

Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia

Por: Manuel Restrepo Yusti.

Obliga en este ensayo hacer una advertencia: las apreciaciones aquí contenidas no siguen el rigor de un análisis histórico, ni tampoco la profundidad de una caracterización sobre los derechos humanos en Colombia. Se trata simplemente de hilvanar lo que la memoria retiene de una larga y emotiva experiencia en el campo de la promoción e investigación sobre la pedagogía en la enseñanza y la difusión en derechos humanos en este país. Todo ello en el marco de la educación no formal e informal.

Para empezar utilizaré una cita de un ensayo que escribí hace algunos años sobre el tema de los derechos humanos que tenía como punto de partida una frase de un personaje de la novela “Los ojos del basilisco”, de Germán Espinosa: “para no tener que hacer que lo fuerte sea justo hay que hacer que lo justo sea fuerte”. Hoy la retomo nuevamente para enfatizar que en la memoria de quienes han estado unidos al propósito de luchar por la vigencia de los derechos humanos en Colombia, el pensamiento anterior encierra de manera perfectamente reconocible el dilema que las estructuras de poder, los escenarios y actores de violencia que caracterizan a este país imponen a las posibles acciones que el Estado y la sociedad le plantean a gobernantes, jueces, legisladores y actores políticos y activistas. La metáfora en cuestión traza una ruta imaginaria para construir una hipótesis sobre ese gran esfuerzo de “hacer que lo justo sea fuerte”.

Pero antes de su formulación es necesario citar una idea extraída del pensamiento (o la *¿ironía?*) de Franz Hinkelamert y confrontarla con algunos de los datos que arroja la situación de crisis colombiana: “Irremediablemente en las sociedades democráticas la bandera de la violación de los derechos humanos son los derechos humanos. De esa manera surgen sociedades democráticas en estado de excepción”.

Esa es precisamente la posibilidad que desde el punto de vista de este ensayo permite plantear las preguntas: ¿existe un momento de quiebre o de coyuntura histórica que permita cuestionar la justificación que durante la segunda mitad del siglo XX hacían los gobernantes para aplazar la aplicación de una política de derechos humanos y así justificar los estados de excepción? ¿De qué actores sociales proviene dicha reacción? y ¿Cuáles son las ideas-fuerza con que empieza a darse ese gran salto a favor de los derechos humanos?

Las preguntas anteriores dan la posibilidad de combinar el contenido del pensamiento de Hinkelamert y la voz del personaje de Espinosa con una serie de eventos históricos que apoyan las respuestas a los mencionados interrogantes.

La década de los años 70

No es difícil encontrar que a lo largo del período en el que se inicia la violencia en Colombia, especialmente hacia la segunda mitad del siglo XX, las autoridades gubernamentales habían venido sosteniendo que las dificultades para mejorar la situación de derechos humanos derivaban en gran parte de las acciones terroristas de la guerrilla, como fuerza históricamente responsable de la violencia y en años posteriores del surgimiento del narcotráfico. Nadie en el país desconoce esos dos fenómenos, pero igualmente es allí donde se puede medir la preponderancia ética y moral del Estado para realizar el logro de esos fines que son los propios para remediar dicha situación y evitar convertir los estados de excepción en una característica permanente del sistema.

Es entonces a finales de la década de los años 70 cuando se inaugura una lógica que señala un quiebre con las posturas que habían mantenido un silencio, un desprecio y una invisibilización de la grave situación de derechos humanos nombrada y tratada bajo la categoría de “situación de orden público” emparentada con la concepción de la Doctrina de Seguridad Nacional, impulsada desde la Escuela de las Américas. Aparecen entonces voces emergentes que empiezan a colocar el tema de los derechos humanos en la agenda política de los movimientos sociales, de los académicos, de intelectuales y artistas y en la mayoría de los casos de víctimas.

Para entender este momento que hemos llamado el quiebre, es preciso resaltar brevemente las características de una especial coyuntura nacional e internacional y así poder ubicar el objetivo central de este ensayo de señalar las ideas-fuerza para la difusión de los derechos humanos.

El 7 de agosto de 1978, en su discurso de posesión, el Presidente Julio César Turbay Ayala anunciaba que su gobierno tomaría medidas que tendrían grandes repercusiones en la situación política del país y en especial en el campo de los derechos humanos. En dicho discurso el Presidente Turbay les explicaba a los colombianos que su gobierno se inclinaría por una fórmula para enfrentar a la guerrilla y la inseguridad con un Estatuto de Seguridad.

El 6 de septiembre de 1978 se promulgó el decreto extraordinario 1923 que aprobaba el Estatuto de Seguridad. Desde su promulgación, dicho estatuto empezó a ser llamado por la sociedad civil y por especialistas del tema como Estado de Sitio Permanente, haciendo alusión a las medidas contenidas en él, tales como la reforma del Código de Procedimiento Penal, los recortes a la libertad de expresión y las libertades individuales, entre ellos el hábeas corpus, carta reina de los derechos fundamentales. Igualmente el estatuto daba patente de curso a la justicia penal militar para el juzgamiento de civiles acusados de subversión o alteración del orden público.

La Corte Suprema de Justicia declaró exequible el decreto. Es interesante conocer el salvamento de voto de los magistrados José María Velasco y Gustavo Gómez

Velásquez, que en uno de sus apartes dice: “El régimen excepcional no autoriza, por lo mismo, la alteración del orden normativo establecido por el legislador ordinario. Ni prescribir figuras delictivas distintas de aquellas que por su índole o por la índole de las circunstancias son necesariamente efímeras”. Esto para referirse a las reformas jurídicas que ya se mencionaron.

La inquietud por el rumbo del gobierno hizo consolidar un fenómeno escaso en la cultura política colombiana, pero tampoco ausente en momentos de crisis: un sentimiento de unidad e indignación que después de dar vueltas sobre sí mismo, confluyó en una idea: hacer una convocatoria y llamamiento al Foro Nacional por los Derechos Humanos por celebrarse en Bogotá entre el 30 de marzo y el 1 de abril de 1979.

Conociendo el ambiente de la situación colombiana en donde las políticas y medidas tomadas por los regímenes presidenciales eran nombradas por los difusores de las libertades desde categorías como “represión”, “tiranía”, “dictadura”, etc., lo primero que llama la atención en esta coyuntura es el giro “semántico” para tipificar y dilucidar las causas de lo que sucedía. Lo cierto es que los derechos humanos son ya para el año 1979 una realidad que tiene nombre propio y en cuya coyuntura se encuentran las respuestas a las preguntas planteadas anteriormente.

