidos no era significativo. Dicha situación determinó limitaciones para mostrar un panorama amplio en materia de experiencias en defensa de los derechos humanos. No obstante lo anterior, los talleres lograron captar la experiencia inicial en el desempeño de las funciones de las personerías relacionadas con el tema que nos convoca.

De lo expresado por los personeros se pueden apreciar ciertas situaciones de su quehacer en derechos humanos:

- Ausencia de capacitación en la materia.
- Utilización, como referente, de puntos de vista extraídos de su propia biografía, casi tan escasos como su preparación académica en el tema.
- En la mayoría de los casos, las pocas experiencias provienen de las denuncias que en materia de derechos humanos llegan a sus despachos; todo ello en un juego contradictorio en donde aparece una cultura de la denuncia que es pobre y en donde el error, la falta de precisión, la omisión de procesos para recepcionar los casos, para interpretar dichas denuncias, conforman un acumulado de errores cometidos, que al ser lentamente superados, para algunos ha servido de auto capacitación. En otras palabras, el método escogido o señalado desde su experiencia es el de ensayo-error, aunque el costo de este método no deja de ser alto en términos de prevención, investigación, sanción y reparación.
- Poca iniciativa para emprender acciones en prevención y protección. Muy diciente de esta percepción es la de un personero que mencionó que nunca había tenido ninguna actuación en derechos humanos, ni

quiera por omisión de las autoridades, ya que en su municipio estas cosas no se presentaban.

- Desconocimiento de cómo hacer pedagogía en derechos humanos y realizar diagnósticos de la situación en cada municipio y la imposibilidad de retroalimentar su experiencia mediante el contacto con grupos que no sean no sólo objeto de capacitación y formación, sino también una invitación a conformar redes de apoyo de la sociedad civil alrededor de la personería. De esta manera, pensar en la capacitación pedagógica en materia de derechos humanos, es abrir una serie de posibilidades a los personeros en el campo de construcción de una cultura de derechos humanos.

Acompañando la problemática anterior, los personeros expresaron igualmente una serie de inquietudes que dan cuenta de obstáculos en materia de sanción y protección de los derechos humanos, entre ellos se destacan:

- Prepotencia de ciertos organismos que al saber que no pueden ser enjuiciados por la personería, actúan “contra la dignidad de la comunidad”.
- Tensiones con los servidores públicos para que respondan a los derechos de petición dentro de los términos que concede la ley.
- Presiones por parte de los alcaldes y concejos municipales que atentan contra la autonomía de las personerías (algunos asocian este aspecto con el origen de la elección de los personeros).
- Ausencia de posturas autocríticas que permitan ver las dificultades y falencias que se tienen.

Estos aspectos sirven para enfatizar la problemática que implica la ausencia de destrezas, para promover la participación ciudadana alrededor de las personerías y la falta de una concepción más amplia para impulsar veedurías u otras formas de participación. A esto se suma la falta de credibilidad y desconfianza en las ONGs. que tienen la mayoría de los personeros asistentes a los talleres.

En su orden de importancia el quehacer de los personeros visto por quienes participaron en el diagnóstico está representado en la siguiente escala:

1. El ejercicio de funciones disciplinarias. Este aspecto absorbe la mayoría de sus funciones ya que le dedican la mayor parte del tiempo a resolver despachos comisorios de las procuradurías provinciales, descuidando otros asuntos de sus municipios. Comisiones con términos muy cortos y perentorios y sin recomendaciones para su diligenciamiento. Esto ocasiona una tensión en su relación con la Procuraduría.
2. La intervención en procesos penales.

3. La defensa y protección de menores y poblaciones vulnerables y la problemática de la violencia intrafamiliar.
4. La difusión de derechos humanos.
5. Los derechos de petición y acciones de tutela, generalmente relacionados con salud, educación, trabajo, espacio público y servicios públicos domiciliarios.
6. La interposición de acciones populares.

En conclusión, al repasar la función de los personeros que participaron en este diagnóstico, visto desde la problemática de los derechos humanos, es posible hacer los siguientes comentarios:

La mayoría de los entrevistados tienen una visión restringida de los derechos humanos que se materializa en dos grandes obstáculos: dificultad para diagnosticar conductas violatorias correspondientes a cada derecho, y la idea de considerar que cada hecho delictivo es una violación de derechos humanos, calificación jurídica que es propia del derecho penal. Existe una ignorancia absoluta sobre el principio de reparación y una enorme despreocupación por el principio de sanción.

También se nota una desproporcionada preocupación por lo disciplinario que invisibiliza otras funciones en especial las que tienen que ver con la situación de derechos humanos en el municipio, o la grave crisis humanitaria derivada del conflicto armado interno.

El diagnóstico concluye en la falta de planes municipales que incluyan una orientación en derechos humanos; el obstáculo más importante que ocasiona esta falencia es la inexistencia de un referente similar a nivel nacional.

Llama la atención que en un país que atraviesa por un conflicto armado y con una profunda crisis humanitaria, el conocimiento y difusión del derecho humanitario sea tan precario. Los personeros con una mejor percepción en este campo son los de la región del sur de Bolívar en contraste con otros departamentos que también tienen zonas con presencia de actores armados. Sin embargo, el posicionamiento del derecho humanitario que tienen los personeros demuestra su origen en tres factores que no logran superar los obstáculos ideológicos para convertir esta normatividad en una herramienta de trabajo: El primero, hace referencia a la conciencia de la problemática sólo a partir de la existencia de las víctimas como un dato o una estadística y no como resultado de un conflicto armado. El segundo, una escasa percepción del tema a nivel preventivo. El tercero, está referido a los comentarios sobre los actores responsables. Se evidencian estereotipos, prejuicios, simpatías y antipatías, propios de una lógica de guerra que se aparta del sentido y contenido del derecho humanitario.

3. Diagnósticos regionales vistos por un grupo de personeros

El diagnóstico regional elaborado en los talleres mencionados presenta nuevos aspectos que en algunos casos contrastan con los resultados correspondientes al análisis biográfico y al quehacer de los personeros en el campo de los derechos humanos.

3.1. La mentalidad urbana de personeros de ciudades capitales

La primera diferencia del diagnóstico realizado por este grupo es la ausencia de una mención explícita en las biografías y en el ejercicio de las funciones del personero al conflicto armado que se libra en zonas de algunos departamentos; sólo en el diagnóstico regional se mencionan las infracciones al derecho humanitario. Esto contrasta con los resultados arrojados en el taller de la zona de conflicto. Una posible primera explicación, es que algunos personeros del Magdalena Medio han interiorizado más la violencia en sus biografías y en su ejercicio profesional, lo que se traduce en una invocación más explícita al tema. La segunda posible explicación de este marcado contraste, puede estar en el hecho de que el conflicto armado tiene como escenario principal las zonas rurales y las biografías ya mencionadas, en su totalidad, son urbanas.

En orden de importancia la situación de derechos humanos es la siguiente: derecho al trabajo, salud y educación; homicidios y lesiones personales; espacio público y población desplazada; medio ambiente; siguen en proporción menos significativa: violencia intrafamiliar, privación de la libertad, vigilancia al debido proceso, desaparición forzada, secuestro, ejecuciones extrajudiciales, y por último, servicios públicos.

De manera específica la problemática urbana en su dimensión más apremiante, está relacionada con la salud, la falta de oportunidades educativas y laborales y la prestación de los servicios públicos domiciliarios. Las formas de violencia en todas sus manifestaciones ocupan la atención de las personerías, sin embargo, falta establecer qué parte de ellas corresponde a los derechos humanos estrictamente hablando, ya que como se comentaba anteriormente, falta claridad conceptual por parte de los personeros para delimitar campos normativos entre el derecho penal, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario; utilizando este último como arma ideológica para desestabilizar al adversario, y desde esta perspectiva se hizo evidente la falta de una pedagogía a través del ejemplo de su respeto por parte del Estado.

El medio ambiente y el espacio público, convierte a la personería en lugar receptor de numerosas quejas que dan lugar a la utilización de acciones y recursos judiciales como la tutela, las acciones populares, los derechos de

petición, etc. En el caso particular de los departamentos del Valle y el Cauca, los derechos de las minorías, las poblaciones indígenas y afrocolombianas han sido invisibilizadas puesto que en ninguno de los análisis han sido mencionados.

Por último, en el análisis de los contextos urbanos tiende a desaparecer el concepto de comunidad sin que exista otra categoría que la sustituya. Tangencial y minoritariamente, una aproximación a dicho término utilizado por algunos personeros es el de sociedad civil, sin otorgarle contenido a dicha expresión especialmente en su relación con el tejido social, con la democracia participativa o con la función de los personeros como representantes del interés público.

3.2. El diagnóstico en los municipios intermedios sin grave problemática de orden público

En esta categoría de municipios el problema que ocupa el primer lugar en el diagnóstico de derechos humanos corresponde al maltrato infantil y a la violencia intrafamiliar y en general a la temática de los derechos de la niñez. Existe plena coincidencia en señalar este aspecto como prioritario en el tratamiento de este tema y en este sentido el problema mencionado coincide con lo expresado por los personeros del segundo grupo.

Existen similitudes con lo señalado para las ciudades capitales en cuanto a derechos de salud, educación y trabajo, que en este caso ocupan un segundo lugar compartido con problemas inherentes al medio ambiente. Le siguen en un tercer orden de importancia el desplazamiento forzado, el derecho a la vida y el abuso de autoridad.

La problemática de la violencia intrafamiliar ha merecido comentarios sobre la ineficacia e impotencia para su solución, ya sea por problemas económicos o por falta de cooperación de los padres de familia, portadores de una cultura autoritaria y violenta en los patrones de educación familiar.

Lo mismo sucede con los derechos a la educación, salud y trabajo. La grave crisis fiscal de los municipios, según los personeros, es el principal obstáculo en el cumplimiento de las exigencias que devienen en el deterioro de la garantía de los derechos a la salud, educación y trabajo.

Este grupo hizo un análisis explícito sobre las relaciones de la personería con la comunidad. Esto permite ratificar la hipótesis de que en estos municipios, es decir, de población no muy numerosa, aún se conserva el concepto de comunidad como referente lingüístico, y que a medida que el proceso de urbanización crece y las características urbanas aparecen, dicho concepto se

va diluyendo para dar paso a otras como sociedad civil. Sin embargo, dichos referentes (comunidad y sociedad civil) no son utilizados en ejercicios de participación, construcción de identidad y de sujetos de derechos.

Sobre el particular los personeros expresaron: “La comunidad en un alto porcentaje no tiene conocimiento de los mecanismos que da la Constitución para protegerlos como persona, tampoco son conscientes del concepto de derechos y deberes correlativos a los mismos”. “Las autoridades municipales en general muestran un desconocimiento del tema, por lo cual no se brinda atención debida, se abusa del poder buscando deshacerse de los problemas inherentes a este asunto”. “En cuanto a los líderes, sólo buscan saber sobre aquéllos que les afectan en forma inmediata (agua y salud)”. Igualmente se destaca lo que ellos denominan “falta de compenetración y sensibilización de las autoridades, la comunidad, los líderes y la ausencia total de recursos para la protección de los derechos humanos”.

3.3. El diagnóstico en municipios con problemática de conflicto armado.

En una zona en donde el conflicto armado asume su mayor intensidad y degradación, los homicidios, la desaparición forzada, las masacres, la tortura, las amenazas, los secuestros, la extorsión y el desplazamiento forzado, representan la problemática de derechos humanos diagnosticada por los personeros municipales.

En orden de importancia las violaciones al derecho a la vida y a la libertad, ocupan el primer lugar. Le siguen la problemática del medio ambiente, originada por la fumigación de cultivos ilícitos, que según ellos, al ser aplicada de manera indiscriminada afecta la agricultura, la ganadería, y en general la fauna y la flora. Dicha situación ha contribuido al deterioro económico y laboral de un grupo considerable de comunidades campesinas. La violación de derechos a la libertad de participación como el de elegir y ser elegido, en un entorno tan polarizado, han deteriorado aún más el respeto de los derechos civiles y políticos, colocándola en un tercer orden de importancia.

El número de casos atendidos por desplazamiento forzado es considerable y merece una mención especial. El deterioro de la calidad de vida de la población desplazada reflejada en el incremento de la insatisfacción de necesidades fundamentales, se convierte en una de las tareas y exigencias más apremiantes en el desempeño de las funciones de los personeros. Sin embargo este aspecto es generalmente tratado desde una concepción asistencialista y no como una de las mayores consecuencias del conflicto armado. Una conclusión más amplia del desplazamiento está ausente en las menciones a dicho fenómeno.

Como aspectos a destacar están los siguientes comentarios compartidos por los participantes en el taller:

- Ausencia casi total del desempeño de las funciones del personero en zonas rurales por dificultades de acceso ocasionadas por los actores armados.
- Escasa cultura de la denuncia.
- Falta de capacitación para lograr acceso a los organismos internacionales.
- “Falta de presencia del Estado ocasionando de esta manera la aplicación de la justicia por su propia cuenta”. Conducta alimentada por la ausencia de mecanismos eficaces para respetar y garantizar los derechos por parte de las autoridades.
- “La sociedad vive en un continuo estado de temor o zozobra, pero además no reconoce las violaciones a los derechos humanos y las infracciones al derecho internacional humanitario”.
- Problemas logísticos y de recursos humanos al interior de sus despachos. Según una expresión “se dejan a veces de hacer cosas por falta de tiempo, por seguridad, por ausencia de recursos humanos, logísticos y financieros”.

Merece una mención particular las infracciones al derecho internacional humanitario descritas así: “involucrar civiles en el conflicto, colocación de minas quebrapatas, tomar prisioneros de guerra, reclutamiento de menores para la guerra y utilización de armas no aptas”.

En términos generales, este taller demostró que la situación de derechos humanos en zonas de conflicto reviste una gran complejidad y en este sentido el grupo de personeros mostró sensibilidad por el tema, no obstante que la otra cara de la moneda presentaba puntos de vista que inevitablemente parcializan el análisis de las causas, actores y manifestaciones del conflicto armado colombiano. De esto se infiere que la estrategia pedagógica debe evitar los debates ideológicos para centrarse en explicar cómo aplicar y difundir el derecho humanitario.

4. El personero como sujeto de conocimiento

La definición de un personero como sujeto de conocimiento en materia de capacitación en derechos humanos debe integrar tres puntos de vista: el interés de sujeto de derecho, el interés de sujeto de protección de derechos y el interés del sujeto de conocimiento de despejar muchas dudas de carácter conceptual y de aplicación. Estos tres elementos resaltan no sólo las expecta-

tivas individuales de capacitación, sino que también de acuerdo al análisis global de los resultados de los talleres, tienen que ver con los obstáculos pedagógicos, con los prejuicios y con la lógica con que se asume el conocimiento de los derechos humanos.

Al analizar dichos resultados se llegó a conclusiones generales que introducen elementos importantes de orden pedagógico y que permiten, a posteriori, pensar en el método que se debe seguir en la capacitación de este grupo.

Veamos algunas de esas conclusiones extraídas del diálogo con quienes participaron en este evento preparatorio a la realización del programa que ya se ha descrito. Desde el punto de vista del sujeto del conocimiento, es posible inferir sobre ciertos obstáculos pedagógicos comunes a quienes se aproximan al campo de los derechos humanos:

- La experiencia de un aprendizaje memorístico, poco investigativo y heterónomo reduce los derechos humanos a un plano legal que empobrece lo jurídico. Esta experiencia va en contravía del principio de aprender a aprender y de entender la complejidad que encierra un saber interdisciplinario como el de los derechos humanos.
- La lógica con la cual se aborda la problemática de las conductas y actitudes individuales frente a un proyecto de derechos humanos, permite descifrar varios tipos de escepticismos que ameritan especial atención de una propuesta de derechos humanos. La razón para ser escéptico sobre la pertinencia de los derechos humanos como una elección social e individual está en la creencia de que no bastan los intentos razonados para conseguir lo que queremos.

Esta lógica tiene tres vertientes. Una que se puede llamar la lógica del desencanto, presente en imaginarios que se nutren de la falta de garantía y de los escasos resultados, y otra que se basa en innumerables prejuicios sobre los derechos humanos. Aunque el discurso de los derechos humanos ha permeado importantes sectores sociales y es parte de la política gubernamental, todavía perviven resistencias que ven con desconfianza su posibilidad como proyecto de convivencia

La tercera vertiente está caracterizada por el miedo, en cuanto a la experiencia de este país, la persecución a los defensores de derechos humanos es una de las manifestaciones de una profunda crisis en este campo.

- Falta de referentes e información sobre los juicios que sustentan los obstáculos y que permitan una reflexión autocrítica positiva y prospectiva.
- Falta de destrezas para interpretar el entorno y poder dilucidar sobre la pregunta ¿Qué aspectos del entorno favorecen o impiden la promoción y protección de los derechos humanos?

- Falta de iniciativa para resignificar las experiencias vividas individuales y colectivas, en todos los aspectos que atañen a la formación de sujetos de derechos. Las experiencias narradas por algunos personeros dejan circular una visión de los derechos humanos que se reduce a un plano asistencialista, contemplativo y paternalista. Lo curioso es que esta concepción no reconoce que varias de sus actuaciones hacen parte del quehacer en derechos humanos y en ocasiones, ven sus acciones como una obra caritativa que no pueden ampliar a cabalidad por el escaso presupuesto con que cuentan las personerías o por restricciones de tipo legal a dichos funcionarios.
- La existencia de una visión reducida de quienes son víctimas y de qué hechos constituyen violaciones o infracciones al derecho humanitario se constituyen en una problemática de gran importancia en los procesos de construcción de conocimiento en este campo. En algunos casos el obstáculo para hacer claridad sobre estas diferencias está en la existencia de estereotipos, prejuicios, simpatías y antipatías que se convierten en criterios permanentes que desplazan lo jurídico y lo ético a un segundo plano.
- En otras ocasiones, la ausencia de criterio jurídico preciso para reconocer víctimas o situaciones de violaciones o infracciones se deben a posturas reverentes y a críticas frente a los presuntos responsables sobre todo en contextos locales y regionales.

5. ¿Cómo ordenar esos datos?

El resultado del diagnóstico produjo una limitada pero singular e importante información que fue necesario decantar en unas categorías que permitieran entender con más rigor lo que se quería conseguir en términos de formular una propuesta curricular y una concepción pedagógica acorde al tipo de alumno diagnosticado. Se trataba también de buscar una especie de principios didácticos que más adelante se llamarán recursos pedagógicos, que deben ser transversales al currículo y a la enseñanza del saber especializado de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario. Para ello, el diagnóstico se resumió en cuatro bloques de problemas que se igualaron con el número de dimensiones que se trabajaron en el diagnóstico.

Para lograr esta primera clasificación se tuvo en cuenta algunas de las concepciones sobre la educación para el futuro que han sido propuestas por el filósofo Edgar Morin³.

3. Edgar Morin, Los siete saberes necesarios para la educación para el futuro. UNESCO. Nueva visión. Buenos Aires 2002.

**a. El primer bloque de problemas:
La búsqueda de sí mismo (a) y la reflexión
autobiográfica**

Las cuestiones políticas o morales relacionadas con el tema de los derechos humanos no requieren necesariamente grandes tratados sistemáticos para ser abordadas. Por el contrario, la experiencia en el diálogo con un grupo potencial de estudiantes mostró otro camino para avanzar en la reflexión de la unidad más política y moral: el sujeto. Con ello igualmente se empezó a hacer una exploración pedagógica que inspira esta publicación.

Tal como lo han dicho los filósofos y pensadores de muchas disciplinas de lo social, el encuentro con las biografías produce una constatación que muestra las repercusiones de una filosofía de la historia en crisis, la presión de un mundo individualista y de autosatisfacción y las diversas estrategias de los defensores del nuevo orden económico. En esas condiciones, el individuo de hoy se repliega deliberadamente sobre sí mismo y poco o nada se devuelve a pensar en el pasado, futuro o en el presente, para convertirse en sujeto de la historia desde su propia historia.

Por eso la labor pedagógica con un sujeto descentrado de sí mismo, de su entorno y de la propia construcción de autonomía, tal como se ve en el diagnóstico, debe basarse en el estímulo a descubrir el deseo de construirse a sí mismo como sujeto de su propia existencia. Para que desde allí comience a encarnarse en un sujeto de deseo de participar en movimientos culturales que lo lleven al encuentro del otro o de la otra.

En otras palabras, el resultado de este sondeo invita al pedagogo a acompañar a sus alumnos a contestar la pregunta: ¿Puede la búsqueda de sí mismo(a) enseñarnos a vivir? ¿Qué relación tiene esto con los derechos humanos?

**b. El segundo bloque de problemas:
La reflexión desde la función pública**

Este aspecto permite conocer lo que piensa y siente el servidor público frente a una problemática como la de los derechos humanos. De ahí que la razón del trabajo pedagógico debe ser la de resignificar, potenciar y reafirmar la cultura democrática del servidor público, en relación a las exigencias de una realidad como la colombiana que afronta una grave crisis de derechos humanos.

¿Qué quiere decir resignificar? Resignificar es dotar de nuevos contenidos, de nuevas interpretaciones a los hechos y prácticas sociales, de acuerdo a las necesidades y demandas de una realidad social en permanente transformación.

El trabajo pedagógico de resignificación del funcionario público implica tres pasos:

El primero es el de considerar a los funcionarios públicos, ante todo como ciudadanos(as). Esto significa que el servidor público debe pensarse como un sujeto de derechos y deberes. En el diagnóstico pocas veces se vio este asunto como una forma de autorreflexión.

El segundo paso es el de considerar que además de ciudadano el servidor público representa el Estado ante la comunidad. Esta dicotomía entre Estado y sociedad es otra de las conclusiones del ejercicio.

El tercero, que las anteriores situaciones constituyen un atributo especial que los coloca en el espacio público, elemento constitutivo por excelencia de una democracia. Considerar las oficinas y la función que en ellas se cumple como un elemento constitutivo de una nueva forma de ver los personeros es algo a lo cual debe apuntar este proyecto.

El espacio público es el “lugar” para la realización de la democracia ciudadana; se hace históricamente posible para la convivencia, la satisfacción de las necesidades de los diferentes grupos, para la resolución de los conflictos; en fin, para hacer posible la vida en comunidad.

En resumen, el espacio público es a la vez simbólico y concreto: es el lugar donde se vive y se realizan las aspiraciones de cada ser humano, pero a la vez es el lugar donde se sueña y se desea la democracia.

c. El tercer bloque de problemas: La mirada al entorno

Hay que partir del hecho de que la subjetivación es la interiorización del mundo exterior: la lengua que hablo, las categorías de la experiencia sensible, la presión de las comunidades y colectividades, la pertenencia a un sexo, una edad, a una clase. Como se pudo ver el resultado del diagnóstico muestra a un personaje poco conectado con su entorno.

Por lo tanto, el pedagogo debe conducir a este grupo a evitar buscar en el fondo de nosotros una subjetividad fundada en sí misma. La relación entre sujeto y entorno es profunda e incuestionable. Esta es la razón por la cual muchos teóricos han abordado el tema del sujeto vacío, del que se hablará más adelante para definir lo que los sociólogos llaman anomia y los filósofos desugetivización.