Las características que asume el gobierno de Turbay generan reacciones entre intelectuales, líderes populares, familiares de víctimas, observadores internacionales, etc. y a la par con dicha reacción va surgiendo una preocupación por cualificar el análisis sobre las características del régimen. Dicha intencionalidad va acercando a estas fuerzas sociales emergentes al tema de los derechos humanos y a la utilización de ideas-fuerza de las que se hablará una vez que se complete la tipificación de aquella coyuntura.

Al analizar la coyuntura internacional y relacionarla con lo que sucedió en Colombia encontramos igualmente razones para explicar el surgimiento de un especialísimo interés en el tema de los derechos humanos.

Una de las posibles razones para que apareciera la interpelación a la sociedad colombiana y al propio gobierno desde el referente universal de los derechos humanos estaría, entre otras, en el precedente que a nivel internacional fijó el Presidente de los Estados Unidos, James E. Carter, elegido en 1976, quien se había propuesto una orientación diferente frente América Latina dentro de los objetivos de búsqueda de la democracia y el cumplimiento de los derechos humanos. Es de advertir que con el tiempo esta política daría lugar a las “célebres” certificaciones que el gobierno norteamericano le otorgaba a los países latinoamericanos y que terminaron siendo un arma de doble filo por razones que todos conocemos.

Otro hecho significativo se dio con motivo del pronunciamiento de los obispos latinoamericanos reunidos en Puebla (México), en enero de 1979. Tras una intensa polémica, en la que se impuso el ala progresista de la Iglesia latinoamericana, se aprobó una enérgica defensa de los derechos humanos y una condena a la llamada Doctrina

de la Seguridad Nacional, que servía de pretexto a los regímenes (militares o no) para cercenar las más elementales libertades y garantías ciudadanas.

No podría faltar como elemento de gran significación el final de las dictaduras en América Latina, en donde a nombre de los miles de víctimas la memoria recordaba las profundas y desgarradoras violaciones a los derechos humanos que mancharon de sangre y de dolor la geografía de varios países de centro y Suramérica. En este marco es igualmente necesario señalar la presencia de organismos y organizaciones internacionales como Amnistía Internacional y Agencias del Sistema de las Naciones Unidas que estuvieron presentes en dicha coyuntura, denunciando algunos casos y apoyando a las víctimas.

Tampoco es posible omitir la mención a los lejanos ecos del mayo del 68 francés, puesto que esta revuelta expresó un deseo de libertad que necesariamente eludía los modos arcaicos del pensamiento y predicaba una forma intraducible de hacer política. Porque también en sus inicios los derechos humanos parecían una forma intraducible de enfrentar la política.

Volviendo al plano nacional es necesario mencionar como antecedente a este despertar de conciencia sobre la situación de los derechos humanos en el país, la gestión adelantada durante el régimen de Alfonso López Michelsen (1974-1978) al poner en vigencia la mayoría de pactos y convenios del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Además, algunas jurisprudencias del Concejo de Estado inspiradas en los principios axiológicos de pactos, protocolos y convenios aprobados por el Estado condenaban los excesos cometidos a la sombra del Estatuto de Seguridad, en los campos específicos de abusivas reformas al Código de Procedimiento Penal y Nacional de Policía introducidos al amparo del Decreto 1923, modelo abigarrado de régimen de excepción.

Juristas, Políticos e Intelectuales de la talla de Alfonso Reyes Echandía, J. Emilio Valderrama, Hernando Devis Echandía, Luis Carlos Pérez, Alfredo Vázquez Carrizosa, Gerardo Molina, Álvaro Tirado Mejía, Luis Carlos Galán y Fabio Lozano Simonelli, sustentaban sus análisis sobre una realidad que aparecía mucho más que preocupante, y con argumentos extraídos del articulado del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de la ONU que señalaban las violaciones que el Estatuto de Seguridad amparaba, en especial el desconocimiento al hábeas corpus, la detención arbitraria y la supresión de las garantías procesales. El tema de la justicia militar, al ser tratado desde el Derecho Internacional, constitucional y penal, señaló fallas protuberantes en materia de pruebas, pero en especial en el juzgamiento de delitos políticos.

En pocas palabras la situación en la que irrumpían los derechos humanos en Colombia impuso que los esfuerzos pedagógicos en el ámbito de una educación en la materia se apoyaran en una sola idea fuerza: La Libertad, o mejor las libertades, tanto individuales como colectivas.

La idea fuerza de libertad tiene una característica incuestionable en ese momento

en el que una izquierda democrática empieza a romper con el discurso de una izquierda radical. Por eso libertad significaba para el naciente movimiento de derechos humanos la necesidad de revocar el Estatuto de Seguridad y abolir la militarización de la justicia; urgencia de prohibir las torturas y la violación de garantías judiciales; necesidad de que el gobierno adoptara una política de aplicación integral de los derechos humanos; llamar la atención sobre la utilización de las vías constitucionales para las reformas de los Códigos Penal y de Procedimiento Penal y, por último, significaba la idea de crear una Comisión Nacional para la Defensa de los Derechos Humanos. Es decir, la idea de libertad se instala dentro de una lógica de institucionalidad y no por fuera de ella y el marco de ésta es el Estado de Derecho.

Pero antes de continuar es necesario hacer un paréntesis que sirva de contraste, pero igualmente de reconocimiento a algunas experiencias fundantes anteriores a la coyuntura analizada. Ejemplo de esto son las publicaciones que algunas revistas jurídicas universitarias hicieron con motivo de la celebración de los 20 años de promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En dichos artículos se habla igualmente de libertad y se traía a colación citas de constituciones de países democráticos; pero en términos pedagógicos el concepto estaba descontextualizado.

Si en los antecedentes que vinculan el tema de los derechos humanos a una preocupación por la libertad encontramos las claves que señalan la idea fuerza con la cual irrumpe la educación en derechos humanos como experiencia política y pedagógica, no podemos dejar pasar por alto la importancia del movimiento social que confluye en el Foro ya mencionado.

El foro representa un punto de llegada, pero igualmente es punto de partida y ante todo es testigo histórico del impacto que causó en una sociedad enseñada a callar como puede verse en el análisis que sigue. Si en verdad el foro creó unos precedentes en la visibilidad “de la temática de los derechos humanos”, las reacciones de diferentes sectores del establecimiento dejaron ver la resistencia a dicha problemática. Dos declaraciones, una al iniciarse el foro y otra al concluirse, mostraron cómo fue presentado éste por miembros del Gobierno y de las Fuerzas Armadas ante la opinión pública. El ministro de Gobierno Germán Zea Hernández advirtió por la radio y la prensa el día de la inauguración que “El foro será un intento por desacreditar al país en el exterior”. La declaración dada al periódico “El Siglo” el 23 de abril de 1979 por el ministro de Defensa, general Luis Camacho Leyva, resume el largo camino que el tema tendría que recorrer para ganar legitimidad: “Yo creo que el foro, en esta materia, estuvo a la penúltima moda. Ya sabemos nosotros que la subversión en todas partes del mundo lo primero que aconseja es pasar del estado de delincuente al de acusador”.

La otra cara de la moneda, podría ser ilustrada con la anécdota sucedida el último día de la reunión cuando Gerardo Molina exclamó ante uno de los organizadores, el ex canciller Alfredo Vázquez Carrizosa: “Doctor, nosotros estamos asistiendo al nacimiento de la democracia en Colombia”.

Los órganos de difusión de la guerrilla, mostraron igualmente un desprecio por las conclusiones del foro y con un desconocimiento absoluto se refieren a los derechos humanos como un embeleo burgués.

Este “momentum” da inicio a un proceso de opinión pública que marcará el derrotero que sirvió de base a un afortunado, pero aún asimétrico encuentro entre la pedagogía y los derechos humanos. Puesto que es allí donde aparece con mayor nitidez una serie de imaginarios y sistemas de valoración que denominaremos “dispositivos”.

Desde diversas prácticas pedagógicas se empezaron a reconocer formas de ver, de nombrar y de valorar los derechos humanos y como resultado de ello se identificaron las ideas-fuerza que habrían de caracterizar a todos los programas, proyectos o eventos relacionados con la difusión y educación en dicho campo. Veamos ¿por qué? Como ya se dijo las prácticas pedagógicas realizadas desde un activismo voluntarista empezaron a arrojar datos para configurar un inventario sobre las múltiples formas de valorar el tema de los derechos humanos por parte de los grupos y personas que poco a poco se constituían en la audiencia de los recién “graduados de pedagogos de los derechos humanos”, para no llamarlos autodidactas y de cuya práctica inicial quedaban unas lecciones aprendidas.

Lo que se quiere destacar entonces es que a partir de estas primeras experiencias el análisis de la situación coyuntural, las respuestas y acciones de los movimientos sociales son resignificados desde el discurso de los derechos humanos. Al detectar el mencionado sistema de valoraciones, apreciaciones o preconceptos sobre los derechos humanos, desde la pedagogía, se procedió a clasificarlo con la característica de “dispositivo”. Como tal, dicho dispositivo se entendía como un proceso de doble vía: Como obstáculo pedagógico, en sí mismo, cuando su lógica es contraria al contenido del conocimiento que se quiere introducir, pero a la vez como factor de aprendizaje que permite enriquecer la experiencia pedagógica en la medida que promueve relaciones de argumentación y contraargumentación entre docentes y dicentes alrededor del tema que convoca.

Es posible inferir que otras experiencias latinoamericanas hayan atravesado por situaciones similares. De todas maneras, de no ser así, esta es una forma de compartir ésta tan particular que ofrece el caso colombiano.

Se trata entonces de reconocer dichos dispositivos y de nombrarlos así:

1. El dispositivo que señala a los derechos humanos como un peligro para la democracia.
2. El dispositivo que se basa en la percepción (débil y minoritaria) de que los derechos humanos son una esperanza para la democracia.
3. El dispositivo que caracteriza un imaginario que designa todo intento de cambio como la oportunidad para que los agentes violentos y fuerzas antidemocráticas actúen eliminando y callando las voces y conciencias críticas. Se ha denominado el dispositivo del miedo por los efectos que la violencia selectiva empieza a causar.

4. El dispositivo que se desprende de las características particulares de nuestro desarrollo cultural y que hemos denominado el dispositivo de la tensión entre la premodernidad y la modernidad o el dispositivo del bricolaje.
5. El dispositivo de la “anomia”, para utilizar un término sociológico que se resume en una frase que oímos con dolor en muchas reuniones: “Eso no me importa”.

Los comentarios de los ministros Camacho Leyva y Zea Hernández resumen la lógica que presenta el primer dispositivo, pero que además puede ser explicado también desde la conjunción de un sinnúmero de tensiones que cruzaban para ese momento a la sociedad colombiana:

1. Las tensiones entre la izquierda democrática y la izquierda radical. Para esta última los derechos humanos eran igualmente peligrosos.
2. Las tensiones entre fracciones de diferentes partidos políticos por superar la herencia del llamado Frente Nacional.
3. Las tensiones en el movimiento sindical entre democracia y anarcosindicalismo.
4. El señalamiento como subversivos a organizaciones dedicadas a causas humanitarias y a promover formación del tejido social.
5. Las tensiones entre sectores conservadores y progresistas de la Iglesia, por aceptar las conclusiones de Puebla y otros aires de renovación.
6. La estigmatización a los movimientos populares.
7. La idea de que los derechos humanos desacreditaban al Gobierno y a las Fuerzas Armadas.
8. Para resumir, las tensiones propias de un régimen de excepción y su lógica de perpetuarse.

A estas alturas el lector se preguntará de nuevo por qué hablamos del llamado dispositivo del peligro para la democracia. La razón no es otra que el hecho real que estas ocho tensiones generan argumentos contra los derechos humanos y por eso se ha querido mostrar cómo la experiencia en la difusión de los derechos humanos ha estado más dirigida a contraargumentar este tipo de lógicas que a dedicar espacio al contenido y fundamento de los derechos humanos. De esta manera los discursos pedagógicos se convierten en una especie de antivirus para desarmar este tipo de valoraciones en contra de los derechos humanos, dando lugar a que los espacios de fundamentación sean recortados por la premura de una defensa de los derechos humanos como única vía para fortalecer la democracia, que en otras latitudes parecería absurda. Y como corolario estaría el recordar que las reivindicaciones pedidas por el movimiento no eran acatadas por los gobiernos de turno, lo que hacía aparecer a los derechos humanos como algo imposible. Había que esperar hasta los años 90.