Por eso un entorno totalitario niega el sujeto. En las sociedades totalitarias todo se hace para destruir e incluso negar el sujeto.

Sin embargo el pedagogo tiene que aceptar que la reflexión sobre el sujeto y el entorno no elimina del todo la inquietud y la incertidumbre. Pero relacionando esto con el derecho, y en particular con los derechos humanos, al menos sí permite en lo más profundo de la subjetividad, y en los resultados de la vida, ahondar en el acuerdo, en la negociación y en los códigos de respeto a la propia subjetividad.

En este sentido podemos decir por ejemplo, que una parte importante de los derechos humanos, los derechos culturales son la defensa de la singularidad, de la particularidad de cada cual, hasta con sus propias incertidumbres.

d. Cuarto bloque de problemas: El sujeto de conocimiento

Cuando abordamos la problemática del conocimiento de un sujeto o de grupo de sujetos en particular, estamos centrados en una distinción básica que nos lleva a diferenciar la vigilia del sueño, el imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo; se trata de una actividad racional de la mente.

Por tal motivo constituirse en sujeto de conocimiento requiere varias actividades racionales. Entre otras:

- El control de la práctica mediante una actividad verificadora. El proceso de capacitación debe inculcar en los sujetos de aprendizaje los mecanismos para que continuamente verifiquen su quehacer, en este caso desde un referente de los derechos humanos.
- El control del entorno mediante una doble acción que privilegia lo que sirve para la convivencia y cambiar lo que la obstaculiza. En casos extremos existe una tercera posibilidad, la de la resistencia. Por eso la enseñanza de derechos humanos debe ser presentada a los alumnos como una postura frente al cambio.
- El control de la cultura. Una de las actividades fundamentales para este ejercicio es comparar el conocimiento especializado con lo que dice el sentido común; con lo que dice el prejuicio; con lo que dice la tradición; pero ante todo con lo que ha producido dicha cultura.
- El control de la “otredad”. La cuestión ¿es que usted ve lo mismo que yo? Nos prepara para entender el mundo de la diferencia tan útil en las relaciones de convivencia.
- Por último está el llamado control cerebral que tiene que ver con la memoria, con las operaciones lógicas y con las prácticas comunicativas. En otras palabras, es la racionalidad la que corrige y en la propuesta de derechos humanos hay una gran dosis de racionalidad. Se trata de entrar en un paradigma de racionalidad que no ignora a los seres, que

tiene en cuenta la subjetividad, la afectividad y en última instancia la vida misma⁴.

Pero dentro de los paradigmas modernos esta racionalidad está insertada en la educación mediante un principio que E. Morin ha llamado “principio de incertidumbre racional”; éste predica la vigilancia, la autocrítica, es decir, se trata de una verdadera racionalidad que no es sólo teórica, ni crítica, sino también autocrítica⁵.

Además de los elementos mencionados están también lo que hemos venido denominando obstáculos pedagógicos que se conforman desde una constelación de fenómenos que tienen que ver con el conocimiento, tales como: los errores mentales, los errores intelectuales, los errores de la razón y los errores paradigmáticos.

Por esto la propuesta pedagógica intenta partir de criticar ese paradigma cartesiano que ha creado una disociación que atraviesa el universo de un extremo al otro:

Alma / cuerpo
Espíritu / materia
Cantidad / calidad
Sentimiento / razón, etc.⁶

4. Edgar Morin. Op. Cit.

5. Ibíd.

6. Ibíd.

Segunda Parte

Algunas consideraciones sobre el currículo

El lector de este material ha tenido la oportunidad de conocer algunos aspectos que la realidad le aporta a la práctica de enseñanza de derechos humanos, y que se pueden apreciar en las notas que sintetizan el diagnóstico que se hizo en la fase previa a la iniciación del programa de capacitación que se ha venido mencionando.

Al colocar en diálogo los elementos que según el diagnóstico caracterizan a la población objeto, con algunas consideraciones teórico-pedagógicas se da la posibilidad de construir otro espacio de reflexión: se trata de la propuesta curricular.

Cualquier aspecto relacionado con el currículo se convierte en un desafío importante y necesario. Como lo dice A. Magendzo “el currículo como la escuela no son manifestaciones desprovistas de intencionalidad”⁷.

La cuestión curricular ha recibido poco cuidado especialmente en la educación no formal, por eso cuando nos percatamos de su importancia se convierte en un desafío, puesto que nos hacemos concientes de que a través de ella, se deben conciliar lo que algunos teóricos han denominado las contradicciones culturales de la escuela.

¿Por qué hablamos de conciliar? Porque efectivamente el currículo construido desde una perspectiva pedagógica, no puede evadir el diálogo con otros espacios de socialización del alumno. El aspecto de los intereses del estu-

7. Abraham Magendzo. Curriculum, escuela y derechos humanos. Piie. Santiago de Chile. 1991.

diante y la pertinencia de lo que se enseña, también deben estar mediados por el currículo. Igualmente existen puntos de vista de otros actores que directa o indirectamente participan en el proceso educativo, tales como los padres de familia o los líderes de la comunidad.

Por todo lo anterior, parece conveniente que la primera consideración general de carácter curricular en materia de derechos humanos, es la de tratarlo o incluirlo dentro de lo que se ha denominado una “nueva mirada de las ciencias sociales”; esto teniendo en cuenta que los derechos humanos tocan muchos aspectos de dichas ciencias si logran ser entendidos integralmente.

Dicha postura ha permitido evidenciar cuatro aspectos importantes que desde el currículo han de potenciar y beneficiar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los derechos humanos:

1. Introducir una mirada holística, que en el caso de los derechos humanos vaya más allá de lo jurídico y que no sólo evite la fragmentación conceptual de los elementos que confluyen en su cuerpo teórico, jurídico, ético, político, cultural e histórico, sino que también proporcione la comprensión de una realidad concreta.
2. Reconocer que a pesar del énfasis que debe ponerse en la problemática que establece la relación Estado-Derechos Humanos, no se pueden perder de vista otras relaciones o escenarios donde tienen posibilidad de desarrollo los derechos humanos, tales como, la familia, el amor, los movimientos culturales, la resistencia y todo el mundo de la cotidianidad o mundo de la vida.
3. Valorar la multiculturalidad evitando caer en el relativismo cultural e impulsando el llamado diálogo cultural.
4. Incorporar el futuro como objeto de análisis, integrando al tema de los derechos humanos otras consideraciones que conduzcan a una postura prospectiva, humanista y ética.
5. Dedicar un espacio a la construcción de subjetividades (a este aspecto se le dedica un capítulo aparte en este material).

Luego de llevar a la práctica la forma en que el currículo debe reflejar los aspectos anteriormente descritos, se hace necesario un siguiente paso, que consiste en la definición de unos objetivos como elemento que sirva de punto de partida a la formación curricular. Para ello se necesita:

- Que el currículo en derechos humanos ayude a comprender la realidad del entorno local, regional, nacional e internacional.
- Que no descuide la construcción de sujetos en y para la vida.
- Que no pierda el punto de vista de aspirar al máximo teniendo como base estándares internacionales en el campo de los derechos humanos.

- Que cambie el paradigma tradicional profesor (poder) – alumno (sujeto pasivo).
- Que se favorezca y privilegie lo que se ha denominado “nuevos modos de producción del conocimiento social”.
- Que el conocimiento sea producido en contextos prácticos de aplicación.

En síntesis, es importante que quienes se encarguen de formular las propuestas curriculares en derechos humanos tengan en cuenta que: no se trata de definir problemas dentro de una lógica teórica en particular, sino en torno a la solución de problemas concretos. Tampoco se trata de un conocimiento básico aplicado, sino de un conocimiento “demandado” que busca ser útil, ello implica una negociación continua entre el alumno y el docente.

Ese nuevo modo de producción de conocimiento tiene retos que no se limitan al balance crítico del saber acumulado de la disciplina, sino que tiene en cuenta la proliferación de lugares o escenarios particulares donde se puede generar conocimiento: los movimientos sociales y culturales, el espacio de la cotidianidad, las ONGs, los movimientos de resistencia, etc.

Más aún, se considera que el saber sobre la vida social y en nuestro caso sobre la problemática de los derechos humanos no es patrimonio exclusivo de las ciencias sociales y entre ellas del derecho, sino que forma parte de otras prácticas culturales como la literatura, los medios masivos y otros campos de la producción simbólica.⁸

¿Cómo se puede generar una propuesta de organización curricular?

“Cada vez nos convencemos más del papel preponderante que desempeñan los estudiantes en su desarrollo integral y sentimos la necesidad de emplear nuevas estrategias para que ellos asuman dicho papel. Al respecto, cobra sentido el estudio de la matética que se ocupa de las condiciones y formas como los alumnos aprenden significativamente; crean y manejan diversas relaciones; acceden al conocimiento o lo producen; aprenden a vivir y crecer en grupo; construyen y desarrollan su propio proyecto de vida”⁹.

Una costumbre que hereda la poca reflexión sobre la pedagogía en las universidades, especialmente en las facultades de derecho, ha sido reproducida en la educación en derechos humanos. El currículo aparece entonces, como un

8. MEN. Lineamientos curriculares para las ciencias sociales, Bogotá, 2004

9. MEN. Lineamientos generales de procesos curriculares. Bogotá, 1998.

listado de temas que siguen un orden lineal. A manera de ilustración podríamos citar el siguiente listado que se hace de la propuesta curricular.

Ejemplo de una propuesta curricular tradicional por asignaturas:

1. Historia de los derechos humanos.
2. Fundamento filosófico.
3. Desarrollo de los derechos humanos. Generaciones de los derechos humanos.
4. Declaración Universal de los Derechos Humanos.
5. Organismos internacionales de protección: sistema de naciones unidas y sistema regional americano.
6. Constitución Política de 1991.

Aunque tradicionalmente se han implementado las orientaciones curriculares basándose en asignaturas aisladas o temas como los que se señalan en el ejemplo anterior, realmente ésta no es la única forma de hacerlo. En la actualidad diferentes experiencias pedagógicas han mostrado otros caminos que sirven para construir las propuestas pedagógicas a través de diversas organizaciones curriculares entre las que podemos citar:

Problemas relacionados con un espacio o entorno del que hacen parte los alumnos. En este caso la organización curricular se vuelve un reto para la imaginación del especialista pero también un atractivo para los alumnos, porque el currículo les ofrecerá las respuestas a sus propios problemas.

Igualmente se puede organizar por núcleos, por tópicos, por períodos históricos, por espacios geográficos o por instituciones.

A juicio de muchos pedagogos una manera de superar el exceso de temas o información, y lograr aprendizajes significativos en el campo de los derechos humanos, es el trabajo –en forma selectiva y jerárquica– de problemas y preguntas esenciales que se hacen a partir de las inquietudes de los alumnos.

Sobre la base de estos resultados o interrogantes, es factible estructurar y afianzar en los estudiantes conceptos y herramientas fundamentales del saber en cuestión.

Teniendo en cuenta estos aspectos señalados en Colombia por el Ministerio de Educación (MEN), se podría concluir que una nueva forma de plantearse el problema curricular está dada por un proceso que aborde los siguientes elementos¹⁰.

10. MEN. Lineamientos curriculares para las ciencias sociales. Bogotá. 2004.

A. Los ejes generadores

Estos agrupan importantes temáticas del largo proceso de formación de las sociedades pasadas y actuales y de sus reglas o normas para la convivencia. Sin embargo el experto, persona especializada u orientadora de la educación en este aspecto puede partir de algunos referentes o ejes que han sido seleccionados por la experiencia de procesos que en el campo de los derechos humanos se han gestado en contextos internacionales diversos y en momentos históricos diferentes.

Estos referentes son según el MEN:

1. La defensa de la condición humana y de su dignidad como su opción personal y de relación con la “otredad”.
2. El sujeto, la sociedad civil y el Estado como mecanismos para construir la convivencia.
3. Mujeres y hombres como guardianes de la relación de género y beneficiarios de la naturaleza y la sociedad.
4. La problemática del desarrollo sostenible como forma de preservar la dignidad.
5. La identidad planetaria y las posibilidades y límites de las interacciones. La globalización.
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de las identidades pero también de conflictos.
7. Las diferentes culturas como creadoras de diferentes saberes.
8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que condensan proyectos y hechos que tienen que ver con intereses, poderes, necesidades y cambios.

Como manera práctica de desarrollar dichos ejes, construya un posible listado de problemas en el campo de los derechos humanos, que enfrenta una comunidad o un grupo social, y trate de clasificarlos en los anteriores ejes. Si resultan nuevos tópicos haga entonces un aporte a la anterior clasificación. Observe como esta sistematización de ejes generadores dan la posibilidad de introducir explicaciones que provienen de diversas disciplinas:

- | | |
|--------|--|
| Eje 1: | Antropología, derecho, historia, psicología, demografía, geografía económica, filosofía, ética, derecho. |
| Eje 2: | Ciencia política, derecho, ética, filosofía, geografía, derecho. |
| Eje 3: | Ecología, geografía, economía, historia, demografía, sociología, derecho. |
| Eje 4: | Economía, geografía, historia, ciencia política, demografía, derecho. |

- Eje 5: Geografía, economía, historia, demografía, ecología, ciencia política, derecho.
- Eje 6: Historia, antropología, ciencia política, economía, sociología, demografía, derecho.
- Eje 7: Comunicación social, historia, antropología, derecho.
- Eje 8: Derecho, historia, ciencia política, geografía, sociología, derecho.

Pero además de lo anterior, el currículo puede organizarse también por conceptos, estableciendo una relación como la que sigue:

Ejes generadores –disciplinas– conceptos fundamentales.

Al último componente de la relación anteriormente descrita se le asigna la función de imprimir un gran aporte al currículo puesto que introduce una visión más integral al aportar conceptos como: espacio, tiempo, historia, etnia, sujeto, familia, población, comunidad, Estado, poder, justicia, cultura, desarrollo, etc.

La metodología de ejes generadores, en síntesis, sirve para conformar varios tipos de referentes que se necesitan en el aprendizaje de los derechos humanos:

1. Un referente cognitivo. Lo que debo preguntarme sobre dicho eje y los conflictos cognitivos que pueden aparecer tras dicha pregunta.
2. Un referente sobre vivencias. Lo que he vivido o experimentado sobre dicho asunto.
3. Un manejo conceptual. Qué más puedo saber y analizar de este eje.
4. Una perspectiva temporal. Qué me dice dicho eje de la situación concreta de mi entorno.
5. Un tiempo histórico. La problemática señalada por el eje ha tenido algunas transformaciones a través del tiempo.

B. Las preguntas problematizadoras

La organización curricular a través de las preguntas problematizadoras tiene por objetivo, llamar la atención del docente en el sentido de generar una búsqueda constante de respuestas que le den impulso a su propio proceso de aprendizaje.

La fuente para conseguir dichas preguntas problematizadoras estará en la relación del maestro o dinamizador con sus estudiantes en la fase de diagnós-

tico o sensibilización; en el conocimiento que tenga el profesor del tema; en lo que sucede en la cotidianidad; en los informes especializados y en las discusiones que se motivan en la opinión pública¹¹.

Las posibilidades de organización curricular mediante las preguntas problematizadoras son las siguientes:

- a. Son un apoyo y complemento para la estructura del currículo organizado por ejes generadores. El método de preguntas problematizadoras se complementa perfectamente con el de ejes generadores.
- b. Facilitan el diálogo interdisciplinario.
- c. Ayudan a remover el obstáculo pedagógico.
- d. Están más cercanas a la vida de los alumnos.
- e. Posibilitan la construcción de los llamados “conflictos cognitivos”.
- f. Apoyan la construcción de conocimiento a diferencia de la reproducción de conocimiento.
- g. Permiten aprendizajes significativos puesto que tienen en cuenta condiciones objetivas, subjetivas, sociales y personales de los alumnos.

Sin embargo, es bueno esclarecer que no todas las preguntas que surgen en el aula abren las puertas a nuevas dimensiones del conocimiento. Por ello el docente estará dispuesto a resignificar o reformular las preguntas mediante procesos que logren transformarlas, es decir:

- Que permitan abrir la pregunta a otras perspectivas.
- Organizar los elementos constitutivos de la pregunta y en ese sentido encontrar el problema central del interrogante.
- Presentar otras opciones y permitir que sean los propios alumnos quienes transformen la pregunta.
- Resaltar el sistema valorativo desde el cual se formula la pregunta.

En síntesis no se debe abandonar la pregunta problematizadora, sino interpelarla hasta convertirla en una nueva posibilidad que cumpla la función que se le ha asignado.

Como ejemplo sobre la manera de utilizar estos elementos para la construcción curricular, se propone el siguiente ejercicio.

Todo capacitador, investigador, defensor o teórico en el campo de los derechos humanos sabe que el referente 1 (citado anteriormente) como eje generador, es algo que debe contener todo currículo.

11. Orlando Zuleta. “La pedagogía de la pregunta”. Revista Educación y Cultura. No. 59.

Dicho eje está planteado de la siguiente forma: “la defensa de la condición humana y de su dignidad como opción personal y de relación con la otredad”. Pues bien, ¿cómo convertir este eje en un asunto que interese al dicente especialmente cuando se trata de poblaciones objeto de sectores con un nivel educativo y cultural bajo?

La estrategia de preguntas problematizadoras puede ser de gran ayuda. Observemos algunas de dichas posibilidades a través de preguntas que se han seleccionado imaginariamente.

Eje curricular No.1

“La defensa de la condición humana y de su dignidad como opción personal y de relación con la otredad”

Preguntas problematizadoras:

¿Cómo construir una sociedad más justa para todos los hombres y mujeres?

¿Qué aspectos de mi cultura son importantes para generar una buena convivencia?

¿Cómo se justificaba la esclavitud en otras épocas? ¿Hay esclavitud en mi país?

¿Se puede perder la dignidad humana?

¿Cómo vivimos en nuestra familia, en nuestra vecindad, en nuestra región y en nuestro país?

Nótese que a partir de estos aspectos se pueden encontrar ejes generadores y ámbitos conceptuales diversos que pueden estar ligados al campo de los derechos humanos y a la problemática que ha sido anteriormente tratada sobre la construcción curricular.

C. El desarrollo de competencias

Dada la situación del país, es apremiante afrontar que la educación debe tener sentidos y significados sociales. Lo anterior significa que la implementación de un currículo en derechos humanos tiene una prioridad: formar ciudadanas y ciudadanos que manejen saberes, procedimientos y valores intra e interpersonales, propios de un desempeño social competente que conduzca al pleno ejercicio de toda la potencialidad que puede desplegar un sujeto de derechos.

Una posible y muy amplia clasificación de las competencias¹² puede ser la siguiente:

- Competencias cognitivas.
- Competencias procedimentales.
- Competencias valorativas.
- Competencias socializadoras.

Las competencias cognitivas

Están referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos geográfica e históricamente determinados. Dichas aplicaciones se concretan en un determinado contexto sociocultural, pero siempre enmarcados en un conocimiento disciplinar.

En este sentido las competencias cognitivas juegan un doble papel, tanto en el ámbito académico como en el cotidiano y siempre cumplen una función señalada en la dirección de resolver problemas concretos.

Ejemplo, identifico y describo algunas características culturales de las comunidades a que pertenezco y de otras diferentes a las mías.

Competencias procedimentales

Están referidas al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información, con el fin de codificarla y decodificarla. Una situación de violación o vulneración de un derecho puede estar codificada cuando el alumno ha captado la lógica de una competencia cognitiva y una competencia procedimental.

Estas competencias son necesarias para afrontar de manera eficiente la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.

Ejemplo, participo en actividades que expresan valores culturales de mi comunidad y de otras diferentes a la mía.

Competencias intrapersonales

Son entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones, en este caso frente a una situación de derechos humanos.

12. Otros documentos del MEN, hacen una clasificación diferente: conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas, integradoras. Véase: MEN. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá. 2004.

Ejemplo, respeto mis rasgos y los de las otras personas (género, opción sexual, etnia, religión, filiación política).

Competencias socializadoras

Son entendidas como una actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus emociones y reacciones. Estas competencias son necesarias para que los seres nos desarrollemos en sociedad.

La justificación para que un currículo establezca una educación por competencias son múltiples y variadas. Pero entre otros están:

- lograr una buena motivación para el proceso de aprendizaje.
- Preparar para interpelar diferentes emisores de comunicación y poder construir un sujeto de interpelación a estos, autónomo y deliberante.
- La necesidad de capacitar y formar con principios de calidad, equidad y reconocimiento de la diversidad.
- Flexibilizar las estructuras lógicas de los currículos, de las didácticas y de los planes de estudio.
- Impulsar el criterio de autoevaluación y retroalimentación del conocimiento.

Ejemplo, valoro aspectos de las organizaciones sociales y políticas de mi entorno que promueven el desarrollo tanto individual, interpersonal, como comunitario.

Competencias simbólicas

Desde nuestro punto de vista el no tener en cuenta dichas competencias en algunas propuestas curriculares, es situarse en el plano del criticado reduccionismo racionalista. Dicha competencia debe desarrollarse a través de lo que J. Habermas llamó acción simbólica, ligada a destrezas no proposicionales de expresión simbólica: gozar con un concierto, un baile, dibujar, cantar, etc., que generalmente manifiestan características más personales del mundo interno del sujeto. En la enseñanza de derechos humanos estas competencias pueden ayudar a desarrollar un lenguaje simbólico para expresar sentimientos profundos que tienen que ver con el mundo de las violaciones, de las amenazas y en general del sufrimiento¹³.

13. J. Habermas, citado por Javier Saenz Obregon. Cultura ciudadana y pedagogización de la política estatal. Idep. Bogotá, 2004.

Para concluir podría citarse este ejemplo propuesto por el MEN en sus lineamientos curriculares y ver cómo se integran todos los elementos de la propuesta para elaborar un currículo abierto y en espiral que reconozca la viabilidad de integrar las propuestas hasta ahora señaladas.

Aunque el ejemplo que a continuación se presentará está ilustrado con una pregunta problematizadora que insinúa a la categoría dignidad humana o condición humana, el lector podrá tomar otro ejemplo diferente. En ese sentido puede construir un cuadro similar con otra pregunta, o con una serie de preguntas, con el fin de iniciar la construcción de una propuesta curricular diferente y enriquecedora (ver pg. 56).

Es necesario insistir que la estructura curricular debe ser flexible y no debe existir ninguna secuencia u orden obligatoria entre ejes. Esto quiere decir que es posible iniciar la construcción curricular por cualquiera de las propuestas reseñadas, y luego cambiar a otra, de acuerdo a lo que el profesor o capacitador considere más adecuado o pertinente para sus alumnos y para su entorno.

Igualmente es importante destacar que en su trabajo sobre currículo Abraham Magendzo¹⁴ señala que existen tres principios básicos sobre los cuales se hace el proceso de selección de contenidos curriculares y que a nuestro modo de ver cualifican las propuestas mencionadas en este capítulo.

a. Principio de historicidad social.

Éste tiene en cuenta que los derechos humanos como temática deben ser contextualizados como un conocimiento social e históricamente determinado, sujeto a cambio y evoluciones.

b. Principio de reconstrucción del conocimiento.

Parte de dos procesos que se complementan:

- Darle importancia a los significados que los alumnos le confieren al tema.
- Reconstruir el saber en el significado y en la sistematización que los alumnos le atribuyen a su propia experiencia.

c. Principio de integración.