El segundo dispositivo merece que se le agregue el calificativo de progresivo, pero minoritario, se ejemplifica con la frase de uno de los dirigentes del foro: “Es-

tamos asistiendo al nacimiento de la democracia”. Desde el punto de vista de los argumentos valorativos que comparte esta manera de ver la propuesta sobre derechos humanos como un factor de esperanza, están:

- La confirmación de que las salidas militares y represivas a ultranza, contribuían a darle un renovado protagonismo político a la guerrilla y a generar un sentimiento de repudio por parte de la sociedad civil que se colocaba en medio de fuegos cruzados.
- La comprobación de que “la fuerza es el camino hacia lo justo” lleva consigo la utilización de medios que violan uno de los principios fundantes de los derechos humanos como límite al uso de la fuerza y al abuso del poder.
- La certeza de que el conocimiento y práctica de los derechos humanos contribuye a la formación de sujetos autónomos y proactivos, es decir, verdaderos sujetos de derechos y convertir esta propuesta en un elemento que resignifica el ejercicio de la ciudadanía y el ideal mismo de la democracia.
- Pero ante todo el trabajar este dispositivo permitió repensar actitudes políticas y establecer consignas que nutrían muchas prácticas políticas enmarcadas en la necesidad de reunir esfuerzos por consolidar el Estado de Derecho. Este aspecto tendría sus frutos más adelante con motivo de la Constitución de 1991. En síntesis, de aquí se extrajeron los cuatro argumentos o ideas-fuerza anteriormente citados para sustentar ese mensaje de esperanza.

El tercer dispositivo denominado del Miedo se obstinaba en obstaculizar todo intento relacionado con la difusión de los derechos humanos. Veremos por qué:

Toda esta serie de prejuicios contra el tema no se constituía en una mera abstracción mental, por el contrario, obraba como motivación para que los sectores y fuerzas enemigas de la democracia empezaran a gestar una violencia discriminatoria para eliminar a los defensores de los derechos humanos. Se trataba de un miedo real, apoyado en el llanto sobre las tumbas de muchos defensores de los derechos humanos.

El miedo tratado pedagógicamente nos enseñó a distinguir los obstáculos que impiden la construcción de sujetos de derecho y de personalidades autónomas, críticas, deliberativas; de sujetos que indaguen y que encuentren el camino de la expresión de sus necesidades, de sus críticas y de sus aspiraciones. Igualmente nos ayudó a pensar en la búsqueda de estrategias pedagógicas en la que se eliminara la confrontación y se utilizara la persuasión.

El tratamiento pedagógico de este dispositivo, aunque parezca raro, se constituye en una idea-fuerza que más allá del contenido mismo de los derechos humanos, nos ayudó a entender orígenes diversos de imaginarios negativos sobre los derechos humanos, tan diversos como los episodios constitutivos de la propia construcción de sujetos de derecho, de la que posteriormente se hablará.

El cuarto dispositivo lo llamaremos el del bricolaje del conocimiento. Veamos por qué:

Para entenderlo es necesario recordar que el núcleo filosófico y epistemológico de los derechos humanos implica una manera “moderna” de pensar y de ver al ser humano, diferente a como lo hace un pensamiento premoderno. Poco a poco nuestras primeras experiencias pedagógicas nos indujeron a ver cómo el discurso de los derechos humanos portaba una mirada crítica del presente, del pasado y del futuro, todo ello en el contexto de la complejidad del mundo contemporáneo y de las particularidades de la cultura colombiana.

Esto llevó a constatar que el imaginario no tradicional combinado con otras formas o maneras de ser, presentes en muchas culturas regionales, chocaba 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. Igualmente se constató que el imaginario tradicional se caracteriza fundamentalmente por la falta de crítica y la reproducción de otras lógicas que perpetúan un orden asimétrico que frena toda posibilidad de cambio y de lucha contra el autoritarismo y el patriarcalismo, y desigualdades de todo tipo.

Ejemplo de estas lógicas son: El imaginario tradicional: “nosotros tenemos nuestros valores y eso es muy difícil cambiarlo”; el imaginario del desencanto: ¿cuáles derechos humanos? ”Lo que tenemos es hambre”; el imaginario egocéntrico: “cada uno es como es”.

Lo interesante de esta experiencia en el tratamiento de este dispositivo fue el modo de acercarnos a la estructura de pensamiento que utilizamos para ver el mundo y mirarnos a nosotros mismos. En otras palabras a trabajar en aspectos relacionados con temas como:

- Los paradigmas y lógicas para acceder al conocimiento de los derechos humanos que comparten las subculturas colombianas.
- El manejo de técnicas, procesos y estrategias para organizar y utilizar la información que caracterizan a grupos específicos y entornos culturales y cómo se relaciona esto con los derechos humanos.
- Los valores que expresan las subjetividades, el entorno y las visiones de futuro en un país pluricultural y multiétnico vistos desde la temática en cuestión.
- Las actitudes o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con el otro, combinando de manera especial un paradigma monocultural con prácticas multiculturales y con las prácticas propias de una cultura de derechos humanos.
- Las expresiones que ayudan a desarrollar un mundo simbólico para expresar sentimientos profundos de amor, de solidaridad y ante todo de reconocimiento del otro (a).

Sin cuestionar o resignificar estos elementos utilizados en el día a día se hacía casi imposible generar una conciencia crítica que se apropiara del tema de los derechos humanos.

Pero en este punto del camino también se empezaron a bifurcar los senderos que conducen a una formación holística en derechos humanos o a convertir su práctica en sólo denuncia; puesto que hubo quienes no entendían, o para ser más benévolos, tenían premuras, y optaron por otros métodos igualmente válidos, pero incompletos. De ellos también aprendimos lecciones que más adelante se detallarán. A su valor de denunciar le hacemos honor, y a su aplazamiento pedagógico le hacemos un llamado.

El último dispositivo es el que se acerca al concepto sociológico de anomia. La observación de la lógica con la cual se aborda la problemática de la elección social y la conducta individual frente a cualquier proyecto político (no exclusivamente de derechos humanos), permite descifrar varios tipos de valoraciones (incredulidad, escepticismo, resistencia y anomia) que ameritan una especial atención por parte de una pedagogía de los derechos humanos.

La razón para tal postura de no asumir una elección política, individual o colectiva, está en la creencia de que no bastan los intentos razonados para conseguir lo que queremos. La lógica de este dispositivo tiene tres vertientes: una que se puede llamar la lógica del desencanto, presente en imaginarios que se nutren de la falta de garantías y de los escasos resultados de la participación política como en Colombia; otra que se basa en innumerables prejuicios (género, raza, religión, etc.) y la tercera, más de orden subjetivo, en el temor a una reflexión autocrítica y prospectiva.

Aquí la pedagogía experimentaba sus propios límites y sólo quedaba el camino de acudir al testimonio que provenía de experiencias de fortalecimiento del tejido social y del ejemplo de sus líderes y de los logros colectivos.

Dos propósitos: paz y vida

La década de los 80 tiene sellos contradictorios que hacen posible que la memoria se represente así misma, a manera de una espiral que asciende hasta un punto alto y de nuevo regresa para iniciar una nueva rotación, en actos que se repiten incansablemente. Como siempre, cuando se trata de Colombia, la situación de la espiral presenta sorpresas inesperadas que se bambolean entre los intentos por mejorar, o los sucesos que tendían a empeorarla.

Dos ideas marcan nuevamente el horizonte de los derechos humanos vistos desde la experiencia pedagógica: la paz y la vida. Esta nueva hoja de ruta en la difusión de aquellos está determinada por dos procesos que a partir de los años 80 hasta nuestros días han estado presentes en la agenda de defensores y promotores de los derechos humanos: la búsqueda negociada del fin del conflicto armado interno y el surgimiento de otros actores diferentes a la guerrilla.

La llegada al poder de Belisario Betancur anunciando una política de paz que tendía la mano a los grupos guerrilleros y la publicación del Informe del Procurador General de la Nación del año 1983, sobre la grave situación de violencia en el país, en el que señalaba que al conflicto armado se sumaban dos actores más, el paramilitarismo y las autodefensas, son para ese momento vivos ejemplos del porqué de aquellos énfasis en el trabajo de educación en derechos humanos.

De nuevo los imaginarios dividieron a la opinión pública entre quienes negaban la existencia de los nuevos actores armados, mientras que para otros las evidencias señalaban que estos grupos se desplazaban con medios logísticos extraordinarios, amparados por la impunidad y la colaboración de sectores económicos con intereses en el agro, de multinacionales que se preparaban para explotar sectores estratégicos en el campo de la agricultura y la minería, de políticos sin escrúpulos y para el colmo de males de miembros del ejército y la policía.

A pesar de que la historia sin duda le hará ese reconocimiento al gobierno de Betancur por el intento de desactivar la bomba de tiempo sobre la cual se asentaba la suerte del país, esta política estaba destinada al fracaso, entre otras razones, debido a la intolerancia de sectores de la ciudadanía, a las resistencias de los estamentos de la fuerza pública, en especial del ejército, a la incapacidad de la guerrilla de gestar un frente político alternativo a la opción armada, y al fortalecimiento del narcotráfico que veía crecer un proyecto que tendría presencia por mucho tiempo. No sobra agregar la mención sobre el debilitamiento de la figura presidencial.

La otra cara de la moneda estaba en el movimiento de los derechos humanos, heredero del foro. La gran expectativa con que fue recibida la era Betancur, prontamente afianzó las banderas del movimiento fundamentadas en las siguientes consideraciones:

- Que la solidaridad en la protesta era una estrategia indispensable que hacía posible que la crisis se detuviera al borde del abismo, por lo tanto había que fortalecerla.
- Que el estado de sitio unido a otras características del régimen había dejado secuelas graves en la situación legal y real del país, que era necesario enfrentar.
- Que el movimiento debía tener como bandera el derecho a la vida y a la paz, acompañado de la concepción de libertad que caracteriza la iniciación de esta década ya analizada, y que podía lograr todo lo que el estado de excepción había prohibido.
- Que contrario a lo que los críticos de los derechos humanos creían, esta postura acercaba más a todos los que se comprometían con la consolidación de un Estado de Derecho, independientemente de su origen político.

Al final del período de Betancur, el país veía fracasada la política de paz y la memoria quedaba entristecida con la toma del Palacio de Justicia por el M-19 y la

actuación del gobierno desconociendo las normas del Derecho Internacional Humanitario en tal infortunado evento.

Desde las consideraciones ya señaladas, y a pesar de que el movimiento quedaba sólo después de fracasar la política de paz, el aprendizaje fue grande y los resultados irían acumulando fuerzas que más tarde repercutirán en un movimiento para la cultura de los derechos humanos.

Desde allí, desde su soledad, paso a paso, el movimiento fue construyendo como una especie de diccionario que definiera la idea fuerza que impulsaba el Derecho a la Vida. No sobraría aquí hacer el comentario que este diccionario, para utilizar una metáfora, era más bien el diccionario del horror. Es entonces cuando la difusión y elaboración de consignas por la vida, utilizadas en las prácticas pedagógicas emprendidas con entusiasmo, empiezan a significar algo más que una escueta definición. En una situación como la colombiana el Derecho a la Vida significaba el mapa cruel de sus propias violaciones, es decir:

- Privaciones ilegítimas de la libertad.
- Ejecuciones sumarias extrajudiciales y arbitrarias.
- Tentativas de ejecución extrajudicial o extralegal.
- Masacres (matanza de personas por lo general indefensas, producida por ataque armado).
- Amenazas de muerte.
- Genocidio.
- Crímenes de lesa humanidad.

Esta corta lista encierra una larga y extensa historia de violencia que de nuevo nos retrotrae al ya definido “dispositivo del miedo”, que con el correr de los años se fortalecía e imponía como un verdadero obstáculo en la educación y difusión de los derechos humanos.

Pero si la realidad misma contribuyó a darle contenido a la idea de vida, el otro aspecto relacionado con la paz no tenía ningún referente en la propia experiencia histórica del país. La escasa difusión de las experiencias latinoamericanas y de la literatura del propio Sistema de Naciones Unidas no permitía darle contenido a la idea fuerza de paz. Esto se une a una tendencia que tenemos heredada de la desesperanza que deja un conflicto endémico como el colombiano: la definición de los procesos por vía negativa.

La presencia y solidaridad de especialistas internacionales, el conocimiento de la Carta de las Naciones Unidas y de los Instrumentos de la Asamblea General, nos hicieron encontrar la definición más amplia de paz y en ese momento afinamos argumentos para trabajar este asunto de vital importancia y en tal sentido:

- Acercamos el concepto de paz al concepto de tolerancia.
- Redefinimos el concepto de seguridad entendido dentro del marco de (Estado de Derecho) con el aporte del concepto de paz.

- Complementamos el significado de paz con el de justicia.
- Recordamos al Estado que la paz implica el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del Derecho Internacional.
- Promovimos un acercamiento entre el concepto de progreso social, libertad y paz.
- Contextualizamos la paz en una política internacional de solidaridad y buenos vecinos.

Algunas conclusiones en mitad del camino parecieran evidenciar algunos aprendizajes básicos:

El primero de ellos, sobre la integralidad de las tres ideas-fuerza con la que iniciamos esta experiencia. Su interrelación era más que obvia, libertad, paz y vida conformaban una trilogía que daba cuenta de la pertinencia de una estrategia pedagógica de cara a la situación del país. Sin embargo aún faltaban otros procesos que más adelante nos mostrarían la necesidad de seguir insistiendo en la forma de trabajar la integralidad e indivisibilidad de los derechos.