Señala el carácter indivisible e interdependiente que tiene la temática de los derechos humanos y que debe ser entendida en una triple dimensión:

14. Abraham Magendzo. Curriculum, escuela y derechos humanos. Piie. Santiago de Chile. 1991.

Eje curricular No. 1 La defensa de la condición humana

		COMPETENCIA SUGERIDAS			
PROBLEMATIZADORA PREGUNTA		COGNITIVA	PROCEDIMENTAL	VALORATIVA	SOCIALIZADORA
EJEMPLO: ¿cómo construir una sociedad justa para todos?		Reconoce que la humanidad se ha organizado de manera diferente y ha creado distintas formas de identidad y convivencia.	Sabe tratar una duda. Investiga. Pregunta. Compara. Estudia. Evalúa. Por ejemplo interroga sobre cuál ha sido la evolución del concepto de dignidad humana	Respeto y reconoce los aportes que a la convivencia han hecho diversas sociedades, etnias, pueblos y comunidades, etc.	Promueve espacios para la discusión y difusión y reconstrucción de lo aprendido.
AMBITOS CONCEPTUALES		Libertad, igualdad, justicia, poder			
EJES TEMÁTICOS		Ciencias naturales, religión, historia, psicología, literatura, arte, filosofía, sociología y derecho			

- Integración en el contenido en cuanto es un saber que se relaciona con otros; integración en el sujeto que hace referencia a la reconstrucción de significados y a la integración en el contexto que hace referencia al principio de historicidad social.

Con el objetivo de hacer un énfasis mayor en esta propuesta, a la perspectiva de Magendzo, le agregamos un cuarto principio que denominaremos: principio de construcción de subjetividades. Por eso dedicaremos el siguiente aparte de este documento a tratar el tema del sujeto y su relación con la pedagogía.

Tercera Parte

La construcción de subjetividades

La problemática curricular y en general la enseñanza de los derechos humanos, exige una certeza que debe expresarse en la sensibilidad frente a ese posible sujeto de conocimiento. Por eso dedicaremos una corta reflexión sobre dicha categoría.

Con el término sujeto, teniendo en cuenta su recorrido histórico–conceptual, han sucedido muchas cosas. Siempre ha sido un concepto cargado de ambigüedad. Por eso en la historia de las ciencias sociales y del comportamiento ha existido una gran tensión tanto por negarlo como por afirmarlo.

Sin embargo, observando la producción de algunas concepciones esclarecedoras sobre el tema, es necesario hacerle un reconocimiento a varios teóricos. En el campo del psicoanálisis a Jacques Lacan, por desarrollar la tesis en que expresa que toda su mira es “la elaboración de la noción de sujeto”¹⁵.

Hacia una noción de sujeto

No se pretende aquí acomodar la teoría Lacaniana a nuestro discurso pedagógico pero sí nos hemos tomado la licencia de destacar varios conceptos de dicho autor como referentes de análisis para sustentar algunos hallazgos metodológicos en el campo de enseñanza de los derechos humanos. Dichos conceptos son tres: el primero hace referencia a la relación entre sujeto y

15. Bertrand Ogilvie. Lacan. La formación del concepto de sujeto. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1987.

lenguaje; el segundo denominado el “estadio del espejo”; el tercero está referido a la problemática de la verdad y/o el desconocimiento.

En cuanto al primero, para dicho autor la noción de sujeto encierra una sujeción determinada por el lenguaje. En otras palabras que el lenguaje es la causa del sujeto. Lo que no se nombra no existe. Según Lacan en tanto el sujeto se muestra en sus lapsos, sueños, comportamientos inesperados, para el psicoanálisis estos elementos funcionan como los elementos de un lenguaje y no se pueden comprender sino en cuanto tales. En sentido metafórico, podemos comparar las situaciones en que el lector está frente a un texto, como el sujeto frente al deseo, que también tiene un texto con su propio lenguaje. “El sujeto del inconsciente no conoce, en realidad, otra sociedad que la de las palabras”¹⁶.

El concepto de “estadio del espejo” está referido (no en forma positivista) a aquel momento de la primera relación consigo mismo que inmediatamente y para siempre es la relación con el otro. No se trata de un estadio a ser superado sino de una configuración insuperable. Sin embargo, cabe anotar que el “espejo” es en Lacan, un término genérico, un elemento entre mil puntos de referencia.

El tercer concepto está referido a la verdad y al desconocimiento. En la obra de Lacan y de su antecesor Freud, la investigación no está marcada con el mismo estilo que las otras investigaciones científicas. Su campo inconfundible es otro: la verdad del sujeto. Se trata de la realización de la verdad del sujeto, como dimensión propia que ha de ser aislada en su originalidad en relación con la noción misma de realidad.

Este asunto entonces se liga a una problemática importante en el psicoanálisis referida a otros aspectos y particularidades del sujeto, entre otras las razones por las que desconoce. Por eso este “nuevo discurso” desde la práctica psicoanalítica es objeto del fenómeno denominado resistencia. Concepto de igual importancia en dicha práctica, sobre el cual Freud había hablado con lucidez, al decir que ella adopta diversas formas, desde el rechazo enérgico hasta la indiferencia, pasando por el entusiasmo, no siendo la última la menos eficaz, para demostrar el problema de la complejidad introducida en el sujeto a raíz de su relación con el lenguaje.

En conclusión, para personas legas en el tema, el “desconocimiento” o resistencia del sujeto no es ignorancia, no representa pasividad alguna; este desconocimiento es activo, es la actividad misma del sujeto que no tiene ninguna otra. En otras palabras eso tiene que ver con la estructura signifiante como estatuto fundamental de la lingüística.

16. Bertrand Ogilvie. Op. Cit.

Tal como se había dicho anteriormente, esta recortada síntesis de la obra de uno de los teóricos del sujeto, nos ha servido de pretexto para plantear tres problemáticas y algunas consecuencias de ellas en el campo de la pedagogía y en especial en el lugar dedicado al sujeto de aprendizaje, que nos convoca en estas reflexiones sobre la enseñanza de los derechos humanos.

¿Cuáles son esas reflexiones pedagógicas que queremos construir en este capítulo dedicado al sujeto?

En primer lugar, que la problemática del proceso de conocer en el sujeto no recae en la posibilidad del conocimiento por sí misma, sino en la posición del sujeto en relación con ese conocimiento, que por otra parte, se elabora prescindiendo de él. Y que ese conocimiento se expresa en un lenguaje, que tampoco es el mismo lenguaje del sujeto.

Es decir, que un elemento fundamental de construcción de subjetividades está en el reconocimiento de ese “otro” que es el lenguaje mismo. Es entonces, el sujeto hablante quien tiene el privilegio de revelar esa lógica que remite a sus formaciones simbólicas, que sólo pueden ser traducidas cuando se conoce esa especie de cadena significante de su propio lenguaje.

A manera de anécdota, oyendo durante varios días a uno de nuestros alumnos que se afanaba en mostrar su sentido de solidaridad, de convivencia, de respeto a los derechos humanos y en especial su capacidad de mediación en los conflictos, descubrimos que frente a los grupos con que usualmente trabajaba siempre dejaba o expresaba calificativos que se contradecían con su deseo de demostrar una actitud, que en el fondo no era tan clara. Esta situación nos hizo recordar una frase leída en algún autor alumno de Lacan: “la letra mata pero lo aprendemos de la letra misma”. Entender esto facilitó traducir el lenguaje del mencionado alumno, observar sus lapsus, conocer sus imaginarios, es decir, estábamos al frente de un sujeto.

En síntesis, para la pedagogía esa relación sujeto-lenguaje, es de gran utilidad porque permite descubrir elementos fundamentales que ayudan o que obstaculizan el camino de la construcción de conocimiento. Es en esa instancia del lenguaje que el maestro también, como el psicoanalista, puede leer los lapsus, sueños y valoraciones hacia el comportamiento inesperados de sus alumnos, lo mismo que sus silencios y las manifestaciones de su lenguaje simbólico. Nos interesa como pedagogos no la verdad sobre la muerte, el amor, la vida, el poder, la violencia, sino como lo expresa cada sujeto desde la lógica de su propia verdad. Y lo que es más importante nos interesa saber cómo nombra todo ese universo que otro lenguaje llama derechos humanos.

Para el pedagogo el lenguaje y su relación con el sujeto constituye el primer eje conceptual para aplicar en el proceso de acercamiento al otro o la otra. En la realidad lingüística se expresan variados aspectos de la vida como pro-

yectos, frustraciones, logros y alegrías que se traducen en insumos de gran utilidad para la enseñanza de los derechos humanos. Es en este diálogo donde se visibilizan dichos insumos, o en la ausencia de éste, como se oculta.

En segundo lugar, el autorreconocimiento a través de diversos referentes (“espejos” para recordar la metáfora Lacaniana) es algo que está en la constitución de la propia subjetividad y que para el pedagogo tiene un interés fundamental en la construcción de sujetos de conocimiento y de sujetos de derecho.

Dentro de la experiencia que en un contexto de violencia como el colombiano, se podría decir que un referente de autoconocimiento es la propia mirada sobre el cuerpo. Una de las señas del impacto de dicha violencia expresado en el lenguaje de niños y niñas víctimas, se manifiesta a través del cuerpo; la rigidez, el desgano por la realización de algunas actividades, el temor a lastimarse o a que les hagan daño, o en casos extremos la tendencia a autoagredirse y una serie de síntomas que es posible identificar, como señales y lenguajes que manifiestan dichos sujetos como unidad psicobiológicas¹⁷.

Pero el sujeto también tiene otros referentes desde los cuales se autorreconoce. En una investigación sobre difusión de derechos humanos a víctimas de la violencia se sustentó la siguiente tesis que ilustra este segundo elemento que destacamos de la aproximación a los procesos pedagógicos y a los procesos de formación de subjetividades que venimos mencionando:

“la tesis básica que se concluye de un proceso de diagnóstico..., es la necesidad de innovar paradigmas para redefinir la vida poniendo a prueba una pedagogía novedosa para construir las identidades que queremos”. Por eso el pedagogo estará siempre alerta para tratar el problema de la identidad como un problema de la cultura puesto que ésta destruye pero también construye, y en ese sentido el problema de la identidad tampoco es estático.

Narrando una experiencia una de las autoras de dicha investigación describe el entorno y señala el papel de referente para la construcción de identidades. “La característica más específica de esta geografía son los árboles. No existe un solo dibujo de los niños y niñas que asistieron al taller que no hubiese evocado los árboles... Inscribir el animus del árbol en nuestros cuerpos es redefinir la vida... no solo por la importancia orgánica que cobra la ecología sino porque además es desde lo simbólico que podemos restaurar el tejido social en jirones después de tanta violencia, emulando el nacimiento renovado que redime la culpa e impide la retaliación”¹⁸.

17. Manuel Restrepo. Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica. MEN. Bogotá, 1999.

18. Marta López. En Escuela y desplazamiento. Op. Cit.

Con relación a este aspecto la propuesta que se tiene desde el punto de vista pedagógico, dedica un gran esfuerzo al reconocimiento de los referentes que ilustran el encuentro consigo mismo y con el otro. De esta manera se le da contenido al trabajo biográfico, utilizado en el sentido crítico al viejo género de la biografía, es decir resignificándola (como se explicará más adelante). Sugerimos más bien ejercicios que proponen explorar tanto en el dolor de lo vivido como en los recuerdos paradigmáticos que hacen parte de la historia individual.

Se trata de recuperar acontecimientos significativos que traídos desde la memoria se dejan atrapar por la palabra para construir pequeños trozos de biografías que con ayuda del capacitador o tallerista se pueden integrar al tema de los derechos humanos. En otras palabras, con esto se dará el primer paso necesario en el aprendizaje de los derechos humanos: el encuentro con nosotros mismos y con el otro.

En tercer lugar, está la reflexión sobre el obstáculo mismo que representa el encuentro del discurso del sujeto del conocimiento y el discurso del conocimiento especializado mediado por un tercer discurso, el del maestro. Este puede ser uno de los varios aspectos que ayudan a constatar la existencia del obstáculo pedagógico que se interpone en el reconocimiento de traducir por parte del sujeto, esos otros lenguajes, para poder acceder al conocimiento.

Pero igualmente el origen de los obstáculos pedagógicos, en los referentes que han contribuido o impedido la construcción de subjetividades autónomas, críticas, deliberativas que indaguen y que encuentren en ello un camino del conocimiento, tienen varios orígenes tan diversos como los episodios constitutivos de la propia construcción de sujeto.

En realidad, sin imitar a Freud, un pedagogo podrá decir que el obstáculo se presenta bajo diversas formas que van desde el rechazo enérgico hasta la indiferencia, pasando muchas veces por el entusiasmo, que no es otra cosa que una traducción de significados que le habla más bien a las características y referentes de una subjetividad atrapada en sus propios significantes.

El concepto de obstáculo pedagógico importante para el capacitador también puede tener la característica de no ser pasivo, es igualmente activo y en ese sentido tenerlo en cuenta permite reconocer las posturas que pueden afectar o en ciertos casos facilitar los procesos de conocimiento de un objeto o fenómeno en particular.

En algunas situaciones, los obstáculos suelen presentarse como prejuicios que la gente tiene sobre el tema, por ello, en lugar de ignorarlos el capacitador puede ordenar su actividad comenzando por responder o analizar dichos prejuicios de cara a transformarlos en temas de conocimiento.

En otros, el obstáculo asume características de tipo valorativo que tienen origen en la propia cultura del sujeto. El elemento afectivo no se excluye, por el contrario es un aspecto generador de obstáculos.

En fin, identificar los obstáculos y transformarlos en preguntas significativas puede ayudar a buscar un lenguaje de comunicación con los alumnos, a estructurar de manera más pertinente el currículo. En ese aspecto, el tratamiento del obstáculo no empobrece sino enriquece el proceso de conocimiento. No acudimos a las largas sesiones del psicoanalista para darnos cuenta de su existencia, proponemos como se verá más adelante, un ejercicio que aunque con limitaciones puede incursionar en este aspecto de los obstáculos. En tal sentido estamos seguros de que el tratamiento del obstáculo aporta tanto al proceso de conocimiento como al proceso de construcción de subjetividades.

El sujeto y el deseo de ser actor

Igual reconocimiento hay que hacerle desde el campo de la sociología a Alain Touraine¹⁹. “Desde finales de los años ochenta, cuando yo preparaba la “crítica de la modernidad” en circunstancias personales muy difíciles, comprendí que mi proyecto principal había sido siempre sustituir una sociología del sistema social por una sociología del autor. En vez de explicar las conductas en función del lugar y de los intereses de los actores en el sistema, mi propósito era determinarlos como actos de creación o de destrucción de la capacidad de acción autónoma de los autores. Hace más de un cuarto de siglo que escribí el libro “Production de la société” en la que defendía la acción como no determinada por normas y formas de autoridad, sino en su relación con el sujeto, es decir con la producción del autor por sí mismo”²⁰.

Para Touraine en la mencionada “Crítica a la modernidad hoy”, ya no hay lugar para el universalismo abstracto. Todos los intentos ecuménicos de hallar lo que constituye la sabiduría y la justicia universales fracasaron, ya por que son meras liviandades, ya porque son rechazadas por una parte importante de la humanidad...

...La solución no está en la pura diferencia cultural, que haría imposible la comunicación. Menos aún en la participación de todos en el mundo del cálculo y de las técnicas: está en el esfuerzo de cada individuo, que hace de él un sujeto, para combinar la participación en la razón instrumental con la aplica-

19. Alain Touraine. Crítica de la modernidad hoy. Paidós. Buenos Aires. 1990.

20. Alain Touraine et Farhad Khosrokhavar. A la búsqueda de sí mismo. Diálogo con el sujeto. Paidós. Buenos Aires. 2002.

ción a determinadas orientaciones culturales, personales o colectivas, a una lengua, a una memoria, siempre inseparable de una comunidad”²¹.

En este sentido es importante entender en Touraine el concepto de yo (je): “Pero este yo nunca me cansaré de repetirlo, no es el individuo concreto, manojos de gustos, normas, conocimientos, recuerdos, sino la voluntad de individuación de cada individuo que se distancia de su yo psicológico y social (moi) y que se vuelve capaz de reconocer a los demás sujetos, en la medida en que ellos realizan un esfuerzo de individuación análoga”²².

Hay aquí también una idea clave de construcción del sujeto como autorreconocimiento de sí mismo y del otro; pero ante todo, lo más importante, es aclarar que el concepto de sujeto en Touraine no plantea contradicción alguna entre el sujeto personal, los movimientos sociales y la democracia. El énfasis está en ese proceso de transformación del sujeto que le permitirán los temas de reflexión y le moverán la pasión o deseo de participar tanto en los movimientos sociales como en la democracia. El sujeto según el autor citado, “es el deseo de ser actor y se es actor “social”, no un actor en el vacío”²³.

Igualmente, y esto nos ha llamado la atención en las comprobaciones empíricas de nuestro trabajo de formadores de derechos humanos, la crítica de Touraine, pero además la ruptura del concepto tradicional de sujeto es fundamental. Para una concepción trascendental de éste no se podría ser actor social en el amor, en la lucha contra la enfermedad, en la construcción de un nuevo esquema de relaciones familiares, en la expresión de las emociones frente a la muerte, a la vida, al humanitarismo y a otras cuestiones. De esto se deriva una concepción de la política, como dice Touraine “pura y dura”; para el autor citado este concepto tiene que ser revaluado.

Pues bien en la sociología en mención, estos temas –el amor, las relaciones de género, los modos de integración a los movimientos culturales, la vejez, la vida, la muerte, el gozo, el sufrimiento, la ira, la estética, las formas de desintegración de sí mismo (llamadas de desobjetivación), pero también los modos de afirmación a sí mismo (llamadas de subjetivación)–, hacen parte de lo que hemos venido llamando proceso de construcción de subjetividades. Si miramos detenidamente la lista de situaciones que caracterizan el mundo de la vida, llamado por otros la cotidianidad, nos damos cuenta de su relación con los derechos humanos.

21. *Ibíd.*

22. *Ibíd.*

23. *Ibíd.*

Sin pretender agotar el tema y sólo como pretexto para sustentar nuestra postura pedagógica destacaremos resumidamente una variedad de ideas que conjuntamente muestran las riquezas conceptuales del autor citado.

En primer lugar está la afirmación de que el sujeto es vacío; esto significa en la postura de Touraine que el sujeto no se hace pleno mas que convirtiéndose en un actor social o en un actor de una relación interpersonal. Y a su vez, lo que permite ser actor es el hecho de intervenir en cuanto a sujeto.

Pero lo que más interés nos ha producido de esta postura, en el sentido de fortalecer la propuesta pedagógica que aquí se ha venido sustentando, es reafirmar la tesis de que la idea de sujeto está dirigida a la capacidad de reflexionar sobre sí mismo para poder reconocerse en la vida que uno lleva y que nos es impuesta por el nacimiento, la televisión, los poderes, la cultura. En últimas, es poder reencontrarse en el mundo de la vida y hacer que mi vida sea mi vida.

Esta concepción también nos ha llevado a utilizarla como un referente y a poder decir que ese reencuentro fundacional del sujeto puede tardar, ser acelerado o muchas cosas más, y desde luego puede ser acompañado en el proceso de acceso al conocimiento y por tal razón desde lo pedagógico hablamos de la construcción de subjetividades.

La experiencia en la enseñanza de derechos humanos también nos había enviado algunas señas, que no siempre acatábamos o entendíamos. La dinámica con ciertos grupos, introducía elementos que permitían imprimirle una fuerza especial a los talleres o espacios de discusión. Pero no siempre volvían a aparecer esas señas, si se quiere captadas sin ningún referente teórico como intraducibles.

Algunas vez, un compañero mencionó lo siguiente: “a esta gente se le ve el deseo de aprender”. Efectivamente nuestras técnicas de animación del curso procuraban mediante ejercicios inducidos lo que para el autor sería el deseo, ver los derechos humanos como una propuesta que agudiza el deseo acumulado de la humanidad, y en particular del sujeto de aprendizaje, de lograr acuerdos sobre ciertos mínimos para ser felices o para vivir en comunidad.

Posteriormente leyendo a Touraine nos encontramos con el siguiente pensamiento: “el sujeto es el sentido encontrado en el individuo y que permite a éste ser actor. El es la conciencia del deseo, del esfuerzo del individuo por ser un actor por vivir su vida”²⁴.

24. Alain Touraine et Farhad Khosrokhavar. Op. Cit.

Para ejemplificar esta idea de actor, acude a nombrar situaciones límites, al decir: “cuando el individuo sufre, intenta dominar su sufrimiento y, en la medida en que lo consiga, puede ser sujeto; si no lo consigue, no es más que sufrimiento”²⁵.

Este aspecto ha tenido gran importancia en procesos y experiencias latinoamericanas y africanas en donde la educación en derechos humanos tiene también como finalidad reconstruir la memoria, para igualmente reconstruir las subjetividades en el sentido de hacer la transición de víctimas a verdaderos actores sociales. En ese sentido se nos viene a la mente este pensamiento que ilustra la problemática de derechos humanos en situaciones límites, “reconciliarse significa romper la espiral de la venganza intergeneracional, sustituir la viciosa espiral ascendente del respeto mutuo. La reconciliación puede romper el círculo de la venganza a condición de que se respeten los muertos. Negarlo es convertirlos en una pesadilla, sin apología sin reconocimiento de sus luchas, el pasado nunca vuelve a su puesto y los fantasmas acechan desde las almenas”²⁶.

Esto significa una invitación a no quedarnos en el sufrimiento y volver a retomar la lucha por la vida, el deseo por la vida, el amor por nosotros mismos y por los otros. Es decir hacer de la memoria otro elemento de construcción de subjetividades.

Para terminar este cortísimo e irrespetuoso encuentro con las tesis de Touraine, es necesario introducir este diálogo casi personal con el lector en el que el autor nos envía a los maestros una gran orientación y lección: acompañar al sujeto pero no reemplazarlo. “Hay que dejar libre el máximo espacio posible para la construcción del sujeto por sí mismo. Siento la mayor desconfianza, e incluso la mayor hostilidad hacia todas las definiciones de la acción colectiva que no se refieren a una experiencia personal y vivida, de defensa de la libertad, de la dignidad y hasta de la justicia. Sin una experiencia personal fundadora, las acciones colectivas son manipuladas por los aparatos de poder. Detesto el lenguaje militar utilizado para hablar de la acción colectiva: la movilización, la acción en masa, la toma del poder, vocabulario que, en nuestra parte del mundo, procede de los partidos totalitarios. Me asusta el unanimismo. Si veo a cien mil personas que levantan la mano, me siento prisionero de ellas, pues no estoy seguro de que esto equivalga a cien mil voces de una persona que se compromete personalmente y que de este modo se pase del individuo al grupo primario y después a la acción colectiva, por una lógica que va de abajo a arriba. Y yo no levanto la mano”²⁷.

25. *Ibíd.*

26. Michael Ignatieff. *El honor del guerrero, guerra étnica y conciencia moderna*. Tours. Montreal, 1999.

27. Alain Touraine et Farhad Khosrokhavar. *Op. Cit.*

Multánimes almas

Coincidentalmente el tercer aporte en esta búsqueda de conceptualización sobre la construcción de sujetos de conocimiento se lo debemos a otros teóricos franceses, a Roland Barthes y a Gilles Deleuze.