Hacia una concepción más avanzada. La idea-fuerza de la integridad

La década de finales de los 80 y la de los 90 trajo nuevas lecciones y nuevos retos a los promotores y activistas del movimiento de los derechos humanos. Desde ese momento fundacional ya reseñado, las experiencias pedagógicas fueron construyendo un pensamiento más complejo. Algunas de las personas que impulsaron las primeras expresiones de una ruptura con el silencio empezaron a tomar responsabilidades en el complejo campo de la institucionalidad en los gobiernos de turno de Virgilio Barco Vargas (1986-1990) y de César Gaviria Trujillo (1990-1994).

A un ritmo marcado por el pragmatismo, el talante de tipo liberal y un proyecto modernizador, el régimen de Barco adelantó una estrategia política de gran coherencia que habría de incidir en la situación de los derechos humanos.

Es necesario confesar que la política del Presidente Barco trajo profundos recelos en el movimiento de derechos humanos. La tesis más difundida era la de la cooptación perversa del tema y de algunas personalidades que se habían destacado en ese campo. Sin embargo, su visión reformista dejó ver su coherencia y un papel asertivo en señalar desde una política pública un horizonte a los derechos humanos.

Al otro lado de la orilla, es decir en el movimiento de derechos humanos, se planteaba una disyuntiva, negar la validez de ese planteamiento o marchar con pasos firmes en esa dirección guardando siempre una posición de crítica o vigilancia sobre este gobierno que había tenido el arrojo de nombrar al primer consejero presidencial para la defensa y protección de los derechos humanos, Álvaro Tirado Mejía (1987).

Pero más allá de esas políticas el movimiento empieza a acoger otros discursos que habían promovido las experiencias académicas e investigativas y el propio activismo político; de tal suerte que el encuentro entre lo estatal y lo social va nutriendo

el contenido de las ideas fuerza que para esta época se difundieron el campo de la promoción de una cultura de los derechos humanos.

A esta influencia la denominaremos las vertientes que generan una resignificación del discurso de los derechos humanos en Colombia. Estas vertientes son igualmente ideas-fuerza y se podrían resumir así:

1. La vertiente filosófica. Su gran impulsor fue Estanislao Zuleta, que apoyado en un punto de vista de estirpe Kantiana, trabajó la relación derechos humanos y democracia haciendo énfasis en los principios o ideas-fuerza de autonomía, libertad y tolerancia.
2. La segunda vertiente la denominaremos histórica. Uno de sus principales exponentes, Álvaro Tirado Mejía. Su énfasis estaba en recordarles a los colombianos cómo el autoritarismo ha estado presente en todos los ámbitos de la historia nacional. Su insistencia en señalar caminos para devolverle la legitimidad al Estado aportó una idea-fuerza que masivamente se empezó a difundir.
3. La tercera vertiente estuvo representada por los profesionales asesores de instituciones estatales y no estatales. A este grupo de tan diversa procedencia confluye una idea fundamental que se relaciona con el tema: Impulsar la idea de la urgencia de cambios en la Carta Fundamental destinada a elevar a la categoría de mandato los derechos humanos. Una nueva idea motor, una nueva idea movilizadora nace a partir de esta vertiente: una Constitución con contenido de derechos humanos.
4. Una cuarta vertiente la consolida el trabajo interdisciplinario desde las ciencias sociales que desarrolló la Comisión de Estudios sobre la Violencia. Su importancia estaba en mostrar las diversas violaciones, los diversos actores y los variados escenarios. El aporte a la experiencia pedagógica fue sin duda la de fortalecer los análisis de contextualización de la labor pedagógica.
5. La quinta corriente está representada por el aporte de los pedagogos que habían recibido influencias del llamado movimiento pedagógico impulsado por la Federación de Educadores (FECODE). Su idea-fuerza y gran aporte fue el tema de la autonomía, no sin antes mencionar que las teorías pedagógicas como el constructivismo fueron de gran importancia en la cualificación de métodos de enseñanza y difusión de los derechos humanos.
6. La sexta vertiente la conforma la riquísima experiencia de los educadores populares. Influenciados por la pedagogía crítica, su idea hizo énfasis en la relación ciudadano-Estado y la constante vigilancia y lucha por la defensa de los derechos humanos. Entre ellos el movimiento feminista tiene gran fuerza.
7. La última vertiente se nutre de las experiencias de teóricos de la educación en derechos humanos en Latinoamérica y los esfuerzos de las Agencias de Naciones Unidas. Abraham Magendzo es el más destacado de ellos. Consultando

a algunos colegas sobre el mayor aporte de este maestro a la educación en derechos humanos, por unanimidad se reconoce que el concepto de sujeto de derecho ha sido definitivo en la formulación coherente de un discurso en esta materia.

En cuanto al Sistema de Naciones Unidas es importante destacar que el PNUD apoyó el primer programa de derechos humanos en Colombia e inédito en Latinoamérica y lo que es más importante, para la educación formal, de la que aún no se ha hablado.

Un período de encuentro de nuevas ideas-fuerza

Antes de señalar un evento de gran importancia para el tema de los derechos humanos, como lo es la proclamación de la Constitución de 1991, es necesario destacar que además de las ideas-fuerza ya señaladas en el transcurso de los finales de la década de los 80 a inicios del 90 surgen nuevas ideas clave que confluyen en la visibilización de otras problemáticas propias de la situación de derechos humanos y que pedagógicamente se convierten en ideas-fuerza para los programas educativos y para la agenda de los movimientos sociales.

La primera de ella, va surgiendo de un viejo y no preciso concepto sociológico de “marginalidad” que confluye en la idea de “grupos o personas en situación de riesgos”. Cabe anotar que la literatura de la época la asimilaba a la categoría de “minorías”.

Esta idea impulsa una mirada y por ende un discurso que empieza a reconocer:

- La existencia de una multiculturalidad y pluriétnicidad que habían sido acallados por un proyecto hegemónico monocultural. De esta nueva mirada se desprende un lugar en el campo de los derechos humanos para los pueblos indígenas y los grupos afrodescendientes y otros grupos étnicos como los pueblos ROM: El diálogo multicultural expresa una idea-fuerza importantísima.
- La mirada a la situación de las relaciones de género permitió sacar a la luz las características de una sociedad patriarcal, que condenaba a la mujer a situaciones de violencia y exclusión. En conclusión, el género empieza a ser una idea fuerza en el campo de los derechos humanos.

Al movimiento de mujeres le debe enormemente la pedagogía de los derechos humanos en Colombia. Conceptos como igualdad y equidad fueron claves para entender los nuevos paradigmas. Los ecos de aquella voz de mujer francesa “no se nace, se deviene en mujer” (Simone de Beauvoir) nos hicieron reflexionar sobre el proceso de construcción de sujetos de derecho. La concepción de sujetos tutelados de derechos hizo un gran aporte.

- La existencia de una problemática de la niñez nos hizo volver la cara a discusiones importantes que más tarde repercutirían en una evaluación de la pedagogía y especialmente en la problemática de la educación formal y la construcción de sujetos de derecho.

- La existencia de grupos en situación de vulnerabilidad como los desplazados, que para ese momento no tenían un estatuto legal que los reconociera como tales y les permitiera hacerle las exigencias pertinentes para su protección al Estado, se convirtió en prioridad.
- La situación de desprotección de la población civil en medio del conflicto armado interno disparó una campaña que complementaba la educación en derechos humanos, me refiero a la difusión de la necesidad de aplicar el Derecho Internacional Humanitario.

Por último, cerraba el ciclo de este esfuerzo por actualizar una visión más amplia de contenido a la labor de difusión de los derechos humanos, el encuentro con el Derecho al Desarrollo. Esto no sólo como respuesta al análisis sobre las situaciones de marginalidad, fue un paso necesario para retomar la idea de que la asimetría de nuestra sociedad tenía su base en la estructura económica sobre la que se levantaba nuestro sistema e ir más allá de la concepción desarrollista existente en Latinoamérica. Nos acercamos entonces al concepto de desarrollo humano.

Con esas certezas se abrió la antesala a la Constitución del 91 que dividen en dos la historia de los derechos humanos en Colombia.

La Constitución del 91: De la memoria histórica a un nuevo proyecto de nación

Los obstáculos pedagógicos que la experiencia fue encontrando en relación con aspectos sustanciales de nuestra sociedad como el asunto indígena y afrocolombiano, las relaciones de género, la concepción y situación de la niñez, el agudo fenómeno del desplazamiento interno causado por el conflicto armado y las asimetrías económicas permitieron dimensionar una situación difícil: somos una sociedad que se niega a mirarse así misma y que porta en sus estructuras más íntimas todas las formas de discriminación y exclusión posibles.

Pero no estábamos solos en esta apreciación, de nuevo una red de actores desde todos los ámbitos veía la necesidad de clamar por un proyecto de sociedad, plasmado en una Constitución. Un renovado movimiento de jóvenes se sumó a los sueños de futuro que pedía una nueva carta de navegación.

Le corresponde al gobierno de César Gaviria (1990-1994) liderar el proceso de convocatoria a la Asamblea Nacional Constituyente que se encargaría de redactar la constitución. Ésta fue aprobada el 4 de agosto de 1991. A partir de ese momento el trabajo desde todos los campos de la educación y difusión en derechos humanos tuvieron un eje o idea-fuerza: una carta de derechos legitimada desde la Constitución política.

El contenido constitucional nos permitía avanzar en un discurso más integral sobre los derechos humanos por las siguientes razones:

1. Porque contenía como realidad jurídica lo que antes era un imaginario: un proyecto de nuevo país.
2. Porque la nueva constitución tenía la virtud de mostrar la integralidad de los derechos humanos que fundía en un capítulo de derechos fundamentales lo que para ese entonces se denominaba “las tres generaciones de derechos”.
3. Porque creó una figura llamada el Ministerio Público, conformado por la Procuraduría General de la Nación, la Defensoría del Pueblo y la Personería Municipal, encargados de velar y proteger los derechos humanos. En consecuencia, había que acercar a los ciudadanos a estas instituciones.
4. Porque instauró mecanismos como la tutela y las acciones de cumplimiento que le dieron a los ciudadanos y ciudadanas la oportunidad de proteger sus derechos de una manera directa.

Para concluir, al calor de la Constitución del 91 las ideas que se difundían masivamente estarían resumidas de la siguiente manera:

1. Hacer énfasis en la relación derechos humanos y participación ciudadana. Habíamos pasado de una democracia representativa a una democracia participativa.
2. Difundir el contenido y alcance de los mecanismos e instrumentos para la defensa, protección y promoción de los derechos humanos.
3. Señalar los temas que las Carta Magna no había tratado, tales como el fuero militar y la justicia penal militar.
4. Señalar un derrotero para que el articulado de la Constitución fuera desarrollado como leyes de la república. Es decir, tener una agenda hacia el futuro.
5. Celebrar y apoyar la aparición de la Defensoría del Pueblo, ejerciendo su magistratura moral y capacitando en el campo de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario.
6. Reconocer y difundir las obligaciones internacionales suscritas por Colombia y tenerlas en cuenta como parte del bloque de constitucionalidad.
7. Acercar la ciudadanía a los nuevos mecanismos de protección de los derechos humanos.

Se había dado un gran paso en lograr este objetivo. Pero el peligro acechaba: las posiciones conservadoras estarían en pie de lucha para una contrarreforma y las estructuras de poder tardarían mucho para acomodarse a este nuevo mandato. Mientras tanto el terror impulsado por la violencia del narcotráfico cundió por toda la nación. Fueron días aciagos que nos paralizaron.

El papel de la memoria y el horizonte de la verdad, la justicia y la reparación

El gobierno de Ernesto Samper (1994-1998) se inició con un pensamiento que criticaba la manera de actuar de gobiernos antecesores cuando se informaba a la comunidad internacional sobre la situación de derechos humanos en el país. Samper propone una agresiva política diplomática en materia del tema bajo la consigna de que “el problema de los derechos humanos no es cuestión de imagen, sino de realidades”. Hacía mucho tiempo que ese argumento se sostenía desde la sociedad civil, pero por fin hacia una política gubernamental.

Para ese entonces el escenario internacional del Sistema de Naciones Unidas (ONU) y del Sistema Americano (OEA) se habían convertido en espacios fundamentales para el trabajo de denuncia por parte de organizaciones de la sociedad civil. A pesar de estos avances el fantasma de los Estados de Excepción aparece de nuevo con la Declaratoria de Conmoción Interior en agosto de 1995.

El escándalo de la financiación a la campaña electoral y el papel que juega el narcotráfico en la vida del país hacen que a pesar de las buenas intenciones de Samper, su interés se desvíe hacia su defensa y la política de derechos humanos se reduzca a los buenos oficios de la Consejería Presidencial. Sin embargo, como siempre los defensores de los derechos humanos siguen activos y la bandera de un tópico importantísimo es levantada durante ese período: El tema de la relación Derechos Humanos -Memoria. La comisión de investigación de los sucesos de Trujillo (Valle) es un buen ejemplo de la presión de familiares de las víctimas, ante instancias internacionales, para saber la verdad y pedir que haya justicia y reparación, pero ante todo para mantener la memoria de manera proactiva.