Del primero especialmente por su búsqueda de nuevas formas en la relación escritor–lector, al demostrar que es posible en esa relación compartir el placer y hacer del lector un agente de producción de interpretaciones y no un sujeto pasivo. Que extraña coincidencia la que nos hace pensar en que el alumno es un lector de lo que dice el maestro, pero a veces en dicha lectura no hay producción de interpretación sino simplemente un acto pasivo de escucha.

De ahí que los últimos libros de Barthes, “El placer del texto”, “Fragmentos de un discurso amoroso”, y “La cámara clara”, sean un ejercicio de fragmentación del discurso donde el autor busca no solo el placer de la escritura sino que proporciona “al otro” el placer de la lectura.

En cuanto G. Deleuze, en su obra hay una gran lección que señala que la filosofía necesita de dos tipos de comprensión: la de los conceptos, y aquella que opera por afecto. Siempre fue claro al decir: “un exceso de saber mata lo más vivo de la filosofía”; aludiendo a un por fuera, es decir la vida misma.

Pero más allá de la obra de estos autores, queremos hacer mención a uno de sus alumnos más brillantes, el colombiano Edgar Garavito, que nos regaló desde sus lúcidos ensayos, una manera muy nuestra de interpelar a sus maestros especialmente a Deleuze. Hay un texto de Garavito muy revelador para quienes estamos interesados en el problema pedagógico, se trata de la ponencia presentada en Porto, Portugal, el 14 de noviembre de 1998, dentro del coloquio El Tercero Excluido, titulado: “Autonomía y heteronomía del discurso excluido”²⁸.

En este artículo como en la mayoría de su trabajo, a Garavito le sedujo de la obra de sus maestros la relación entre la vida y el lenguaje, y utilizando una categoría propia de dicha escuela, desarrolla la tesis del “tercero excluido”, para demostrar que el objeto de dicha exclusión es la vida misma. “Y como en la relación con la lengua, el tercero excluido, o sea la vida, debe entrar en el lenguaje, pero no entrar como un tercero excluido víctima, sumiso, puesto de lado, sino como un tercero excluido que es triunfal en la relación de los poderes tradicionales del lenguaje”²⁹.

28. Edgar Garavito. Escritos escogidos. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Medellín. 1999.

29. *Ibíd.*

Dentro de su trabajo sobre vida y lenguaje, la categoría de heteronomía está referida a un fenómeno que en el sujeto deja oír “la multiplicidad de voces que como rumor de fondo emanado de las tribus nómadas atraviesan el sujeto y lo desarman”³⁰.

Los casos más famosos de heteronomía los representan Fernando Pessoa y Federico Nietzsche. El heterónimo no es en la obra de estos autores un seudónimo, sino más bien la demostración de la riqueza del lenguaje en crear no un sujeto, sino varios sujetos. Se trata de la irrupción de la diversidad contenida previamente en el sujeto, de la que esta no es más que una endeble síntesis ofrecida a las exigencias comunicativas del otro social.

Miremos un pasaje de García Márquez, recogido por Garavito y tomado del Otoño del Patriarca “... estaba absorto en el mecedor de mimbres oyendo el ruido de los granos de maíz que su madre Bendición Alvarado venteaba en la totuma, viéndola a través de la reverberación del calor de las tres cuando agarró una gallina cenicienta y se la metió debajo del brazo y le torcía el pescuezo con una cierta ternura MIENTRAS ME DECÍA CON UNA VOZ DE MADRE MIRÁNDOME A LOS OJOS QUE TE ESTÁS VOLVIENDO TÍSICO DE TANTO PENSAR SIN ALIMENTARTE BIEN. Quédate a dormir esta noche, le suplicó tratando de seducirlo con la tentación de la gallina estrangulada y el dijo que está bien, madre, me quedo...”³¹.

En el discurso citado, el personaje establece un contexto narrativo propio y en tal sentido deviene en sujeto narrador de algo que está aconteciendo, habla de su madre y de sí mismo como si se tratase de dos personajes de su narración. Pero el autor también abandona la escena y se convierte en actor, dándole así al lenguaje una característica denominada transcurividad, que no es otra cosa que la autonomía del discurso, más allá de las funciones de control que en él se ejercen. Se da ahí la ruptura del contexto lógico y estético del discurso.

Existen según Garavito tres relaciones internas del lenguaje:

La manifestación, que es la opinión del sujeto que se comunica y que precipita la heteronomía del sujeto de enunciación.

La significación, que guarda relación de la proposición con teorías ya codificadas o con verdades articuladas a un discurso domesticado. Se trata de un reconocimiento de verdades adquiridas.

30. *Ibíd.*

31. *Ibíd.*

La designación, que selecciona referentes de un estado de cosas o conjuntos de objetos posibles.

Todas estas posibilidades o relaciones internas del lenguaje remiten al concepto filosófico de transcursividad. Se llama transcursividad, entonces la heteronomía del sujeto (campo de expresión), y la autonomía del discurso (campo de connotación) que acompaña la función transformativa de la lengua.

Esto está ilustrado por Pessoa cuando dice en una carta a Adolfo Casis, en 1935: “yo escuche en mi interior las discusiones y las divergencias, los diferentes criterios, y me parece que en todo ello era yo quien no estaba presente. Todo sucedió independientemente de mí”.

Antes de proseguir quisiéramos ser explícitos al decir que no intentamos hacer compatibles las teorías de los autores aquí citados. Ya se ha dicho que las hemos consultado como referentes que nos lleven a sustentar una propuesta que se ha levantado un poco del espacio de lo empírico para iniciar una búsqueda teórica, que apenas empieza, y que sólo ha tomado la forma de lo que más adelante llamaremos recursos pedagógicos.

Pero compartamos o no la complejidad de estas teorías, lo que ha quedado claro es la forma como se intercalan y producen los dos elementos que han sido hasta ahora el eje de nuestra preocupación: el sujeto y el lenguaje.

Lo que hasta ahora hemos aprendido de Garavito, es que la lengua tiene diversas funciones:

- La lengua–orden o la lengua–poder, prohíbe, permite y separa procedimientos, es decir excluye.
- La lengua–poder, prohíbe la heteronomía del sujeto y somete la autonomía del discurso, a la voluntad de verdad y separa el lugar del objeto y del sujeto.
- Pero también hemos aprendido, que hay una función transformadora del lenguaje que permite la diversidad contenida en el sujeto y que precipita voces o formaciones que sobrepasan la manifestación de un solo sujeto de identidad.

Estos aprendizajes traducidos, y en ese sentido reconocemos que toda traducción es peligrosa, nos han llevado a idearnos algunos ejercicios que siempre estuvieron motivados por un poema de León de Greiff, quien en uno de sus versos dice, “multánimes almas hay en mí” (quizá la poesía fue la primera que a su manera nombró la heteronomía), para denotar esa multiplicidad de voces que como lo dice Garavito denotan la heteronomía del sujeto y la autonomía del lenguaje.

“Yo vengo de un país, Colombia, donde el tercero excluido es quizás, a mi manera de ver, la alternativa posible frente a una situación dramática de destrucción de la población civil. Efectivamente, hay posiciones de derecha y posiciones de izquierda. Hay poderes económicos que apuntan a la destrucción de la población civil. Hay el tercero excluido, la víctima. Pero hay la posición de fuga, de salida, la posición activa. Esa posición activa corresponde a la posición del tercero excluido. Es decir, la posición de aquel que sin sentirse víctima escapa de los polos en conflicto por medio de mecanismos secretos”³².

Y nosotros agregamos: el tercero excluido empieza a nombrar sus derechos, sus libertades, su manera de ser y lo mismo hace cuando se refiere al otro o a la otra. Es decir, está en el camino de convertirse en sujeto de derecho y de reconocer esa misma propiedad en los otros.

Otra lectura sobre el retorno del sujeto

Para encontrar el cuarto aporte nos inspiramos en las notas de campo, especialmente las que contienen pequeñas narraciones biográficas que habían escrito muchos de nuestros alumnos, especialmente aquellos a quienes nos hemos referido en este trabajo, los personeros municipales.

Al leer dichas bitácoras, nos entró una duda que nos condujo a la formulación de una pregunta: ¿acaso no estamos confundiendo el encuentro consigo mismo o sea esa especie de instalación en el sentido, con la manera como se construye la propia biografía?

Esta inquietud fue la causante de que en un viaje a Buenos Aires nos sorprendiéramos con una obra de gran interés, que parecía responder a la anterior pregunta. Su autora Leonor Arfuch, le había dedicado mucho tiempo de investigación psicoanalítica a la exploración de la cuestión de la subjetividad contemporánea³³.

La obra de Arfuch tiene el valor de estar contextualizada en la Argentina caracterizada por la pluralidad de voces y relatos que acompañaron el regreso a la democracia, por la riqueza cultural de sus variados orígenes y por el momento de hibridización general de situaciones que corresponden a categorías de modernidad y que han acompañado la llamada transición a la postmodernidad.

32. Edgar Garavito. Op. Cit.

33. Leonor Arfuch. El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires. 2002.

Arfuch describe en su obra:

- Distintas formas tradicionales de relatar la propia vida.
- También explora a partir de esos relatos la teorización contemporánea del sujeto.
- Da un nuevo protagonismo a la categoría “valor biográfico”.
- Pero ante todo, hay en su obra otra dimensión que es esencial subrayar: el descentramiento del sujeto; para ella el sujeto debe ser pensado a partir de su “otredad” o sea del contexto del diálogo que da sentido a su discurso.

Esto es lo que permite a Arfuch distinguir en su análisis, de un sujeto que se expresaría a través del discurso, a otro que se constituye a través de aquel. Pero también la autora se pregunta a raíz del renacer de las corrientes teóricas sobre la subjetivación ¿dónde “leer”, efectivamente, ese “retorno” del sujeto, esa famosa instauración de la privacidad como interés prioritario de la vida?

Efectivamente al analizar una serie de géneros consagrados (la biografía, la autobiografía, la historia de vida, el diario íntimo, las memorias, las entrevistas, etc.), como las nuevas formas proliferantes: entrevistas, talk show, reality show, Arfuch encuentra que desde allí se juegan diversos imaginarios de la época. Por esos géneros recorren “...las figuras del héroe, del éxito, la representación social, las trayectorias, las vidas deseables e imposibles, las caídas, las éticas de la cotidianidad, modos de empleo, usos y costumbres, un verdadero mapa de la educación sentimental, –los “buenos” y “malos” sentimientos–, terapéuticas del cuerpo, del alma y de la sexualidad, autoayudas, identificaciones, mitos, ritos, emblemas, valoraciones, infracciones... infinitas variantes modelizadoras que alimentan el orden social”³⁴.

Pero para la autora en el universo acotado de los relatos reunidos durante su investigación, distinguiendo al interior de la muestra entre relatos de personajes célebres y anónimos, se encuentra el gran mapa del espacio biográfico: el peso de la infancia, la trama familiar, los modelos de éxito, las creencias, el despuntar de nuevas autonomías, las estrategias de autocreación –y también de autocontrol–. Todo eso confundido con los modelos biográficos en boga, la fabulación identitaria, la representación de sí como constitutiva de esas identidades, la afirmación de diferencias, la levedad y la pesadez del ser. En una palabra los elementos constitutivos del sujeto.

Nótese que todo eso se resume en una narrativa, es decir, en un lenguaje. No es entonces lo biográfico una hipotética suma de historias individuales, lo que

34. Leonor Arfuch. Op. Cit.

ha venido desplegándose desde hace varios siglos, bajo la luz inquisidora de lo público, más allá de la peripecia o de la felicidad individual, se trata de la misma historia fundacional: aquella que puede permitirnos la inclusión en nosotros mismos y en los otros–nosotros.

Pero más allá de la discusión o del nombre empírico de biografía o autobiografía, ese proceso de reflexión sobre la historia personal, permite al enunciador la confrontación rememorativa entre lo que era y lo que ha llegado a ser, es decir una construcción imaginaria del “sí mismo como otro”. En otras palabras, en la biografía el narrador es otro diferente de aquel que ha protagonizado lo que va a narrar, entre otras cosas porque:

- Explora los límites de la afectividad.
- Expresa el sentimiento de acoso y también de defensa a la intromisión en lo íntimo por lo social, y en ese sentido lo biográfico es como una bisagra que está en el pliegue de esa separación abrupta que se ha creado entre lo público y lo privado.
- Introduce la convicción íntima y la intuición del yo como criterio de validez de la razón.
- Se constituye en referencia obligada para todos los discursos sobre el sujeto y en la esfera de su autopercepción.

Sin hacer entonces precisiones epistemológicas se podrá decir que la expresión biográfica es una necesidad humana que adquiere relevancia filosófica, especialmente por las razones anteriormente mencionadas.

Posiblemente la lectura de Arfuch no nos ayude a responder todos los interrogantes que nos planteamos al principio, pero al menos nos devolvió la certeza de que en lo biográfico puede leerse la reconfiguración de la subjetividad contemporánea y que esto debe ayudar a entender lo más avanzado de la agenda contemporánea: los derechos humanos.

La imaginación como árbitro de lo diverso

Al cerrar la última página de la novela que estábamos leyendo se nos ocurrió la pregunta: ¿para qué sirve la literatura en la práctica pedagógica? Aunque habíamos tenido algunas experiencias en ese sentido aún no estábamos muy seguros sobre su pertinencia. El anterior interrogante es fundamental para introducir el quinto aporte a este capítulo que habla de construcción de subjetividades.

Si en verdad esta es una época en la que el estado actual de las cosas, la disponibilidad de saberes y tecnologías, pero ante todo la fragilidad de las fronteras disciplinarias y una perspectiva más integradora de los fenómenos

sociales y culturales, porqué no dedicar estas notas al papel de la literatura en la enseñanza de los derechos humanos y en la construcción de subjetividades.

Si partimos del hecho de que en la literatura el lenguaje no es una materia inerte, sino por el contrario, es un acontecimiento de palabra que convoca a una complejidad dialógica y existencial, hay suficientes razones para pensar en su utilización en ese encuentro con el sujeto.

Para poder unir las tesis de los autores anteriormente expuestos y expresar la hipótesis de que el diálogo, el uso del lenguaje, la interpretación, el encuentro con nuevos referentes y en general todo lo que se produce en esa materialidad discursiva es un elemento fundamental, de necesaria inscripción en el lenguaje, que por lo demás, como ya se había dicho es factor estructurante del sujeto, acudimos a otros autores con un perfil diferente a los ya utilizados.

Por eso nos llamó la atención la experiencia pedagógica de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, en varios centros universitarios en su cátedra de derecho y literatura³⁵.

El punto de partida de la autora es la convicción de que la narrativa y la imaginación literaria, pueden aportar ingredientes esenciales a la argumentación racional. Es por eso que nos recuerda la cita de W. Whitman sobre el artista literario, “El poeta es el árbitro de lo diverso”, el “igualador de su época y su tierra”. Su basta imaginación “ve la eternidad en hombres y mujeres”, no los ve como “sueños o puntos minúsculos”. Sin la participación de la imaginación literaria, afirmaba Whitman “las cosas son grotescas, excéntricas, infructuosas”³⁶.

No se puede olvidar que la autora ha recorrido un gran tramo de su práctica pedagógica estableciendo un diálogo con estudiantes de derecho, y en ese sentido ha tenido un acercamiento a un diálogo de saberes entre la literatura (especialmente la novela) y el derecho.

Al racionalizar su experiencia parte del siguiente presupuesto, que a la vez es un referente de un recurso pedagógico: “la narrativa y la imaginación literaria no sólo no se oponen a la argumentación racional, sino que pueden aportarle ingredientes esenciales”³⁷.

Es de anotar que cuando habla de argumentación, está haciendo una interesante conexión con el tema de la argumentación jurídica, que en el futuro utilizarán algunos de sus alumnos cuando sean jueces.

35. Martha Nussbaum. Justicia poética. Editorial Andrés Bello. Barcelona. 1997.

36. *Ibíd.*

37. *Ibíd.*

Para Martha Nussbaum, la lectura de una novela conduce a un proceso de evaluación ética (de nuestra parte agregamos que esto sucede, especialmente cuando se produce el fenómeno que J. P. Sartre denominaba la continuación de la creación de la novela por el lector). Dicha evaluación se da en las conversaciones con otros lectores, bajo la forma de argumentos de teoría moral y política; y en términos individuales y sociales, el género mismo de la novela, alienta una empatía y una compasión que son sumamente relevantes para la construcción de subjetividades, y en un sentido más amplio, para la construcción de ciudadanía. Esto nos recuerda un recurso pedagógico del que más tarde se hablará: el punto de entrada: el corazón.

En su argumentación jurídica y literaria, esta filósofa contemporánea hace un interesante paralelo al citar un pronunciamiento de la Corte Suprema de Justicia Americana, cuando llama la atención de no tratar a los acusados, “como miembros de una masa anónima, sino como seres humanos singulares e individuales”³⁸.

Frente a dicha jurisprudencia está la experiencia literaria extraída de la mención a una novela americana de Richard Wright, *Native Son*. Para ella la lectura de esta novela permitió a sus alumnos blancos ser concientes de su ignorancia sobre el tema racial, ayudados por un personaje, “deseosa de saber cómo se vivía al otro lado de la “frontera”, pero sin la capacidad o la voluntad de crear ese deseo”³⁹. Es decir, en términos de lo que hemos dicho “construir un imaginario de sí mismo como otro”. En otras palabras se trata de un proceso de instalarse en la diferencia, camino básico para la construcción de un sujeto de derecho.

Uniendo el argumento de la Corte y el extraído de la lectura, le asigna simbólicamente al autor de la novela, un dilema que es propio del ejercicio de la judicatura, cuando al hablar de un personaje entabla un diálogo interno consigo mismo, que le hace exclamar: “nunca podría decir por qué había matado. No porque no quisiera contarle, sino porque para contarle habría tenido que explicar su vida entera”⁴⁰. Es claro que en dicha cita hay una alusión concreta al tema del sujeto y de su biografía.

Para avanzar la autora en mención le asigna a la imaginación literaria la siguiente importancia:

- Nutre y alimenta la imaginación pública especialmente en los siguientes actores: a los jueces porque les permite confrontar sus propios juicios; a los legisladores porque les permite entender esa realidad so-

38. *Ibíd.*

39. *Ibíd.*

40. *Ibíd.*

bre la cual intervienen con la creación de normas y leyes; a los políticos cuando reflexionan sobre la calidad de vida de gentes cercanas y lejanas; a los maestros porque los sensibiliza frente al encuentro con unos “otros” que necesitan de ellos.

- Igualmente su reflexión desemboca en un terreno intrínsecamente ligado a los derechos humanos y para ello se inspira en la obra de Adan Smith, “Teoría del sentimiento moral” cuando se refiere al resultado de dicha experiencia literaria que no es otro que el componente ético del sujeto actor. Al respecto dice: “una ética de respeto imparcial por la dignidad humana no solo no logrará comprometer a seres humanos reales a menos que éstos sean capaces de participar en la vida de otros y de tener emociones relacionadas con esa participación”⁴¹. La ética tiene entonces ese elemento del reconocimiento en el otro de tal suerte que el proceso de construcción de subjetividades pasa por la construcción de un punto de vista ético para la vida.

Pero una realidad como la colombiana, se constituye muchas veces en elemento refractario a la experiencia estética y literaria, y lo que es peor, es común encontrar un rechazo a ese elemento catalizador del arte y la literatura que es la imaginación.

Por fortuna, con el ánimo de criticar esa actitud negativa, nos encontramos con una pregunta y una respuesta formulada en la obra de M. Nussbaum:

¿De qué sirve narrar historias, pues, en este mundo donde la vida cotidiana de mucha gente está dominada por diversas formas de exclusión y opresión?

Para ella hay una respuesta contundente: “el remedio para este defecto no consiste en reproducir la fantasía, sino en cultivarla de manera más coherente y humanitaria, ni reemplazar estructuras institucionales por la imaginación, sino en construir instituciones y actores (S.N.) institucionales que encarnen más perfectamente las intenciones de la imaginación colectiva”⁴².

He ahí una hermosa lección para los que entran al mundo del aprendizaje de los derechos humanos y para los que asumen el papel de sujetos de derecho.

Pero aún falta una argumentación desde la misma lógica del discurso literario que podría ser a partir de la siguiente pregunta: ¿qué sentido de la vida representan las novelas para que sean consideradas como un elemento de apoyo pedagógico”.

41. *Ibíd.*

42. *Ibíd.*

Tal vez sea ilustrativo antes de una respuesta muy sustentada citar a Charles Dickens, en una de sus novelas más famosa: *Tiempos difíciles*. El maestro Gradgrind, por cierto enemigo de la fantasía, pregunta a sus alumnos(as), qué es un padre o una madre. Palabras más o palabras menos, aterrado oye descripciones como esta “Todos los padres podían bailar sobre toneles rodantes, erguirse sobre botellas, atajar cuchillos y bolas, hacer girar bacinillas, montar sobre cualquier cosa, saltar sobre cualquier cosa y lanzar puñales a cualquier parte. Todas las madres podían bailar (y bailaban) sobre cuerdas flojas y sobre cables tensos, y hacer piruetas sobre corceles sin montura; ninguna se negaba a mostrar las piernas y una de ellas, guiando un carro griego, entraba en cada pueblo guiando seis caballos”⁴³.

Al final el señor G. concluiría que ese no es un buen ejemplo real de lo que es un padre o una madre. Pero lo que queremos señalar, es que tal como lo dice la autora de *Justicia Poética*, “la imaginación literaria brinda intuiciones que una vez sometidas a la pertinente crítica, deberían cumplir una función en la construcción de una teoría política y moral adecuada, puesto que la literatura ayuda a extender la capacidad para imaginar posibilidades inexistentes para ver una cosa como otra cosa y una cosa en otra, pero fundamentalmente para dotar de vida compleja a una cosa percibida”⁴⁴.

En conclusión, la novela y en general la literatura, contribuyen según M. Nussbaum a construir un paradigma de un estilo de racionamiento ético que es específico al contexto sin ser relativista, en el que obtenemos ideas e imágenes concretas potencialmente universales, al presenciar una idea general de la realización humana en situación concreta, a la que se nos invita a entrar mediante la imaginación”.

43. *Ibíd.*

44. *Ibíd.*

Cuarta Parte

Los obstáculos pedagógicos

Siempre hemos tenido la convicción de que la pretensión de construir modelos es un peligro al cual hay que evadir constantemente. Sin embargo, este ejercicio de recoger críticamente una experiencia de capacitación en derechos humanos, va más allá de un mero recuento anecdótico, para colocarse en la búsqueda de caminos para comprender algunos aspectos de una realidad tan compleja como la colombiana.

Durante varias experiencias relacionadas con la capacitación y difusión en derechos humanos se han levantado hipótesis sobre la problemática de lo que los pedagogos han llamado, obstáculo pedagógico, y que en el pasado denominamos, de una manera menos teórica, las posibles trampas con que el imaginario de los sujetos de dichos procesos se instalan en el camino del conocimiento⁴⁵.

Dichos obstáculos tienen que ver con procesos de reconocimiento de la propuesta de formación, del objeto teórico tratado, la relación particular frente a cada uno de dichos elementos y por último, está el reconocimiento o no de la institución que impulsa este proceso.

Estas experiencias han identificado varios obstáculos entre los que podemos citar:

45. Manuel Restrepo y otros. El taller del maestro. Una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia y derechos humanos. Presidencia de la República. Consejería para los Derechos Humanos. Bogotá. 1995.

- El obstáculo que deviene de un imaginario tradicional que choca con una propuesta de derechos humanos, en la medida en que éstos constituyen la agenda más avanzada de esta época, como propósito de convivencia y de felicidad. Son características de este imaginario la falta de crítica, la perpetuación de un orden que frena toda posibilidad de cambio y el autoritarismo.
- El obstáculo que deviene de lo que podría llamarse el imaginario del desencanto. Se caracteriza por posturas que niegan la posibilidad de construir relaciones interpersonales armónicas. Proviene de experiencias caracterizadas por los efectos de la injusticia, la discriminación y el abuso del poder.
- El obstáculo que proviene de un imaginario egocéntrico. Se trata de posturas descentradas del entorno; se confunde con el llamado fenómeno de anomia, del que habla la sociología.
- Los obstáculos que devienen de un imaginario tecnocrático. Llevado a la práctica suele desatenderse de los problemas históricos, culturales y políticos para concentrarse en una dimensión tecnológica y económica. No se preocupa por las estructuras de dominación ni por la racionalización de las experiencias de convivencia.
- Los obstáculos que devienen del llamado relativismo cultural. Manifiestan un aprecio por lo cultural pero desde una manera estrecha de entenderlo. Tiene el peligro de desconocer el acumulado de experiencias logrado por la humanidad, para extraer de ellas algunos mínimos universales que pueden ser aplicados a todas las culturas.
- Los obstáculos que devienen del llamado “imaginario del bricolage”. Aquí todo se mezcla con todo y termina por convertir a sus portadores en sujetos de un profundo eclecticismo.

Tal vez el lector dirá que esto no es posible distinguirlo, pero podemos encontrar en nuestras bitácoras frases utilizadas por representantes típicos de cada uno de estos obstáculos. Veamos algunos ejemplos:

Imaginario tradicional:

“nosotros tenemos nuestros valores y eso es muy difícil cambiarlo”

Imaginario del desencanto:

“¿Cuáles derechos humanos? Lo que tenemos es hambre y necesidades”

Imaginario egocéntrico:

“cada uno es como es”

Imaginario tecnocrático:

“aquí lo que se necesita es que nos modernicemos.

Lo demás llegará por añadidura”

Imaginario del relativismo cultural:

“los derechos humanos sólo sirven para Europa, esto es Cundinamarca y no Dinamarca”

Estas frases extraídas de variadas experiencias pedagógicas no son meras expresiones independientes, representan maneras de pensar y actitudes que aparecen continuamente en los procesos comunicativos creados en los talleres de capacitación.

El maestro deberá aprovechar la expresión de dichos imaginarios para enriquecer el contexto de aprendizaje. El no asignarles la importancia pedagógica, lo que produce es un alejamiento entre el saber y el sujeto de aprendizaje.

Al ignorar dichas maneras de valorar el tema de los derechos humanos hay una posibilidad de que se conviertan en elementos que impidan avanzar en el nuevo conocimiento. Por el contrario a partir de dichas expresiones se podrá enriquecer la experiencia pedagógica; esa es la opción que tiene el maestro en su proceso de acercamiento con sus alumnos.

En otra experiencia más reciente, se logró avanzar en el tema y explorarlo a partir de un punto de vista filosófico que acompaña la postura pedagógica.

Se trata de una mirada hacia el futuro que se interroga sobre las maneras de modificar nuestro pensamiento con el objetivo de enfrentar la complejidad del mundo contemporáneo. Para ello hemos fijado nuestro interés en la postura de Edgar Morin, sobre los aspectos centrales que deben contribuir a la reflexión contemporánea sobre como educar para un futuro sostenible⁴⁶.

Es interesante constatar que para Morin existen siete saberes fundamentales que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura:

- 1) La ceguera del conocimiento.
- 2) Los principios de un conocimiento pertinente.
- 3) Enseñar la condición humana.
- 4) Enseñar la identidad terrenal.
- 5) Enfrentar la incertidumbre.
- 6) Enseñar la comprensión .
- 7) La ética del género humano.

46. Edgar Morin. Op.cit.

Al leer al mencionado autor, no sólo se hace una prospección hacia el futuro, sino que también se entiende de una manera más amplia la naturaleza de otras formas de obstáculos pedagógicos.

1. Las cegueras del conocimiento

Para Morin, la educación ha permanecido ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades y sus tendencias tanto al error como a la ilusión.

De dichas problemáticas se derivan lo que él denomina errores y que para nuestro modo de ver podrían entrar en la categoría del obstáculo pedagógico y superarla:

Los errores mentales. Ningún dispositivo cerebral permite distinguir el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo. Así, la memoria, fuente irremplazable de verdad puede estar sujeta a los errores y a las ilusione⁴⁷.

Los errores intelectuales. Proviene de sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) que no sólo están sujetas al error sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscritos en ellos⁴⁸.

Los errores de la razón. Apelan a todas las formas de control, control del entorno, control de la práctica, control de la cultura, control del prójimo. Dicho de otra manera, según Morin, es la racionalidad la que corrige⁴⁹.

Las cegueras paradigmáticas. Los paradigmas imperantes determinan los conceptos y prescriben una relación lógica. Es en su seno donde se encuentra el juego de la verdad y del error⁵⁰. Por ejemplo, el paradigma que señala la dicotomía entre cuerpo y alma.

También están, el efecto de la normalización que anuncia una fuerza coercitiva que suscita el miedo a expresar y a hablar otro lenguaje. Lo inesperado y la incertidumbre del conocimiento también son, fuerzas, fuentes, causas de error y de ilusión múltiples, generalmente renovadas en todos los procesos de conocimiento.

47. *Ibíd.*

48. *Ibíd.*

49. *Ibíd.*

50. *Ibíd.*

2. Los principios de un conocimiento pertinente

Para Morin existen cuatro problemas claves en los cuales se basa la inadecuación del conocimiento. En otras palabras, cuatro fuentes que generan imaginarios y obstáculos en el sentido en que lo hemos venido analizando:

- El contexto. Para tener sentido la palabra necesita del texto, que es su propio contexto, y el texto necesita del contexto donde se enuncia. La contextualización es una condición indispensable para el conocimiento.
- Lo multidimensional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas, etc. El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones. Esta característica es fundamental en el aprendizaje de los derechos humanos y su ausencia constituye todo un gran dispositivo de obstáculos pedagógicos.
- Lo complejo. El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.
- La falsa racionalidad. Existen fenómenos y situaciones que permiten analizar la falsa racionalidad, es decir una racionalización unidimensional que se opone, en nuestro caso particular a una característica de los derechos humanos, el de ser y proponer un conocimiento holístico, que impide la parcelación e igualmente impide captar “lo que está tejido en conjunto”

3. Enseñar la condición humana

El mayor obstáculo frente a este tema se presenta cuando no es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos, saberes especializados, para mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

4. Enseñar la identidad terrenal

Se trata de destacar hasta qué punto el sujeto de conocimiento entiende la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el inicio del siglo XXI mostrando que todos los humanos vivimos en una comunidad de destino.

5. Enfrentar las incertidumbres

Se trata de percibir el concepto determinista de la historia o por el contrario el carácter amplio que permite estar alerta con la incertidumbre de nuestros tiempos; para ello se necesita hacer realidad el pensamiento del poeta griego Eurípides. “Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un Dios abre la

puerta” Hay varios tipos de incertidumbre: De lo real, del conocimiento, de la acción y de la impre-decibilidad a largo plazo.

6. Enseñar la comprensión

Los obstáculos más importantes que podemos agrupar en esta categoría son: el egocentrismo, el etnocentrismo, el sociocentrismo, cuya característica común es considerar como secundario, insignificante u hostil todo lo extraño o lejano. También está el espíritu reductor.

La introspección o práctica mental del examen permanente de sí mismo es necesaria, ya que la comprensión de nuestras propias debilidades, es la vía para la comprensión de las de los demás.

7. La ética del género humano

La ética no se puede enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que lo humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Todo desarrollo ético debe comprender el desarrollo conjunto de autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana⁵¹.

Podrían existir otras explicaciones sobre el obstáculo pedagógico, especialmente aquellas que tienen que ver con procesos cognitivos como, la abstracción, la deducción, la comparación, la singularización, la universalización, la extrapolación, la clasificación y la comprobación, entre otras, que ya han sido tratadas por los pedagogos.

Pero en nuestro caso, dejamos a los especialistas que profundicen sobre dicho aspecto. Sólo queremos sensibilizar sobre este tema a partir de los siguientes presupuestos:

1. La distinción entre lo cognitivo, lo valórico y lo actitudinal.

El capacitador debe diferenciar donde está ubicada la raíz del problema. Por ejemplo, podría ser en la dificultad para abstraer, piénsese que la categoría derechos humanos es una gran abstracción. Puede darse el caso que el obstáculo esté relacionado con los valores y actitudes: “Yo no quiero saber de derechos humanos, sólo quiero que la guerrilla, los políticos, las ONGs. y las feministas desaparezcan. Obsérvese la gran variedad de valores citados.

51. Edgar Morin. Op. cit.

2. El tratamiento del obstáculo permite tanto enriquecer el tema u objeto de valoración o comprensión, como interpelarlo desde varias visiones.
3. Su tratamiento puede ayudar a ordenar la actividad pedagógica a partir de la investigación y en ese sentido, puede movilizar destrezas o competencias cognitivas, procedimentales, intrapersonales, socializadoras y simbólicas.
4. Se convierte en un elemento importantísimo para la organización curricular en la medida en que pueden contribuir a configurar preguntas significativas.
5. Lo más importante, de acuerdo a lo que se ha venido sosteniendo, como tesis central de esta propuesta, la preocupación por el tratamiento del obstáculo no es una actitud instrumental, sino la preocupación por la expresión del sujeto.

Una muestra de nuestra experiencia frente a lo que significa enseñar derechos humanos en una realidad como la nuestra, se podrá observar a continuación bajo el título de los innombrables.

LOS INNOMBRABLES

Tal como se expresó anteriormente el lenguaje determina al sujeto, pero igualmente el lenguaje contiene una serie de controles que desde el punto de vista del proceso de aprendizaje regula las manifestaciones valorativas del sujeto, tal como se pudo apreciar en las citas que corresponden al punto de vista de E. Morin.

Por tal motivo el equipo diseñó una estrategia para facilitar y estimular la expresión de formas de pensar y valorar que están controladas por los mecanismos anteriormente expuestos, dicha estrategia se denominó: Los innombrables; está descrita en la quinta parte, ONCE SUGERENCIAS SOBRE RECURSOS PEDAGÓGICOS y que corresponde al recurso 1 y su respectivo ejercicio práctico.

De los numerosos talleres realizados, se seleccionaron un número aproximado de 700 frases que fueron trabajadas en dichos eventos desde la perspectiva del obstáculo pedagógico. Es de aclarar que tales ejemplos son apenas momentos del proceso y que el resultado, en la mayoría de los casos fue de una verdadera transformación de dichas posturas.

A todos nuestros alumnos, debemos un profundo agradecimiento por la forma franca con que nos plantearon dichas posturas y cuya expresión fue el resultado de vencer una serie de obstáculos que ponen fuertes controles a la expresión de muchos imaginarios que no nos atrevemos a mencionar, razón por la cual los denominamos los innombrables.

Provisionalmente se ha hecho una clasificación de ellos que a continuación se presenta, a manera de ejemplo de lo que constituye un obstáculo psicológico.

Conflicto armado:

“La ironía de pensar en derechos humanos, cuando hay conflictos armados, siendo por el simple hecho de la utilización de las armas y la sola intención de derrotar al adversario que ya no podemos hablar de derechos humanos.” (sic)

“Los derechos humanos son utópicos en nuestro país, ya que son objeto de burla de los actores armados en el conflicto”.

“Derechos humanos, tema vedado en zonas de conflicto”.

“La gran frustración de hacer pedagogía sobre los derechos humanos es pensar primero en el instinto de preservación de nuestra propia vida y la insensibilización de los grupos armados”.

“Hablar derechos humanos en nuestro país, es un gran riesgo, porque se ve amenazada la integridad de la persona”.(sic)

Politización del tema

“Los derechos humanos son un sofisma y además los usan para beneficio propio y cometer desmanes tanto los grupos ilegales como personas naturales, para gastarse, lo que realmente se pudiera utilizar en salud, educación, etc. Además es el mejor negocio que tiene el Estado para no cumplir con su verdadera función. En fin, si no se reevalúa la conciencia de cada ser humano, ésta es la mentira más grande del mundo”.

“Son el arma de los violentos cuando se sienten tocados o afectados”.

“Sólo protegen a los guerrilleros”.

“Los derechos humanos son una falacia para quien ostenta algún poder”.

“Hay mucha legislación en materia de derechos humanos pero el Estado es muy elástico al momento de cumplirlos y de protegerlos”.

Organismos internacionales

“¿Qué sucede con los derechos humanos en las guerras internacionales generadas por las invasiones de USA?”.

“Éstos están predicados en convenios y tratados internacionales de manera muy bonita, pero son violados por los mismos países que firman estos convenios; sobre todo las potencias como Estados Unidos que es el país que financia económicamente a la ONU. Ésta depende económicamente de los Estados Unidos y no tiene autonomía para actuar y frenar las violaciones cometidas por dicho país”.

“Son aplicables sólo de manera selectiva, porque los países poderosos critican las violaciones de los países de tercera, pero las violaciones que ellos cometen no pueden evaluarse”.

“Los derechos humanos se han convertido en parte en un instrumento de dominación imperialista que a nombre de la libertad y la igualdad, y la cultura occidental, desconocen las diferencias culturales y religiosas, a fin de afianzar intereses económicos para su beneficio, con el pretexto de la ideología humanitaria”.

“Los derechos humanos son la forma de buscar los defectos de los demás países y no mirar los internos”.

Responsabilidad

“Muchos hablan de violación a los derechos humanos pero no se dan cuenta que los están violando ellos mismos”.

“Los derechos humanos en Colombia son sólo artículos en nuestra Constitución, el Estado es el principal violador de dichos derechos”.

“Todos de una u otra manera violamos los derechos humanos”.

“La policía y el ejército se los pasan por la faja”.

“Lo más negativo de los derechos humanos es su inaplicación (sic) a nivel general, en cuanto a que el Estado no hace lo necesario para hacerlos respetar”.

“Los derechos humanos no tienen norte ni rumbo de parte de los entes gubernamentales”.

“El gobierno nacional, es duro para firmar pero flojo para actuar”.

Impunidad

“Los derechos humanos han creado en mí, una gran decepción, ya que se vulneran y violan y nada ni nadie los hace respetar. Es decir, que no tienen doliente y eso crea escepticismo”.

“Así se denuncie la violación de los derechos humanos, nunca se hace nada”.

“Algunas violaciones de los derechos humanos que se suceden en mi municipio, y frente a los cuales no he podido hacer nada, me hacen sentir culpable”.

“Existen intereses políticos en las investigaciones”.

“No creo en la defensa de los derechos humanos, no hay un condenado; los procesos de investigación son deficientes”.

“Siento una evidente frustración”.

“Las herramientas jurídicas establecidas con el propósito de hacer efectiva la garantía de los derechos humanos son “burladas”, por los actores y en general por quienes interactúan en el caso de su aplicación”.

“Las investigaciones disciplinarias en ocasiones se hacen de acuerdo con los gobiernos de turno y por tal razón se archivan”.

Educación, difusión, divulgación y promoción

“Los problemas que aquejan a los municipios más apartados y desprotegidos por el gobierno legalmente constituido, pueden solucionarse en parte con la presencia y apoyo de los representantes de derechos humanos, brindando capacitación, accesoria y apoyo logístico, así no dejan al personero solo y sin herramientas”.

“Las conferencias sobre derechos humanos podrían ser excelentes cuando se ve el conflicto social y armado en el mismo sitio y no desde las oficinas, como pasa actualmente”.

“No se está ejerciendo la cátedra y educación en derechos humanos y sólo muy pocos maestros conocen cuales son los derechos”.

“Hay que capacitar a los líderes respecto a lo que son los derechos humanos”.

“La gente normal (comunidad) no sabe que es eso y no entienden de que es de lo que se les habla. Es mucho bla...bla..., y no se cumple”.

“A los derechos humanos se les ha metido mucha ca-rrreta”.

“Son acartonados”.

“Existe demasiada publicidad “inoficiosa”, gastos económicos excesivos que no ayudan a resolver situaciones que afectan los derechos esenciales de la persona o la familia”.

“Que pese a la capacitación recibida, no encuentro una salida efectiva para la problemática de mi municipio y de mi país”.

Otras posturas

“Considero que los mismos derechos humanos son innombrables por cuanto nadie se compromete realmente con ellos”.

“Los derechos humanos son como “Betty la fea”, muy populares pero se les saca el cuerpo para no acatarlos”.

“Se volvió cotidiana la transgresión de los derechos humanos, que ya no nos tocan las fibras del corazón”.

“A quienes deberían guiar la ejecución de los derechos humanos, les falta humanidad”.

“Cada uno camina por un lado”.

“Los derechos humanos son batallas en solitario”.

Quinta Parte

Once sugerencias sobre recursos pedagógicos para personeros municipales

Con el fin de recapitular sobre lo dicho anteriormente, se podría decir que nuestros lectores han tenido la posibilidad de iniciar esta reflexión pedagógica con un trozo de realidad que hemos denominado diagnóstico y que nos conecta con un grupo de sujetos de conocimiento que pudieron expresar libremente sus estereotipos, dudas, cuestionamientos, imaginarios y contradicciones, acerca de los derechos humanos. Se trata de proporcionar algunas señas sobre sus propias identidades, intereses y limitaciones para integrarlas a un proceso del conocimiento.

Bajo el presupuesto de la necesidad de un diagnóstico, se evidenció que la cuestión curricular y pedagógica sobre la enseñanza de los derechos humanos merece una discusión teórica importante; parte de ella está consignada en los capítulos anteriores.

Como fruto de dicha discusión se ha extraído una propuesta ágil, de fácil aplicación y entendimiento que hemos recogido en esta parte final de la presente publicación, en forma de lo que hemos denominado: recursos pedagógicos. Dichos recursos son once. Cada uno contiene una descripción con un respectivo ejercicio y están acompañados por algunas definiciones conceptuales que permiten al lector aclarar algunos aspectos básicos de esta propuesta pedagógica.

¿Qué interés tienen para un personero municipal unas bases mínimas de pedagogía?

La función constitucional de guarda y promoción de los derechos humanos encomendada al Ministerio Público, y de manera especial a los personeros a nivel municipal, reviste máxima importancia en la consolidación de nuestro Estado de derecho. La educación es requisito fundamental para el logro de tal objetivo siempre en construcción. Este proceso puede hacer parte de una propuesta más amplia de consolidación de una cultura de derechos humanos.

La consolidación de una cultura de derechos humanos requiere de varios factores entre los que se destaca la perspectiva pedagógica desde la cual se inspiren los programas de educación en dicho campo. Esta última consideración permite agregar otro rol a los personeros municipales: el de sujeto promotor de la educación y difusión de los derechos humanos o sujeto de la pedagogía. Por lo tanto ese es el interés fundamental que el personero debe tener en unas bases mínimas de pedagogía.

Como punto de partida para lograr una buena sensibilización en el tema pedagógico es recomendable la perspectiva de considerar a los Personeros Municipales desde el ejercicio de diferentes roles: como sujetos de derechos, como sujetos de una misión institucional, como sujetos de una cultura nacional, regional, local y como sujetos de un conocimiento especializado. Ésta puede ser una valiosa estrategia para contribuir a diagnosticar, construir, transformar o consolidar el aporte que estos funcionarios pueden hacer a la cultura específica de los derechos humanos; pero fundamentalmente servirá al capacitador para establecer un análisis crítico de los obstáculos y oportunidades que dichos representantes de la sociedad comportan en el cumplimiento de dichos roles como multiplicadores de conocimiento lo mismo que en el desempeño de las funciones específicas en el campo mencionado.

El presente módulo pretende aportar a las expectativas en materia de métodos de capacitación y difusión de derechos humanos en una perspectiva pedagógica. Su contenido no agota esta temática pero sí contiene algunos lineamientos básicos que esperamos sean de utilidad a quienes lo consulten.

¿Qué entendemos cuando hablamos de pedagogía?

La pedagogía es ante todo un saber interdisciplinario, por tal motivo es propio de él dialogar con otros saberes; el derecho y en particular los derechos humanos son para ella un buen interlocutor. Específicamente se trata de un

saber que posibilita, al ser aplicado, consolidar en forma coherente una relación de sentido entre docente y dicente mediada por el conocimiento, cuyo resultado debe ser un proceso de desarrollo humano que potencia y transforma a la persona, al grupo u organización a la que pertenece. Todo ello dentro de un contexto intencionalmente establecido que se diferencia de otros que podríamos llamar no formales.

Además de la anterior conceptualización es necesario recordar:

1. Que este saber conduce a crear las condiciones propicias para que los procesos de enseñanza–aprendizaje lleven a la formación de una verdadera autonomía. Se trata de una pedagogía democrática basada en los derechos humanos que conduzca a la construcción y formación de ciudadanos deliberadamente autónomos, tolerantes, justos, participativos y exigentes en la defensa de sus derechos. En este sentido existe una profunda identificación entre el discurso de la pedagogía y el de los derechos humanos, ya que como el primero, este último requiere de un ejercicio libre y consciente de interrelaciones, tan fuerte y contundente como la realidad de hacer posible la exigencia de las garantías que devienen del carácter de ser sujeto de derecho. En últimas la pedagogía de los derechos humanos es una pedagogía crítica que exige una praxis transformadora.

2. La pedagogía de la educación en derechos humanos, es también la que llamamos pedagogía de la ternura, es decir, ese arte de educar y enseñar con cariño, con sensibilidad, que evita herir, que intenta tratar a cada uno como ser valioso, único, individual e irrepetible.

La pedagogía de la ternura va claramente en contracorriente de la pedagogía de la violencia, que considera y asume que el regaño o el castigo enseñan. Esto quiere decir también, que los educadores deben tener fe en las posibilidades de los educandos y en sus capacidades para actuar por convencimiento de lo que hay que hacer para tener responsabilidad⁵². Es decir la ternura es un camino en la búsqueda de autonomía y no una mera manifestación de estímulo carente de sentido.

3. El maestro o capacitador necesita estar convencido de que todos los seres humanos somos diferentes en características, pero iguales en dignidad y en derechos. Dicha postura evita la discriminación ya que acepta y valora la diversidad como parte de la riqueza de las relaciones humanas. La diferencia

52. Carmen-Rosa Mujica. La pedagogía de los derechos humanos: una pedagogía de la ternura. IPEDEHP. Lima. 2001.

en esta pedagogía estimula el enriquecimiento de las relaciones entre las personas.

4. El objetivo último de la pedagogía a que nos referimos es formar sujetos de derecho.

¿Qué es entonces un sujeto de derechos cuya construcción está mediada por la pedagogía en derechos humanos?

El conocimiento de los derechos humanos en la óptica de formación del sujeto de derechos, conduce al desarrollo de una serie de competencias para actuar directamente y modificar el estado actual de las cosas y por sobre todo ampliar las posibilidades de dicha acción. Esto implica empezar por lo mínimo, es decir por la capacidad lingüística para afirmar o negar. En la brevedad instantánea de decir sí o no, como la luz de un relámpago, se dibuja el signo contradictorio de la naturaleza humana, como lo ha dicho Octavio Paz.

“En este sentido, por ejemplo, un sujeto de derechos tienen la capacidad de decir “no” con autonomía, libertad y responsabilidad frente a situaciones que comprometen su dignidad. Tiene el poder de no aceptar demandas arbitrarias, indebidas y extralimitadas que menoscaban sus derechos. Tiene el derecho a escoger y en esta medida a decir “esto no es aceptable para mí”, a manifestar con argumentos “esto me denigra y por lo tanto lo rechazo” y de esta manera afirmar su dignidad como persona humana. De igual forma un sujeto de derecho tiene la capacidad de hacer y cumplir promesas y de requerir que otros cumplan con las promesas que han contraído.

Adicionalmente un sujeto de derecho tiene la capacidad de defender y exigir el cumplimiento de sus derechos y el de los demás, con argumentos fundamentados e informados, con un discurso asertivo, articulado y racionalmente convincente. Hace uso del poder de la palabra y no de la fuerza porque su interés es la persuasión y no el sometimiento. A un sujeto de derecho las personas le confieren poder y autoridad para formular afirmaciones y juicios y por lo tanto ampliar sus posibilidades de actuar frente a las cosas.

Cuando decimos que un sujeto de derecho tiene la capacidad de fundar sus juicios asumiendo una postura crítica y flexible, es porque ha aprendido a ver que los éxitos de los demás y los fracasos propios no son necesariamente producto de una injusticia sino que están en el poder de actuar en el mundo, en la capacidad de conferirle sentido a su existencia y no vivir de juicios ajenos, es decir, no delega en los demás la autoridad para emitir los juicios que le importan.

De esta forma, un sujeto de derecho es alguien que no orienta sus actuaciones con el fin de complacer a los otros. Es capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y autoestimarse, de “pararse sobre sus propios pies”, de situarse como ciudadano en una sociedad comprometida con el “bien común”, es decir, con lo “público”.

Finalmente, un sujeto de derecho se constituye como tal cuando es capaz de hacer uso de su libertad reconociendo los límites de ésta, de reivindicar el ideal de igualdad reconociendo la diversidad y de “valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir, de aceptación al otro como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser, y autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él”⁵³.

Si observamos cada una de las características de un sujeto de derecho y las aplicamos a la figura del personero, nos encontraremos frente a un funcionario independiente de las presiones políticas, defensor de los derechos ciudadanos, formador de ciudadanía, alguien que respeta la “otredad”, la libertad y la justicia. Es decir que la formación valórica debe estar dirigida en este sentido.

¿Qué necesidades pedagógicas específicas plantean las funciones de promoción y defensa de los derechos humanos que deben realizar los personeros?

La mediación pedagógica en materia de consolidación de una cultura de los derechos humanos debe ante todo señalar de una manera clara los principios, que en adelante llamaremos recursos, bajo los cuales se puede ejercer el magisterio en dicho ámbito. Con dichos principios la pedagogía ha contribuido a resolver una serie de problemas que encierra la particularidad de la enseñanza y aprendizaje en materia de derechos humanos e igualmente las características de los sujetos que interactúan en dichos procesos.

La relación entre los llamados “recursos pedagógicos” y los derechos humanos, debe entenderse de manera integral, es decir, que dichos recursos no son simplemente un proceso de animación de una clase, taller o conferencia. Por el contrario, para poderlos utilizar se necesita establecer un diálogo entre el recurso, el concepto especializado y la didáctica misma que ha de emplear el maestro o capacitador; no sin antes recordar a qué tipo de auditorio con características específicas está dirigida la intencionalidad pedagógica.

53. Abraham Magendzo. Hacia una pedagogía de los derechos humanos, desde la comprensión del conocimiento de los derechos humanos: IPEDEHP. Lima. 2001.

Los pasos requeridos para la utilización de los recursos se pueden sintetizar de esta manera:

1. Defina cuál es el problema que se le ha planteado. ¿Qué características tiene?. ¿A dónde va dirigida la solución de dicho problema?
2. Defina cuál es la relación del problema con el objeto de conocimiento que va a tratar con sus alumnos.

Un ejemplo claro de respuesta a estas dos preguntas es el siguiente: ¿Cómo hablar del conflicto en una zona que está atravesada por esta situación? ¿Cómo puedo utilizar las categorías del Derecho Internacional Humanitario, teniendo en cuenta el estado de ánimo del auditorio?. ¿Qué conocimiento práctico puedo inducir al tratar este tema?

3. Teniendo en cuenta las respuestas a las anteriores preguntas se debe proceder a revisar el contenido de los recursos que se proponen en este material y luego determinar cuál de ellos será el más indicado a utilizar de acuerdo al problema planteado.

Una primera conclusión del resultado de esta etapa es reafirmar que el orden de presentación de los recursos no implica el mismo orden en su utilización.

Nótese que el posible recurso escogido entrará a hacer parte de la categoría o conocimiento especializado de tal suerte que éste se funde en la naturaleza y características del concepto a explicar y forman una unidad inseparable.

A continuación se presentarán once recursos específicos y dos ejes transversales a éstos, que configuran el cuerpo de la propuesta pedagógica que se pone a consideración del lector.

1. Recurso uno: Los innombrables – la problemática del obstáculo pedagógico

Una experiencia común a muchos capacitadores en derechos humanos ha sido la negativa de individuos o grupos a recibir información y capacitación sobre este tema. En casos menos extremos, la crítica, la falta de interés o las largas polémicas que no permiten avanzar, son igualmente parte de estas experiencias que pueden convertirse en factores desestimulantes para la práctica pedagógica. Con el fin de evitar estas situaciones o de pasar por testigo desprevenido de eventos como los descritos anteriormente, este módulo ha rescatado un primer recurso pedagógico importante, que no desconoce y por lo tanto invita a tratar un asunto que debe ser tenido en cuenta por quienes desarrollan cualquier actividad de transmisión de conocimiento, se trata del llamado obstáculo pedagógico.

Veamos cómo se puede entender este aspecto desde el punto de vista conceptual y práctico.

Un capacitador debe partir de la premisa que el conocimiento de los derechos humanos se encuentra en la propia existencia de los alumnos, en cuanto ésta se nutre de variados y complejos procesos provenientes de los imaginarios y las prácticas sociales del entorno, que afectan la formación de la conciencia y del conocimiento y que son producidos muchas veces por situaciones antagónicas. Ejemplos de lo anterior pueden ser la invisibilización del tema (tantas veces propiciada por el Estado o sujetos particulares) o las luchas o reivindicaciones para el logro de su reconocimiento y protección. También está la impronta que dejan las vulneraciones o violaciones que se pueden constituir igualmente en dispositivos de conocimiento.

Pero la metodología de enseñanza para los derechos humanos tampoco puede olvidar las capacidades del ser humano de apoyo, de reflexión, afectivas, imaginativas, valóricas, intuitivas de expresión corporal, de sensibilidad estética, todas ellas al servicio de una posible sociedad humanizadora; en dichas características están los puntos de partida para la enseñanza de los derechos humanos.

Sin embargo no todo esto fluye en forma espontánea, aunque el valor de su reconocimiento está en la fuerza potencial que tienen estos atributos del ser pensante. Ahí está el papel del maestro, es decir de la mediación pedagógica, para consolidarlos en un proceso que culmine con el resultado esperado: la transformación del sujeto de conocimiento.

De igual manera, las experiencias pedagógicas en derechos humanos han comprobado realidades y desvirtuado otras creencias acerca de los presupuestos sobre la persona humana. Existen individuos capaces de cometer grandes atrocidades contra el género humano y contra los principios que un saber acumulado como los derechos humanos predica; los ejemplos paradigmáticos en defensa de éstos, también son notorios.

Por eso el problema de enseñanza de los derechos humanos tiene un doble reto: enfrentar lo cognitivo pero también lo valórico y actitudinal. De esta forma la metodología de enseñanza debe tener en cuenta las visiones distintas y divergentes que existen, para no cometer el error de creer que la sola transmisión de conocimiento basta para formar sujetos de derecho. Por el contrario la metodología debe abrirse a visiones distintas y divergentes, es decir que la metodología debe garantizar la flexibilidad y certeza de la existencia del obstáculo pedagógico.

Generalmente los obstáculos se confunden con los prejuicios que la gente tiene sobre el tema. En lugar de ignorarlos el capacitador puede ordenar su actividad a partir de averiguar sobre su existencia y de responder o analizar

dichos prejuicios de cara a transformarlos en elementos de contraste, en ayudas pedagógicas, en oportunidades de acercarse a la complejidad, es decir en colocarlos en el camino del conocimiento.

Como una última y breve observación al tema del obstáculo pedagógico está lo referido a los inconvenientes que puede ocasionar en el sujeto de conocimiento la lógica interna de una disciplina o saber específico. Para el caso de los derechos humanos los estudiantes pueden manifestar algunas dificultades para establecer los nexos entre los saberes disciplinarios que conforman su cuerpo teórico (la ética, la política, la cultura, la filosofía, etc.) y como salida a ello, intentar memorizar la información, descuidando la capacidad de abstraer o desarrollar destrezas intelectuales que pueden ser utilizadas para lograr un saber integral y holístico como el de los derechos humanos.

Desde la anterior perspectiva se podría decir también que el obstáculo pedagógico no tiene origen exclusivo en el sujeto sino en la compleja relación entre éste, el objeto de conocimiento, y las circunstancias que acompañan el proceso cognitivo.

Ejercicio práctico:

El ejercicio propuesto, se ha denominado: Los innombrables. Efectivamente se trata de estimular a que los estudiantes nombren aquello que por múltiples razones callan o que son motivo de su interés. Esta es la causa para que este ejercicio se haga de manera anónima.

Pida a sus alumnos que en una ficha y de manera individual describan aquellas situaciones que más les molesta o sus percepciones negativas sobre los derechos humanos. El contenido de cada tarjeta debe ser breve. Por ejemplo una ficha propuesta puede decir: “los derechos humanos son una utopía que no se cumple”. Otro estudiante puede haber escrito anónimamente lo siguiente: “No creo en los derechos humanos porque el primer violador de ellos es el Estado”.

Por muy preparado que esté el capacitador en el tema jurídico si no hace una devolución a las cuestiones planteadas por estos innombrables, el resultado del proceso de conocimiento no logrará transformar los prejuicios planteados en el ejercicio de los innombrables.

Continuando, recoja las fichas, sortee su lectura para ser leídas en público. De esta manera aparecerán numerosos temas que posiblemente representen obstáculos pedagógicos, que en la medida de no ser tratados y resueltos por el capacitador pueden convertirse en un impedimento en el avance hacia el conocimiento del tema propuesto.

Coloque el resultado del ejercicio de manera visible; si es posible clasifique las respuestas y anuncie que durante el taller se intentará responder a dichas inquietudes.

Observe que al desarrollar este ejercicio usted cumplirá con un principio fundamental de la pedagogía: partir de las inquietudes de sus alumnos.

2. Recurso dos: Contexto de aprendizaje

Es común oír a los capacitadores expresar sus inquietudes sobre la forma de interesar a sus alumnos por el tema; en otras palabras de cómo “vender” ese producto que se llama conocimiento especializado (en este caso los derechos humanos).

El otro lado de esta problemática está en la pregunta que se hace cada capacitador: ¿por dónde debo empezar?

Este asunto experimentado intuitivamente en esa autorreflexión del capacitador o motivado por alguna pregunta de un alumno, es uno de los problemas pedagógicos más importantes. Su solución está en tratar de construir una relación de sentido entre el maestro y el alumno, entre los alumnos entre sí y entre los alumnos y el conocimiento. Lograr relacionar estos elementos, en un proceso que tiene varias etapas, es lo que pedagógicamente llamaremos “contexto”.

Un buen criterio pedagógico requerido es el de crear “contextos” para promover relaciones entre sujetos de aprendizaje, entre sujetos y la institución que promueve la capacitación, entre éstos y el conocimiento y entre éstos y el entorno, es decir, de partir de las iniciativas e intereses de los propios alumnos, de las características y misión de la institución capacitadora y de las expectativas del entorno.

¿Cómo se sabe que se ha creado un contexto? Sin demeritar algunas teorías que conciben el acto pedagógico como un esfuerzo destinado al ejercicio de aprender, una pedagogía de los derechos humanos buscará que se aprenda a ser, para poder relacionar esa autopercepción del sujeto con el conocimiento de lo nuevo, de lo desconocido; es desde esta característica que se puede entender el concepto de contexto como la relación de sentido que se da alrededor del acto pedagógico y de los actores o elementos que en él intervienen.

La construcción de un contexto implica:

- Unos principios reguladores. Éstos determinaran las relaciones entre las personas. Un buen ejemplo de un principio regulador es el de cons-

truir una perspectiva educativa cuyo propósito no es calificar, ni fiscalizar, ni sancionar, ni emular, sino empoderar a los beneficiarios en el ejercicio y disfrute que implican los derechos humanos. Qué tal proponer un lema como: “Bienvenido el error” para estimular la participación.

- Unos principios procedimentales. Estos principios buscan superar la naturaleza normativa que tienen los reglamentos escolares. Se pueden nombrar como consubstanciales a este principio y a la vigencia de los derechos humanos: el diálogo, la solidaridad, la participación, el debido proceso, el respeto a la diferencia y la investigación.
- Unos principios pedagógicos. Éstos se inscriben en el terreno de lo que se ha venido planteando en este módulo. Pero ante todo la pedagogía de los derechos humanos es posibilitadora de contextos afectivos y de reconocimiento de la complejidad del género humano como seres afectivos, sexuales, sociales, económicos, políticos y culturales⁵⁴. Pero tal vez, los principios pedagógicos por excelencia están en reconocer que cada persona tiene su propia manera, proceso y ritmo de aprendizaje; que el conocimiento tiene una dimensión lúdica y estética y que el dibujo, el juego, la música y las artes en general, pueden ser el campo donde el sujeto de aprendizaje encuentre otras formas de decir, de conocer, de sacar a la luz y hacer conscientes los pensamientos que tiene.

Ejercicio práctico:

Para planear el ejercicio que corresponde a este recurso inspírese en la siguiente narración basada en las memorias del escritor A. Camus:

“... un tarro de miel y un pizarrón fueron los únicos elementos que exigió el maestro para el primer día de clase con sus alumnos. Los niños y niñas siguieron la orden de introducir su índice derecho en el recipiente que contenía el dulce líquido y luego hacer el intento de plasmar su primera letra en el pizarrón.

La ceremonia se repitió hasta el cansancio y finalizó con la invitación a chuparse los dedos.

Algunos padres y madres increparon al docente por tan extraña actividad. La respuesta obtenida fue: “yo quiero que su primera letra les sepa a miel y así nunca se olviden de lo rico y dulce que es aprender”. Aquí el sentido del contexto se ubica en el placer, en el gusto, en la sensación, más que en el aspecto racional del aprendizaje.

54. Manuel Restrepo Yusti, Op. Cit.

Si captó el sentido de la anterior narración imagine un contexto de aprendizaje que pueda ser aplicado a las circunstancias de su actividad pedagógica en un contexto específico.

Un paseo, una carrera de observación, una velada musical, una película, una representación teatral, escogidas con el sentido de promover una relación pedagógica, pueden ser ilustrativas para la aplicación de este recurso.

Todo este ejercicio estará inspirado en el principio de que "todo lo que sucede en el aula puede estar dotado de sentido" y en el valor de reconocer que en los procesos de aprendizaje es posible el encuentro creativo con la naturaleza, la vida social y cultural que ayudan a darle otro sentido a la experiencia.

3. Recurso tres: Lo biográfico

Como dice Edgar Morin: "Llevamos en el seno de nuestra singularidad, no solamente toda la humanidad, toda la vida, sino también casi todo el cosmos, incluyendo su misterio, que yace sin duda en el fondo de la naturaleza humana"⁵⁵.

La pedagogía ha demostrado que el maestro en su relación con sus alumnos se realiza biográficamente. Esto significa que los principios de su relación con el alumno no son sólo de carácter pedagógico sino que están fuertemente influidos por la manera como ha construido su subjetividad a través de su propia historia como sujeto de sus propios derechos y deberes en sus relaciones con sus padres, maestros, adultos, jefes y pares, y en su propia experiencia como educadores.

La enseñanza de los derechos humanos pone en juego la intersubjetividad, ello obliga a que el maestro, capacitador o tallerista, mantenga una vigilancia sobre sí mismo y un espíritu de curiosidad e interés sobre sus alumnos.

Tener vigilancia sobre sí mismo significa:

Para el sujeto de aprendizaje reconocer que en su historia personal han existido presiones que vienen de afuera para actuar: las órdenes y las costumbres; otras vienen de dentro: el capricho; pero tal vez muy pocas vienen de un sentido de libertad y autonomía.

La comprensión por parte de los formadores de derechos humanos que los valores educativos están íntimamente ligados a sus propias vivencias y varían de acuerdo a ellas. Dicha experiencia puede ser vivida de dos maneras: resig-

55. Edgar Morin, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. 1999.

nificada, es decir, sometida a la crítica, o en forma pura, es decir, con ausencia de una vigilancia crítica de sí misma; esta última posición tiende a reproducir la experiencia sin ningún elemento crítico o correctivo.

Esta vigilancia sobre sí mismo no significa una aspiración de perfección alejada de las vicisitudes del ser humano, se trata más bien de una postura que permita que ciertos aspectos biográficos puedan dar lugar a la crítica, a la observación del otro, en este caso del docente. Es decir, que el maestro sea igualmente objeto de una pedagogía para su propio aprendizaje.

De tal suerte que, ser educador en derechos humanos implica asumir no sólo un marco conceptual, un conjunto de valores llamados valores de los derechos humanos; implica también asumir un estilo, una forma de ser educadores, una práctica pedagógica que tienen características especiales. Por lo tanto el contexto de aprendizaje en derechos humanos debe ser vigilante sobre la presencia del autoritarismo. Aquí el formador debe utilizar siempre actitudes democráticas que impulsen desde el derecho a participar hasta el derecho a disentir.

Tener interés por la biografía de los alumnos es tener en cuenta sus complejos procesos de construcción de subjetividades; es colocarse en una dimensión temporal que explora su pasado, tiene en cuenta el presente y los invita a soñar con el futuro. Es también la oportunidad de que el maestro se dé cuenta de la pluralidad y de la diferencia y de lo que eso significa para enriquecer su propia experiencia pedagógica.

En casos extremos, el conocimiento de las biografías puede dar señas que posibiliten al maestro acompañar a sus alumnos en la elaboración de duelos, en la superación de traumas y en encontrar el camino para construir sus proyectos de vida, muchas veces amenazados por el entorno. De ahí que como se dijo anteriormente, el conocimiento biográfico puede ser de gran ayuda para resignificar las experiencias que éste proporcione. Un ejemplo de resignificación puede ser: devolver el sentido de pertenencia a un grupo a la vida misma y a otras oportunidades de convivencia diferentes a los que ocasionaron los eventos traumáticos.

Al proponer este recurso no se puede dejar de exclamar: Qué gran riqueza puede encerrar un curso de derechos humanos ilustrado con las vivencias de sus propios alumnos.

Ejercicio práctico:

Escoja un evento de su propia biografía y compártala con los alumnos, como forma de estimular una participación espontánea que contribuya a construir unidad de sentido en el grupo a capacitar.'

Para que el ejercicio tenga relación y coherencia con el tema de los derechos humanos invite a sus alumnos a construir su biografía desde cualquiera de las variables que se presentarán a continuación y que han sido escogidas con la intencionalidad de reconocer en ellas una problemática de derechos humanos unida a la propia historia de cada una de las personas que participan en el curso y que puede empezar a ser develada cuando se mencionen los temas pertinentes desde el abordaje de los derechos humanos.

Las variables para recrear las biografías son las siguientes:

- Reconstrucción de sus vivencias pasadas intersubjetivas que le permitan volver críticamente sobre la cultura desde la cual fue educado.
- Valoración de sus experiencias frente a figuras de poder, de saber, de exclusión o frente a actores de violencia.
- Reconocimiento de su relación con el mundo cercano regional o nacional e internacional desde el referente de los derechos humanos.
- Revaloración de sus experiencias pedagógicas.
- Cuestionamiento de sus posturas frente a la norma, la ley el conflicto. Reformulación de sus valores culturales y morales.
- Revisión de sus proyectos como funcionario público, como persona, como ciudadano y como defensor de derechos humanos.

Es importante hacer una devolución del ejercicio y para ello se tendrán en cuenta palabras claves que relacionen la variable biográfica con el tema que convoca, ejemplo: cultura vs. derechos humanos, poder vs. derechos humanos, entorno vs. derechos humanos, pedagogía vs. derechos humanos, lo jurídico y lo legal vs. derechos humanos, proyectos de vida vs. derechos humanos (El maestro o capacitador debe recrear conceptual y prácticamente la relación entre estas categorías).

De esta manera el ejercicio cobra sentido al demostrar que el contenido del tema jurídico puede estar arraigado en la propia existencia de los alumnos.

4. Recurso cuatro: Punto de entrada el corazón

Cuando hablamos de este recurso nos referimos a la apertura subjetiva y valorativa hacia los demás (o al sentimiento de simpatía en el sentido filosófico). Se trata de aprender las más grandes lecciones de la vida, la compasión por el sufrimiento y la verdadera comprensión. Supone esa capacidad de “ponerse en el lugar del otro” para entender mejor el proceso comunicativo, interpretar o producir representaciones simbólicas y situaciones que hagan parte del mundo exterior, natural, social y cultural del entorno.

Paradójicamente estamos abiertos al sentimiento para ciertos allegados, pero la mayor parte del tiempo permanecemos cerrados a los demás. En el cine nos identificamos con los que sufren, pero volteamos la cara a las miserias físicas y morales que encontramos en la cotidianidad.

La misma tolerancia supone un sufrimiento al soportar la expresión de ideas negativas y una voluntad de asumir este sufrimiento.

Tal vez el caso más extremo es el sentimiento de dolor que surge del convencimiento de la existencia de situaciones que provienen de las enajenaciones, las ideologías, los mitos, las ideas o dioses, así como la conciencia de los desvíos y de las actitudes de crueldad.

Imaginemos cualquier grupo representativo de un municipio colombiano (niños, jóvenes, campesinos, mujeres, funcionarios, presos, etc.). La primera pregunta que aparece es cómo empezar a educarlos en derechos humanos. La pedagogía tiene para esto un principio que responde a dicha pregunta: empecemos a reconocer las particularidades de dichas subjetividades (individuales y colectivas), es decir, propiciemos un encuentro con las biografías de dichas personas.

Pedagógicamente se podría decir que es un comienzo errado acercarse al acto educativo desde una teoría, una doctrina o una norma. Para que la acción educativa sea eficaz, para que no se desoriente o se pierda por un camino largo y sesgado, dicha acción deberá partir, no de una teoría sino de una experiencia o de una situación ajena sentida como propia. El primer movimiento hacia el conocimiento, ha dicho un pedagogo latinoamericano (Luis Pérez Aguirre) pasa por el corazón. Unida a la teoría de los derechos humanos, esta postura pedagógica se reclama de la necesidad de identificar procesos de construcción de subjetividades de derecho y observar en ellos el imaginario que conforma y nutre el mundo de los sentimientos. La pedagogía señala que este asunto está ligado a procesos de aprendizaje ya sea como facilitador u obstáculo pedagógico.

Al aplicar este principio nos daremos cuenta que somos analfabetos en derechos humanos. Dicho analfabetismo empieza por el desconocimiento de nosotros mismos. Superar esto supone partir de lo más inmediato, de lo más íntimo, de lo más cotidiano, doméstico y personal, para luego remontarnos a lo más amplio, complejo y estructural⁵⁶.

El promover la apertura subjetiva en el tema de los derechos humanos permitirá al maestro, facilitador o tallerista la identificación de problemas, inquietu-

56. Luis Pérez Aguirre. Los valores democráticos en la educación y la transformación social. IIDH. San José. 1999.

des y expectativas y convertirlos en apoyos para el aprendizaje como punto de partida del proceso de conocimiento.

Los procesos individuales de reconocimiento autobiográfico se vuelven colectivos cuando se trata especialmente de programas dirigidos a grupos poblacionales diferentes, en este sentido revelan puntos de vista sobre la realidad circundante, especialmente aquella que está oculta y encubierta por mitos, creencias, y costumbres, expresados en las diferentes relaciones que han sido moldeadas por la cultura del entorno. Pero también es cierto que dicha revelación pone al descubierto todo un entramado de sentimientos que nos humanizan.

En síntesis, la mayor expresión de “ese paso por el corazón” en el maestro, es querer enseñar y en el alumno querer aprender. Imaginando un diálogo posible entre un personero y un ciudadano sería bueno oír decir algo tan estimulante como “yo quiero defender tus derechos”

Ejercicio práctico:

Se trata de seguir explorando algunos aspectos autobiográficos, pero a diferencia del ejercicio práctico que corresponde al recurso No. 3, se recomienda utilizar una didáctica en donde intervienen varios actores que aportarán al ejercicio (previamente clasificados y valorados: felicidad, dolor o tristeza) eventos importantes de cada experiencia individual.

Para lograr lo anterior se seguirán los siguientes pasos:

1. Se construirá una matriz en donde se anotarán en dos columnas situaciones biográficas de cada persona que ha de participar en el ejercicio: una de felicidad y una de dolor; de tal suerte que dichos eventos quedarán organizados de esta manera.

Momentos de felicidad (X)	Momentos de tristeza (Y)
Situaciones x1 X2.....xn	Situaciones y1 Y2..... yn

2. Se escogerá un grupo de participantes y se procederá a utilizar la matriz con sus experiencias biográficas, pidiendo al resto de participantes que guarden prudencia y respeto y valoren el hecho de compartir aspectos importantes de la vida de sus compañeros.

El número de casos dependerá del tiempo planeado para hacer el ejercicio. Se puede pedir a los participantes que no repitan las situaciones con el fin de enriquecer el ejercicio (esto puede ser opcional).

3. Una vez se haya completado el listado el capacitador hará énfasis en que todos esos momentos, tanto de felicidad como de dolor, hacen parte de la vida anímica y afectiva de quienes los nombraron, es decir, que son situaciones que pasan por el corazón.

4. A partir de lo anterior el facilitador podrá iniciar una discusión guiada por los siguientes interrogantes:

- ¿Es posible nombrar dichos momentos de otra manera? O mejor ¿dichos eventos tienen que ver con los derechos humanos?

Una vez construido el listado de situaciones, vale la pena intentar nombrarlos desde el lenguaje de los derechos humanos, para deducir una primera característica de estos, su universalidad, que se traduce en poder expresar esas experiencias en un lenguaje especializado y conectar esto con la perspectiva histórica de su surgimiento.

- Se analizarán cada uno de los eventos mencionados en la lista desde una perspectiva histórica, antro-pológica, sociológica y/o cultural, para demostrar el devenir histórico de un derecho en particular y la importancia que dicho devenir ha tenido en la sociedad.
- Se problematizará el hecho de nombrar o no nombrar. Es decir, reconocer los obstáculos que aparecen para no designar esas experiencias como situaciones que tienen que ver con los derechos humanos.

5. Recurso quinto: Leyendo el entorno

Así mismo como el capacitador o quien se inspire en el saber de la pedagogía impulsa el autorreconocimiento biográfico, debe igualmente propiciar espacios para el reconocimiento del entorno especialmente en lo que se refiere al conjunto de relaciones que en él se da y la problemática que de éstas se deriva.

Cualquier actividad de educación y con mayor razón de educación en derecho humanos requiere aspirar a visibilizar las características más sobresalientes de las estructuras de relaciones que se consolidan a partir del entorno del cual provienen los beneficiarios: autoritarias, de resistencia, sumisión, discriminación u otras que aparecen como antagónicas a la naturaleza de las ya citadas: respeto mutuo, cooperación, solidaridad y tolerancia pero ante todo reciprocidad.

Una propuesta democrática en el campo de los derechos humanos, implica en síntesis develar los elementos constitutivos de la cultura del entorno, con el fin de seguir promoviendo lo que se considera que favorece la convivencia y la autonomía de los sujetos, o rechazar lo que se considere, entorpece y obstaculiza la construcción de una cultura de los derechos humanos. Todo ello teniendo en cuenta el contenido de las siguientes notas sobre un tema que denominaremos: “Las paradojas del conocimiento del entorno”.

Empecemos por decir dos cosas importantes para entender este recurso y para transmitirlo. La primera es que si no conocemos lo que sucede en el entorno, será mucho más difícil entender el tema de los derechos humanos. La segunda es que el conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Hay allí planteada una contradicción importante sobre el reconocimiento del entorno y sus paradojas.

Para tratar este tema se hace necesario una aclaración:

“Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos; de ahí, es bien sabido, los innumerables errores de percepción que sin embargo nos llegan de nuestro sentido más fiable, el de la visión. Al error de percepción se agrega el error intelectual. El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo de error. Este conocimiento en tanto que traducción y reconstrucción implica la interpretación, lo que introduce el riesgo de error en el interior de la subjetividad del conociente, de su visión del mundo, de sus principios de conocimiento. De ahí provienen los innumerables errores de concepción y de ideas que sobrevienen a pesar de nuestros controles racionales. La proyección de nuestros deseos o de nuestros miedos, las perturbaciones mentales que aportan nuestras emociones multiplican los riesgos de error”⁵⁷.

De lo anterior podemos deducir o interrogar, sobre cuáles son los factores que producen una especie de “ceguera” frente al entorno en que nos movemos; dicho de otra manera, porqué invisibilizamos muchos aspectos y características de la cultura en que vivimos.

Hay, entonces, muchas razones para ello, citaremos algunas:

- La afectividad puede fortalecer el conocimiento, pero también asfixiarlo. La facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por razones afectivas.

57. Edgar Morin. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.

- El egocentrismo, la necesidad de autojustificación, la tendencia a proyectar sobre el otro la causa del mal, la proyección de nuestros deseos, o de nuestros miedos, etc., son riesgos que pueden ayudar a multiplicar el error.
- Están también nuestros sistemas de ideas (doctrinas, teorías, ideologías, que no sólo están sujetas al error, sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscritos en ellas.

No se pretende con el recurso en mención asegurar una producción de conocimiento objetivo ausente de error, pero al menos sí puede lograrse mediante su aplicación algunos resultados que se pueden constituir en un camino posible hacia el conocimiento:

- Cuestionar muchos “lugares comunes” para interpelar el entorno.
- Darle visibilidad a lo que ha sido invisibilizado.
- Conocer otros puntos de vista, que signifiquen rupturas con posturas o interpretaciones generalmente aceptadas por la mayoría.
- Impulsar la utilización de diversas fuentes para argumentar sobre aspectos polémicos.
- Levantar nuevas hipótesis de interpretación.
- Darle a la duda un valor de método de conocimiento.

En otras palabras, cuando abordamos el tema de las paradojas del conocimiento y las ideas podemos decir lo siguiente, “debemos mantener una lucha crucial contra las ideas, pero no podemos hacerlo más que con la ayuda de las ideas”.

Ejercicio práctico:

Existe una gran diversidad de ejercicios para estimular un diagnóstico o lectura del entorno, sin embargo, el facilitador debe tener presente que se trata solamente de iniciar un proceso, puesto que un diagnóstico objetivo y completo podría requerir de mucho más tiempo.

1. Proponga un ejercicio que permita caracterizar “la manera de ser” de los habitantes de la región, departamento, municipio o localidad.

Dicha manera de ser debe expresarse en palabras cortas y de fácil entendimiento. Se hará un listado de dichas características. Por ejemplo, los habitantes de este entorno son solidarios o los habitantes de este entorno son conflictivos.

Posteriormente se pedirá que los participantes clasifiquen dichos elementos en dos categorías, las que facilitan la convivencia, y las que la obstaculizan.

Se propondrá una discusión alrededor de dichas características y sus consecuencias en la vida comunitaria.

De esta manera se sensibilizará sobre el tema del cambio de actitudes y valores que devienen del entorno y que posiblemente es necesario transformar desde una perspectiva del mejoramiento de las relaciones interpersonales y grupales y los derechos humanos.

2. Otra forma lúdica de sensibilizar sobre la situación o diagnóstico del entorno, puede ser la de recoger dichos y expresiones culturales, para poder discutir y analizar sobre valores, estereotipos, formas de discriminación, etc. que pueden estar presentes en las culturas regionales o locales. Un ejemplo de esto podría ser la invitación a analizar el dicho “negro que no la hace a la entrada, la hace a la salida”, o “mujer que no jode es hombre”. La posibilidad de llegar al campo de la discriminación a través de estos dichos que se transmiten colectivamente puede conducir al análisis de las consecuencias de la discriminación en la vida comunitaria.

3. Otra aproximación práctica es la de plantear un ejercicio prospectivo que sea abordado desde una orientación como la que sigue:

Tipifique el entorno en que ustedes quisieran vivir. Deje que vuele la imaginación.

Entre todos los participantes caracterizarán y construirán con los anteriores elementos un tipo ideal de entorno.

Cuando el ejercicio esté terminado y pueda ser compartido colectivamente plantee la discusión: ¿qué tan cerca está el entorno en que vivimos de dicho tipo ideal?

Nótese que algunos rasgos cualitativos expresados en la diferencia lograda entre el tipo ideal y la realidad para finalizar caracterizándolo y produciendo una lectura real y pertinente sobre dicho espacio de convivencia y en especial sobre la temática de los derechos humanos.

Una recomendación final, es la de abrir la discusión independientemente de las respuestas al ejercicio, sobre los elementos invisibilizados o que están atrapados por lo que ya empezamos a llamar las paradojas del conocimiento.

6. Recurso seis: El diálogo cultural

La presencia de diferencias culturales en un grupo a capacitar pone en vigencia la necesidad de establecer estrategias de negociación intercultural, como

parte de las condiciones para avanzar en un proceso de educación en derechos humanos. Pensemos en el municipio colombiano conformado por diversas vertientes culturales que lo tipifican como un espacio multicultural.

Además es bueno recordar que todo ser humano expresa una cosmovisión a partir de sus diferencias culturales, biológicas, psíquicas e intelectuales. La mayor satisfacción para el pedagogo es construir espacios donde poderlas compartir y recrear entre pares. Si el dispositivo educativo permite fomentar dicho proceso, se estará transitando por una experiencia básica de goce democrático: el reconocimiento de la pluralidad cultural.

Estos argumentos anteriores se fortalecen con una aproximación a la caracterización del mundo contemporáneo. Si observamos con detenimiento la época en que vivimos podemos deducir que hoy como nunca, el tema de la cultura en la era planetaria, no agota la necesidad de anteponer a este arrasador movimiento de la economía, la urgencia de mundializar la comprensión, la solidaridad intelectual y el respeto a la diferencia.

Las culturas tanto en el plano local, regional, nacional y mundial, deben aprender las unas de las otras y tener el cuidado de adoptar sus roles a esta situación de apertura: no sólo se debe enseñar, sino también volverse una cultura que aprende.

¿Cómo puede lograrse esto? Una de las posibles salidas a esta necesaria apertura está en las llamadas estrategias de diálogo cultural. Una primera forma de hacerlo es levantando la pregunta: ¿Qué tanto de ético o sociocéntrica es nuestra mentalidad? Las culturas cerradas (etnocéntricas), tendrán más dificultad para una práctica de diálogo cultural.

¿Qué plantean los sectores o grupos de la población que no están de acuerdo con lo que pudiéramos llamar la mentalidad dominante?. ¿Cuáles son los medios para expresarlo?. ¿Qué propuesta de diálogo cultural presentan estos sectores o grupos?. ¿Cómo circula en la cultura, el pensamiento planetario?

¿Qué es lo mejor que esa cultura ha producido a favor de la pluralidad y la convivencia?

Existe una clave fundamental para promover la comprensión entre las culturas: el camino entre culturas, pueblos y naciones, pasa por la generalización de las sociedades democráticas abiertas. Pero aun en las sociedades democráticas abiertas se presenta lo que algunos teóricos han denominado el problema epistemológico de la comprensión: para que pueda haber comprensión entre estructuras de pensamiento se necesita un esfuerzo de pensamiento que comprenda las causas de la comprensión de los unos con respecto de los otros y que pueda superarlos.

Desde el punto de vista práctico lo que aquí proponemos es que una vez reconocida dicha pluralidad en el ambiente del taller o del aula, se puede negociar un proceso de doble perspectiva: construir espacios de reconocimiento de la diferencia, y al mismo tiempo suscitar las condiciones reflexivas críticas y sensibles para abandonar aquellos elementos culturales que no sean compatibles con el mandato universal de los derechos humanos. Es así como se construyen pequeñas prácticas de negociación cultural al interior de grupos de educación en derechos humanos.

Ejercicio práctico:

Como forma de iniciar una dinámica que posibilite la aplicación de este recurso se propone:

1. Ambientar el ejercicio con la presentación de la definición constitucional: Colombia es un país pluricultural y multiétnico.
2. Destacar cómo en Colombia las diferencias culturales han sido generalmente abordadas desde el prejuicio y no desde su valoración.
3. Señalar que los paradigmas contemporáneos plantean el reconocimiento de la diferencia como factor potenciador de una cultura y como principio de convivencia.
4. Una vez desarrollada esta fase preparatoria se dará inicio al siguiente ejercicio:

Haga un listado de lugares geográficos (dependiendo de la situación pueden ser departamentos, municipios o veredas).

Motive a los participantes a que piensen o expresen un estereotipo que sea común al entorno señalado en la lista.

Conduzca la situación de tal manera que nadie se sienta molesto por las respuestas y entiendan que se trata de un ejercicio académico, el resultado debe quedar así:

Referente geográfico – cultural	Prejuicio más común
X1 (Bolívar)	Y1 (champeteros)
X2	Y2
X3	Y3
...	...
Xn	Yn

5. Una vez terminado el ejercicio agregaremos a la matriz una tercera columna que llamaremos de resignificación.

Para llenar esta columna se invitará a los participantes a desarrollar un diálogo cultural que permita reconvertir el perjuicio y buscar la perspectiva de encontrar cualidades inherentes a cada cultura regional.

6. Otra forma de ilustrar y desarrollar este recurso es el de posibilitar la dinámica denominada: “intercambio de regalos”.

Se trata de jugar a los roles de huéspedes o visitantes y anfitriones.

Los primeros traen como obsequio a los anfitriones una característica de su lugar de origen con el fin de hacer un aporte al sitio donde han sido invitados; los anfitriones, igualmente, señalarán las características de su entorno y las pondrán al servicio de los recién llegados. El regalo puede ser el deseo de modificar alguna característica que se considere negativa o de fortalecerla, si es del caso.

Esta forma lúdica y metafórica de representar un encuentro cultural crea un contexto positivo para estimular el análisis de las llamadas diferencias culturales, como forma de iniciar un diálogo que conduzca al respeto a la diferencia pilar fundamental de la práctica de los derechos humanos.

7. Recurso siete: Estrategia de distensión

Muchas veces, las dinámicas de las relaciones sociales en los municipios se pueden caracterizar como conflictivas. Los llamamientos a eventos colectivos se ven amenazados por esta causa.

Esto nos ha llevado a proponer que en ciertas circunstancias es preciso resolver situaciones de conflicto, especialmente originadas por falta de una cultura democrática; ello implica la necesidad de aplicar estrategias para lograr acuerdos de distensión y así contribuir a que el proceso educativo avance. Todo en la perspectiva de una teoría de solución de conflictos.

Lo primero que hay que hacer, al analizar una posible situación de conflicto, es comprender la magnitud del problema. El primer paso será conocer a los involucrados y afectados, aclarando el papel que desempeñan, la forma cómo se relacionan y qué influencia tienen en el entorno. Un conflicto casi nunca se limita a dos personas, cuando éste surge rápidamente otras se involucran. Es preciso reconocer que la persona afectada a menudo se apoya en otras. Está dinámica del conflicto creciente acompañada de lo que se ha denominado “circuito comunicativo” representa un obstáculo pero al mismo tiempo se constituye en una posibilidad de búsqueda de solución del problema. Es un

obstáculo porque cada vez se puede involucrar más gente y la situación se complica; pero también es una posibilidad, porque siempre es factible encontrar personas de confianza que ayuden a tender el puente en las relaciones que se han roto, para salir del problema.

Los análisis de la teoría del conflicto igualmente han demostrado que en un tipo de relación de conflicto los actores de éste tienden a encerrarse en sí mismos desde el punto de vista de sus intereses.

Esto quiere decir, que las personas directamente implicadas a menudo se limitan a exigir las soluciones que a ellas les conviene y no quieren escuchar las preocupaciones y razones del otro. Se suele asumir una actitud intransigente e inflexible, basada en su propia solución. La estrategia utilizable en estos casos es la de lograr una distensión que permita avanzar en el proceso pedagógico comprometiendo a las partes a encontrar una mediación.

Cuando hablamos de mediación se está indicando la presencia de un tercero neutral, cuyo papel consiste en facilitar la búsqueda de una solución para el conflicto. La intervención de una tercera parte en el desarrollo de una negociación se refiere generalmente a tres aspectos: conciliación, mediación y arbitraje.

La conciliación define una función menos activa por parte del tercero y consiste en juntar a las partes en unas circunstancias y un ambiente más propicio para una discusión serena en busca de un acuerdo; el conciliador se satisface con facilitar las relaciones y la comunicación entre las partes.

La mediación define una función que corresponde a la conciliación pero que le añade una parte activa al mediador; éste puede intervenir en las discusiones, hacer sugerencias o propuestas e incluso formular recomendaciones con miras a un acuerdo. En la práctica la diferencia entre mediación y conciliación es pequeña.

El arbitraje. En este caso las partes en conflicto se someten al juicio de una tercera persona para resolver el caso, el árbitro goza entonces de todo el poder para formular una decisión que tiene fuerza de ley y las partes deben someterse a ella. El árbitro tiene poder de decisión mientras que el mediador tienen un papel exclusivamente funcional⁵⁸.

Utilizando estos aspectos anteriormente citados invitamos al capacitador a desarrollar un ejercicio como el que se propone a continuación.

58. Manuel Restrepo Yusti. El taller del maestro. Una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia y derechos humanos. Bogotá. 1995.

Ejercicio práctico:

En caso de que sea necesario, la utilización de este recurso tiene por objetivo eliminar coyuntural o momentáneamente los impedimentos de comunicación creados por los conflictos o problemas que caracterizan el entorno, con el fin de poder desarrollar el evento de capacitación o formación que se pretende realizar.

La estrategia de distensión no resuelve el problema o situación de conflicto, pero sí logra al menos producir una comunicación. Para ello se pedirá a los participantes sugerir unos principios que regulen transitoriamente las relaciones interpersonales y permitan el cumplimiento de los objetivos propuestos (esto bajo el presupuesto de que no se desconoce la naturaleza del conflicto).

Los principios reguladores propuestos deben ser formulados con precisión y deben ser solamente los estrictamente necesarios.

Como ilustración de esto podríamos citar los siguientes principios:

- Nos comprometemos a dejar afuera nuestros sentimientos negativos.
- No traeremos el problema a este recinto.
- Respetaremos el uso de la palabra.
- Discutiremos con argumentos sólidos y respetaremos el punto de vista del otro o la otra.
- Nombraremos una persona que vigile el cumplimiento de nuestros acuerdos de distensión.

El grupo decidirá qué hacer con las personas que violen dicho acuerdo.

8. Recurso ocho: La identidad

Todos tenemos una identidad genética, cerebral, afectiva común a través de nuestras diversidades culturales y sociales. Somos producto de la vida, donde el entorno (en el sentido más amplio, la tierra) ha sido como una especie de “madre putativa”.

Pero esto no basta, es necesario mantenerla, transformarla, en otras palabras, es necesario, aprender a “estar ahí”. Esto quiere decir, a vivir, a compartir y a comunicar; pero dicho aprendizaje es como una especie de espiral que hará cada vez más grande el concepto de entorno (de lo local a lo universal) y su correlativa identidad.

Este es el reto fundamental de la identidad, que al enseñarnos a “estar ahí”, nos ayuda a condicionar, mejorar y comprender.

La identidad es un proceso continuo de desarrollo que permite inscribir en nuestra conciencia:

- Una seña que reconozca lo particular y su relación con lo diverso.
- Una conciencia que nos identifica como habitantes de una misma esfera viviente.
- Una vocación de responsabilidad y solidaridad para con nuestros semejantes.
- Una capacidad que nos permita criticarnos mutuamente, autocriticarnos y compadecernos entre sí.
- Se trata de invitar a nuestros alumnos a que se cuestionen cómo están sus procesos de identidad frente a sí mismos y frente a sus semejantes y hacer extensiva la invitación a cultivar su poliidentidad familiar, étnica, nacional, regional, continental y generacional.

La pedagogía de los derechos humanos tiene igualmente por meta fortalecer lo que se ha denominado “señas de identidad”, que brotan de distintas formas de pertenencia a la sociedad y en este sentido podemos decir que:

- La identidad ciudadana subyace a las otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre quienes tienen distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación.
- El ejercicio de la ciudadanía es crucial para el desarrollo individual, por que la participación en la comunidad destruye la inercia y la consideración del bien común alimenta la solidaridad.
- Es por eso que la educación en derechos humanos tiene que optar por unas identidades ciudadanas, a la vez nacionales y universales que se configuran con las siguientes características: autonomía personal (el ciudadano no es vasallo ni súbdito); conciencia de derechos que deben ser respetados; sentimiento del vínculo cívico con los conciudadanos, con los que com- portan proyectos comunes; conciencia no sólo de derechos: sino también de responsabilidades.

Educar en la identidad ciudadana supone introducir a los estudiantes en el juego de lo simbólico pero también en el juego de mirar referentes que a manera del espejo muestren proyectos tanto individuales como colectivos o al menos conocer vidas paradigmáticas (un líder local o un líder universal como Gandhi o Martin Luther King) por que sin símbolos que afecten también emocionalmente, es decir, con la pura argumentación, es imposible educar. Esto permite concluir con otra sugerencia pedagógica: la narrativa es ineludi-

ble en el proceso educativo en derechos humanos. En este sentido la lectura de biografías de episodios de la historia, la recuperación de la tradición oral son excelentes estrategias para introducir a los estudiantes en los paradigmas de los derechos humanos⁵⁹.

Ejercicio práctico:

Aunque el tema es difícil de abordar, es posible que el ejercicio propuesto sólo contemple algunos aspectos de la identidad. Desde luego la concepción en la cual se inspira este ejercicio parte de una crítica al concepto de sujeto trascendental.

Por el contrario el ejercicio debe partir del reconocimiento de identidades móviles y diversas que se traducen en la frase poética de: “multánimes almas hay en mí”. Se invitará a los estudiantes a definirse como seres con identidades múltiples y a encontrar en ellas algún punto común en relación con el entorno.

Otra forma ágil de lograr diversas respuestas es sugerir a quienes participan en el taller que elaboren un clasificado de prensa en el cual se plantee una especie de perfil del personero para actuar dentro de un entorno concreto. Para esto se proponen variables tales como:

- el personero como ciudadano
- el personero como representante del Ministerio Público
- el personero funcionario público
- el personero como sujeto del conocimiento del derecho.

Una vez obtenido el resultado del ejercicio, el facilitador promoverá una discusión sobre la manera de ser consecuente con lo planteado por el clasificado; esto se podría asimilar con el deber ser.

Se trata de buscar entonces, los elementos necesarios para construir la identidad del nuevo personero, nuevo en el sentido de ruptura, de propósito de cambio y de contribución al fortalecimiento de dicha institución.

El ejercicio debe terminar con una reflexión sobre las características que se requieren para ser un buen personero y tener identidad como un representante del Ministerio Público.

Si el anterior ejercicio le parece algo complicado, se podrá acudir a un recurso más simple que parte del siguiente presupuesto: Se trata de reconocerse a

59. Adela Cortina. El qué hacer ético. Guía para la educación moral. Madrid. 1996.

sí mismo como sujeto que cumple con varios roles, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo soy como ciudadano?
- ¿Cómo soy como persona?
- ¿Cómo soy como funcionario público?
- ¿Cómo soy como abogado?

A partir de las respuestas se estimulará la siguiente discusión:

¿Qué efectos tienen estas maneras de ser en la formación de una conciencia ciudadana que se manifiesta como seña de identidad?

9. Recurso nueve: La Cotidianidad

Hay momentos muy significativos de la vida cotidiana que una pedagogía en derechos humanos debe rescatar. Hay ocasiones que vivimos a nivel personal o colectivo situaciones cargadas de valores referidos a los derechos humanos, momentos que por lo general son únicos e irrepetibles y que transmiten mensajes cargados de enseñanzas importantes y profundas.

Una pedagogía de los derechos humanos está llamada a rescatar, recuperar y clarificar estos momentos. No se debe dejar que dichas situaciones se escapen, pasen inadvertidas, que se silencien o se oculten.

En el plano educativo, y en especial en la educación en derechos humanos, no es posible dejar que las cosas sucedan sin que dejen rastros, impidiendo que se resignifiquen y se aclaren. Son momentos de quiebre del fluir cotidiano de la vida.

Una masacre, un fallo sobre una tutela, el fenómeno del desplazamiento, etc., pueden ser uno de esos momentos.

El peor servicio que se le puede hacer a la educación en derechos humanos es suspender la reflexión en torno de esos momentos, callar y estimular el silencio por temor a enfrentar las tensiones que en ocasiones se generan⁶⁰.

Pero, además de los anteriores argumentos hay una razón más de peso para valorar los ejercicios pedagógicos basados en las múltiples experiencias de la cotidianidad. Puesto que es allí en el espacio del día a día donde se encuentra lo que Alain Touraine denomina “las vías de la subjetivación”: el amor, el

60. Aranguren López. Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa. Madrid. 1987.

sexo, la contestación, la resistencia, la participación, la cultura, el conocimiento, etc⁶¹.

Si en lo cotidiano amamos, hacemos resistencia, participamos de la cultura, nos reconocemos, la pedagogía al utilizar la cotidianidad como elemento para hacer conciencia de lo que somos, también aspira a que nos convirtamos en sujetos de derechos e interpretemos ese acontecer cotidiano desde el punto de vista de este saber específico del que hemos venido tratando.

Ejercicio práctico:

Constantemente en el entorno se producen eventos o situaciones que tienen que ver con el tema de los derechos humanos y que son objeto de procesos colectivos de comunicación, de interpretación, de interpelación, de aprobación o de rechazo. Igualmente el silencio o invisibilización de ellos toma importancia para un capacitador.

Lo anterior puede ser aprovechado para realizar un ejercicio que permita introducir el tema de los derechos humanos.

Para lograr la utilización de este recurso se puede partir de los siguientes ejercicios:

- Formular preguntas acerca de los hechos políticos, económicos o sociales que se hayan destacado en el día en que se desarrolla el ejercicio.
- Invitar a plantear hipótesis que respondan provisionalmente a los interrogantes o preguntas que suscitan las noticias analizadas.
- Estimular la utilización de diferentes fuentes de información para desarrollar la discusión.
- Destacar que los fenómenos en discusión pueden ser observados desde diversos puntos de vista.
- Comparar las conclusiones a las que se llega con las hipótesis iniciales.

Una vez terminado el ejercicio y la discusión por parte de los alumnos el facilitador aprovechará este material construido colectivamente para ser utilizado como elemento introductorio al tema de los derechos humanos.

10. Recurso diez: Los deseos y los derechos

La búsqueda de la felicidad para todo el género humano es algo que nadie se ha atrevido a poner en duda. Sin embargo, los contenidos de la felicidad no

61. Alain Touraine/F.Khosrokhavar. op. cit.

pueden universalizarse. “Mi felicidad es mi peculiar modo de autorrealización, que depende de mi constitución natural de mi biografía y de mi contexto social hecho por el cual no me atrevería a universalizarla. Por eso, tener en cuenta en la educación en derechos humanos el deseo de la felicidad de la humanidad es imprescindible. Para ello es necesario que en la relación maestro alumno se tengan en cuenta las siguientes cosas:

La educación para la felicidad tampoco puede olvidar que es necesario interiorizar la convicción de que hay que obedecer ciertos deberes que consideramos morales (en el sentido individual y social). El docente debe procurar cambiar la visión negativa de los derechos humanos y hacer ver en ellos una propuesta para la búsqueda de la felicidad que se realiza únicamente en la convivencia”⁶².

Pero por encima de las consideraciones anteriores este recurso se inspiró en la publicación de una investigadora en el campo de la música que en su recorrido por Colombia notó que en todas las regiones, lugares remotos, campos, veredas y ciudades se encontraba una constante que siempre se expresaba en un deseo de ser feliz⁶³.

Según la mencionada autora al preguntarle a la gente qué desearía para ser feliz, la respuesta siempre coincidía con nombrar un asunto que se traduce en expresiones tales como: “tener vivienda”, “tener salud”, “estar vivo”, “poder estudiar”, “estar junto a la familia”, etc.

La observación detallada de esta manera de nombrar la felicidad llevó a la conclusión a la citada autora de que eso que se nombra como posibilidad, como sueño, como deseo, no son otra cosa que los derechos humanos.

Ahí está la pregunta persistente del especialista, ¿Por qué no nombramos como derechos lo que sólo entendemos como deseos o como sueños?

Trabajar este aspecto en los talleres de capacitación es resignificar o reconstruir una concepción de los derechos humanos como un acuerdo mínimo de cumplimiento colectivo y de responsabilidad de los Estados en la búsqueda inagotable de la felicidad para los seres humanos.

Ejercicio práctico:

La intencionalidad de este recurso es la de introducir a los sujetos que se van a capacitar en una temática que se ha denominado el metadiscurso de los derechos humanos.

62. Adela Cortina. La moral del camaleón. Madrid. 1991.

63. Ana María Ochoa. Entre los derechos y los deseos. Un ensayo crítico sobre políticas culturales. Instituto Colombiano de Antropología, Bogotá. 2003

Este ejercicio permite definir el significado que tiene la propuesta de derechos humanos como un logro de la humanidad en el camino de encontrar la felicidad y cuestionar la problemática de la invisibilización del tema y del reconocimiento a los derechos humanos (tomado de R. Mujica).

Para ello:

1. Se pedirá a los alumnos que nombren una manera de ser feliz. El educador no tiene derecho a inculcar como universal su modo de ser feliz, sin embargo, aquí tiene cabida la invitación, el consejo y la comunicación de las propias experiencias y la narración de las ajenas.
2. Luego se acompañará al docente en ejercicios de deliberar bien, en el camino de encontrar sus propios proyectos de felicidad.
3. Se crearán espacios para distinguir las tendencias a la felicidad. Por ejemplo identificar placer con felicidad es erróneo. El placer, significa satisfacción sensible, en cambio éticamente la felicidad puede ser entendida como autorrealización. Esto no excluye la capacidad de experimentar placer.

El ejercicio debe finalizar planteando una conclusión esencial: ¿Cuáles son los factores que no permiten nombrar esos sueños de felicidad como derechos?. ¿Qué se necesita para reconocer que los deseos son derechos?

11. Recurso once: Lo lúdico y lo estético

Lo primero que hay que decir con relación a este recurso es acerca de la posibilidad de convertirlo en un eje transversal que acompañe y complemente los otros recursos ya mencionados. A manera de ilustración, se puede trabajar el aspecto biográfico combinándolo con una perspectiva lúdica o estética para narrar ese devenir o aspectos particulares de las historias vividas por los sujetos comprometidos en el proceso de capacitación.

Lo lúdico adquiere pleno sentido en la práctica pedagógica puesto que permite relacionar lo biológico con lo cultural. Se trata de cuerpos expresando un juego que tiene sin duda un valor cultural. El juego permite convertir un ambiente en elemento o dispositivo culturizante, es decir, a partir de él se recrea una cultura.

La experiencia lúdica comprende tanto la realización del juego como sus implicaciones en la vida del ser humano, en varios aspectos, tales como, las vivencias, las representaciones, las reglas, la relación consigo mismo, con los demás y con los símbolos y convenciones.

Por su parte, la utilización de la estética ejercita esa capacidad profundamente humana de aprender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo de manera integral⁶⁴.

Desarrollar ejercicios con sentido estético equivale a estimular la imaginación, la expresividad y en últimas la autonomía.

Una práctica pedagógica para la enseñanza de los derechos humanos, apoyada en lo lúdico y en lo estético, permite, entre otras cosas:

- Ampliación del registro sensorial del alumno.
- Contemplación de imágenes e ideas con criterio estético que más tarde se pueden acercar a un criterio ético.
- Utilizar otros lenguajes para expresarse.
- Capacidad de generar representaciones simbólicas.
- Capacidad de compartir sentimientos que acerquen a lo afectivo, a lo humanitario a la solidaridad a lo ético y a lo estético.
- Capacidad de formación de juicio estético.
- Capacidad para comprender diferentes visiones del mundo mediadas por lo estético.
- En últimas, acercarse a un conocimiento holístico como el de los derechos humanos.

Desde el punto de vista práctico de pedagogía de los derechos humanos se propone privilegiar la siguiente perspectiva metodológica:

Una metodología que rescate el valor pedagógico de lo lúdico y de lo afectivo. De tal manera que permita la construcción del goce y la confianza como categorías fundamentales de un aprendizaje en y para la democracia.

Este concepto debe ser transversal a los recursos hasta ahora mencionados.

Proponemos desarrollar ejercicios lúdicos o con carácter estético a partir de las situaciones descritas a continuación:

1. Revalorar el imaginario que tenemos sobre el conflicto de manera que estimulemos el aprovechamiento de su ocurrencia, tolerancia y resolución pacífica.
2. Rescatar el imaginario sobre la innovación que permita la búsqueda a la solución de problemas que implican la educación en derechos humanos.

64. Men. Serie documentos curriculares. Indicadores de logro. La investigación y el desarrollo tecnológico. Bogotá. Julio de 1998.

3. Revalorar los conceptos sobre el afuera y el adentro, sobre lo público y lo privado que ha contribuido a esa dicotomía entre lo individual y lo colectivo.

Y pensar la democracia como espacio que los contiene a ambos.

4. Revalorar y cambiar el imaginario tradicional de género y las relaciones entre éstos.

5. Revalorar la lectura que hacemos del mundo circundante.

6. Promover todo tipo de participación, aprender a interpelar, utilizar y adaptar los avances técnicos, científicos y de los medios de comunicación al entorno en que vivimos.

7. Hacer visible el contexto político, económico, social y cultural con el sentido de realidad y crítica, que muestre que aunque se han reconquistado espacios importantes de libertad, de expresión y de organización social, hay pérdida de confianza en algunas instituciones políticas ya que se vive una democracia formal pero que sus estructuras distan mucho del ideal democrático.

8. Problematizar junto con los estudiantes respecto a los altos grados de violencia, pobreza, impunidad, corrupción, clientelismo y falta de ética en la acción pública y privada.

9. Destacar cómo la historia está saturada de luchas y conflictos que la humanidad ha dado para hacer vigentes los derechos humanos⁶⁵.

Ejercicio práctico:

1. Imaginemos una actividad en la que los estudiantes hagan una pequeña dramatización sobre las relaciones de género y para hacer mas interesante el ejercicio ordenemos un cambio de roles, los hombres actuarán como mujeres y las mujeres desempeñarán el rol de hombres.

2. Inventemos un juego en el que se premie a los miembros de la comunidad que hayan aportado a los métodos alternativos de resolver conflictos.

3. Idéese una representación teatral en la que se plantee la doble moral en el campo público y privado (por ejemplo el comportamiento en una oficina pública).

4. Escenifique la vida de un líder que se haya caracterizado por la defensa a la dignidad humana.

65. Manuel Restrepo Yusti. Los imaginarios en la construcción de la ciudadanía desde la educación en derechos humanos. IPEDEHP. Lima. 2001.

5. Interprete una situación de violencia y la repercusión en la vida comunitaria.
6. Haga un concurso sobre dichos populares de la región e invite a analizar el contenido de éstos.
7. Pida a los concursantes que destaquen una característica personal y un defecto característico de su actividad pública.

Conclusión

Finalizaremos citando este párrafo que sirve como referente a las conclusiones sobre la propuesta que se ha sustentado:

“Todos los hombres y mujeres del mundo comparten hoy una forma de experiencia vital –experiencia del espacio y del tiempo, del ser y de los otros, de las posibilidades y de los peligros de la vida– a la que llamaré modernidad. Ser modernos es encontrarnos en un medio ambiente que nos promete aventura, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros mismos y del mundo, y que al mismo tiempo amenaza con destruir todo lo que tenemos, lo que sabemos, lo que somos. Los ambientes y las experiencias modernas cruzan todas las fronteras de la geografía y de la etnicidad, de las clases y de la nacionalidad, de la religión y de la ideología: en ese sentido, puede decirse que la modernidad une a toda la humanidad. No obstante, esta unión es paradójica, es una unión de la desunión: nos arroja a un molino de desintegración y renovaciones perpetuas, de conflicto y contradicción, de ambigüedad y angustia. Ser modernos es parte de un universo en el que como dijo Marx, “todo lo que es sólido se evapora en el aire”⁶⁶.

A todo lo dicho agregaremos que la educación de personas jóvenes y adultos debe pasar ante todo por lo que se ha denominado los aprendizajes o competencias para la modernidad, entendidos como respuestas aprendidas que se ponen en práctica frente a un problema o requerimiento y suponen activar el repertorio específico de conocimientos, habilidades y valores que lo constituyen.

Para definir estos campos de aprendizaje se proponen los siguientes:

66. Berman Marshall. Brindis por la Modernidad. Tomado de El debate modernidad-postmodernidad. Buenos Aires. Punto Sur. 1989.

- Aprender a ser.
- Aprender a convivir.
- Aprender a comunicar.
- Aprender a hacer.
- Aprender a aprender.
- Aprender a solucionar conflictos.

Existen diversas propuestas que ensayan definiciones orientadoras de esos aprendizajes esenciales y su relación con los derechos humanos. Se trata de darle contenido a cada uno de esos componentes a partir de un referente, por ejemplo el derecho a la vida, al desarrollo de la personalidad, a la educación, etc.⁶⁷

En últimas se trata de una metodología que como dice Rosa Mujica⁶⁸, tome en cuenta a toda la persona, integrando las dimensiones: sentir – pensar – actuar (a las que le hemos añadido una especial que se quiere destacar: comunicar). Esto es, potenciar lo afectivo, intelectual y psicomotor, para que genere y mantenga una actitud positiva para alcanzar las metas propuestas; una metodología que complemente la palabra del maestro, con la participación colectiva de todas y todos, a través de dinámicas, juegos, diálogo y debate, lo que permitirá recoger ideas y sentimientos de las personas. Una metodología que, convencida de que aprendemos equivocándonos, aprovecha los errores como fuente de futuros aprendizajes.

Así como los aprendizajes para la modernidad nos enseñan a comportarnos en esta época, la educación en derechos humanos busca construir aprendizajes significativos que le den contenido a una manera de ser, a una manera de convivir, a una manera de comunicar, de hacer, de aprender y de resolver conflictos. El aprendizaje es significativo, cuando la persona construye un significado o interés propio o personal para un objeto de la realidad o contenido que pretende aprender. El aprendizaje de un nuevo contenido es en último término, el producto de una actividad constructiva mediante la cual, la persona incorpora a su experiencia, los significados y representaciones referidos a un nuevo conocimiento.

Por esto, debemos aceptar que el sujeto es el principal constructor de conocimiento y construye significados cuando hace uso de experiencias y conocimientos previos, cuando tiene interés y disponibilidad y cuando recibe la orientación oportuna y efectiva promovida por el educador, en el marco de una situación interactiva.

67. Delors, J. La educación encierra un tesoro. Cit. por González Stella. Curriculum y derechos humanos. IPEDEHP. Lima. 2001.

68. Op. cit.

Es importante no olvidar que el aprendizaje es significativo cuando lo aprendido llega a formar parte de sentimientos y afectos e influye en el desarrollo de nuestras actitudes. Los educadores en derechos humanos entonces necesitamos promover aprendizajes significativos sobre el yo, el tú y el otro; sobre la vida y el mundo sobre el futuro y la esperanza.

De lo anterior se deduce, que los recursos pedagógicos que dan respuesta a cada una de las preguntas que se han hecho en este material, son elementos que de manera integral van apoyando la construcción de aprendizajes significativos de un sujeto de derecho.

Los derechos humanos requieren de un aprendizaje holístico, es decir, un aprendizaje que comprometa al ser total: su intelecto, su cuerpo, su afectividad, su ser vivencial, su ser social y sexual. Sólo si asumimos esta integralidad, y si reconocemos que las personas somos fundamentalmente sociales habremos avanzado en el camino hacia el conocimiento del saber que ha provocado esta reflexión metodológica. Igualmente nos daremos cuenta que vivimos con los otros y para los otros, entonces aceptaremos que los derechos humanos no sólo se interiorizan sino que se viven en la interacción con otras personas, que comprometen la experiencia individual y colectiva y todo el ser y el quehacer de la persona⁶⁹.

Si buscamos producir este tipo de resultados educativos, relacionados con los derechos humanos, será necesario entonces, crear las condiciones para que las personas vivencien sus derechos, es decir, no basta en poner en juego las inteligencias y las razones, habrá que provocar un movimiento integral, humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas aprendan a ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas viviendo experiencias de justicia; aprendan a estimarse y a estimar a los otros siendo estimados y queridos.

69. Abraham Magendzo . Educación en derechos humanos. PIE. Santiago de Chile. 1994.

Bibliografía

- Alain Touraine. *Crítica de la modernidad hoy*. Paidós. Buenos Aires. 1990.
- Abraham Magendzo. *Curriculum, escuela y derechos humanos*. PIE. Santiago de Chile. 1991.
- Abraham Magendzo. *Educación en derechos humanos*. PIE. Santiago de Chile. 1994.
- Abraham Magendzo. *Hacia una pedagogía de los derechos humanos, desde la comprensión del conocimiento de los derechos humanos: IPEDEHP*. Lima. 2001.
- Adela Cortina. *El qué hacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid. 1996.
- Alain Touraine et Farhad Khosrokhavar. *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo con el sujeto*. Paidós. Buenos Aires. 2002.
- Ana María Ochoa. Entre los derechos y los deseos. Un ensayo crítico sobre políticas culturales. Instituto Colombiano de Antropología, Bogotá. 2003
- Aranguren López. *Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa*. Madrid. 1987.
- Bertrand Ogilvie. *Lacan. La formación del concepto de sujeto*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1987.
- Carmen-Rosa Mujica. *La pedagogía de los derechos humanos: una pedagogía de la ternura*. IPEDEHP. Lima. 2001.
- Cortina, Adela. *La moral del camaleón*. Madrid. 1991.
- Edgar Garavito. *Escritos escogidos*. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Medellín. 1999.

- Edgar Morin. *Los siete saberes necesarios para la educación para el futuro*. UNESCO. Nueva visión. Buenos Aires 2002.
- J. Delors. *La educación encierra un tesoro*. Cit. por González Stella. *Currículo y derechos humanos*. IPEDEHP. Lima. 2001.
- J. Habermas, citado por Javier Saenz Obregon. *Cultura ciudadana y pedagogización de la política estatal*. Idep. Bogotá, 2004.
- L. Kohlberg. LA educación moral. Gedisa. Barcelona. 1989
- Leonor Arfuch. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires. 2002.
- Luis Pérez Aguirre. *Los valores: democráticos en la educación y la transformación social*. IIDH. San José. 1999
- Manuel Restrepo Yusti. *El taller del maestro. Una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia y derechos humanos*. Bogotá. 1995.
- Manuel Restrepo Yusti. *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. MEN. Bogotá, 1999.
- Manuel Restrepo Yusti. *Los imaginarios en la construcción de la ciudadanía desde la educación en derechos humanos*. IPEDEHP. Lima. 2001.
- Marshall Berman. *Brindis por la Modernidad. Tomado de El debate modernidad-postmodernidad*. Buenos Aires. Punto Sur. 1989.
- Martha Nussbaum. *Justicia poética*. Editorial Andrés Bello. Barcelona. 1997.
- MEN. *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá. 2004.
- MEN. *Lineamientos curriculares para las ciencias sociales*. Bogotá. 2004.
- MEN. *Lineamientos generales de procesos curriculares*. Bogotá, 1998.
- MEN. *Serie documentos curriculares. Indicadores de logro. La investigación y el desarrollo tecnológico*. Bogotá. Julio de 1998.
- Michael Ignatieff. *El honor del guerrero, guerra étnica y conciencia moderna*. Tours. Montreal, 1999.
- Oficina en Colombia del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OCNUDH). Bogotá 2004. *Las prisiones municipales una mirada del presente y propuestas para el futuro*.
- Orlando Zuleta. "La pedagogía de la pregunta". *Revista Educación y Cultura*. No. 59.