Dicha idea-fuerza de memoria es entonces agregada a las agendas de derechos humanos, con un sentimiento de miedo y de escepticismo. Tal vez la sociedad colombiana se había demorado mucho en exigir procesos colectivos de recuperación de la memoria histórica y en ese sentido las ideas recogidas de aquí y de allá mostraron un horizonte que le dio contenido a este derecho y que se puede resumir así:

1. La percepción de la memoria histórica en una sociedad signada por la violencia de un conflicto armado interno tiene un sentido de acceder a lo legal, es decir a la justicia y a la reparación.
2. Tiene una gran connotación moral, ya que es una demostración de que la sociedad no olvida y se solidariza con las víctimas y sus allegados.
3. Es un camino hacia la verdad, puesto que se trata de una confirmación pública de las violaciones. Se rompe el silencio y se develará lo que antes era un secreto.
4. Se da la posibilidad de una historia común. Con ella se muestran los efectos de las violaciones en toda la sociedad y no en unas cuantas víctimas solamente.

5. Se incrementa el sentido participativo a través de todos los rituales y eventos que conducen a su búsqueda.
6. Pone de manifiesto la crisis de legitimidad por la que atraviesan las sociedades.
7. Busca rehacer un inventario de lo que se ha perdido tanto en el plano individual como referido al tejido social.
8. Rompe el círculo vicioso del miedo, para constituirse en fortaleza colectiva.
9. Es un mecanismo que facilita el perdón y la reconciliación.

Con todas estas lecciones aprendidas, pero especialmente con la frustración de no haber logrado el proceso de paz que había encontrado eco en el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), se cerraba el siglo XX con nuevos retos para el siglo XXI.

Los retos para el siglo XXI

El lector de este ensayo habrá notado una característica especial en la narración de la experiencia colombiana que se podría hacer más explícita de la siguiente manera: más que ideas fuerza entendidas como categorías y contenidos de los derechos humanos, dicha experiencia destaca un concepto particular de idea-fuerza entendida como proceso. Lo que nuestra experiencia señala se acerca a procesos colectivos, nutridos, eso sí, por ideas y conceptos extraídos del contenido y las prácticas de los derechos humanos. Siendo así las cosas, hemos denominado este último aparte del ensayo: retos para el siglo XXI.

Pero antes de hablar de estos retos, es bueno decir que si se nos pidiera resumir en pocas palabras en qué avanzamos y con qué resultados, pero igualmente cuáles son las amenazas que se ciernen sobre los progresos logrados por individualidades, movimientos, instituciones y agentes del Estado, que han dado testimonio de compromiso con los derechos humanos, se podría decir lo siguiente:

- El 80% o más de la población colombiana ha introducido a su lenguaje dos palabras: derechos-humanos, pero aún faltan acuerdos sobre su significado.
- Contamos con una constitución avanzada en materia de derechos humanos.
- La forma de difundir los derechos humanos ha ganado en forma desigual en calidad, en contenido, como en métodos pedagógicos.
- Existe un claro diagnóstico de lo que sucede en el país en materia de derechos humanos, pero éste no es compartido por una sociedad mayoritaria.
- Hay avances en materia de garantía de los derechos humanos. La tutela ha jugado un gran papel en dicho campo.

Como amenazas se podría señalar que aún quedan espacios que la constitución no había tocado y que por lo tanto pueden convertirse en obstáculos difíciles de superar. Pero ante todo quedan fuerzas que rechazan con manifestaciones de violencia la instauración de una cultura de los derechos humanos. De ahí que el mencionado dispositivo del miedo siga aún presente.

Igualmente los retos para el siglo XXI asumen unas características inéditas en la historia colombiana, como la de inaugurar la figura de la reelección presidencial en cabeza de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006 y 2006-2010). Su política de seguridad democrática le ha dado un liderazgo como nunca se había visto en la historia de un Presidente colombiano.

Lo que sí se puede decir es que durante este régimen gobernado por el Presidente Uribe, se han presentado situaciones, eventos y actitudes que señalan que su política de derechos humanos no es clara y transparente. Esta situación ha sido planteada en el “Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario en Colombia”, en la vigencia del año 2006 (1 de enero a 31 de diciembre).

En dicho informe se dice textualmente: “Durante la visita al país del 7 al 9 de septiembre de 2007, la Alta Comisionada reiteró su respaldo a la dedicación y valentía de las defensoras y defensores de derechos humanos y abogó por la adopción de medidas efectivas que mejoren su protección. La Alta Comisionada pidió el cese de declaraciones descalificatorias por parte de funcionarios públicos, las cuales pueden aumentar los riesgos para la vida y la integridad de los defensores”.

Efectivamente, este período ha seguido mostrando una marcada hostilidad hacia el movimiento de derechos humanos, hasta el punto que el número registrado de casos de homicidio de defensoras y defensores de derechos humanos, en particular de líderes rurales y de base, es significativamente doloroso y preocupante. No se podría hablar de crímenes de Estado, pero sí es posible inferir que han faltado mecanismos de protección para los defensores de los derechos humanos.

Las FARC-EP y los nuevos grupos armados ilegales que surgieron después del proceso de negociación entre el gobierno y los grupos paramilitares figuran en gran proporción como autores de dichos crímenes. También se han presentado ejecuciones extrajudiciales y desapariciones forzadas que comprometen a sectores minoritarios de la fuerza pública.

Pero en medio de esta situación los proyectos sobre derechos humanos siguen adelante, con una característica especial de la que no se había hablado hasta el momento: ¿Cómo integrar objetivos y metas de la educación en derechos humanos al sector formal, informal y no formal? Por esta razón para responder es necesario destacar que desde varios frentes hay un empeño en plantear una estrategia de formulación de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos-PLANEDH. Su objetivo es que abarque los tres campos ya mencionados, tarea inédita, hasta el momento en que se empieza en el año 2003 a trabajar en dicha dirección.

Frente al cúmulo de la experiencia pedagógica referida a los derechos humanos en Colombia, se podría afirmar que la educación formal cuenta con experiencias significativas, pero como fruto de esfuerzos aislados de grupos de maestros, sin apoyo del Estado; la educación no formal ha recibido un gran impulso por parte de organi-

zaciones de la sociedad civil, pero sus logros y métodos han estado descoordinados; y la educación informal muestra un gran retraso, por no decir ausencia en términos de un enfoque de derechos.

El esfuerzo de la formulación del plan lo adelanta el Ministerio de Educación Nacional y la Defensoría del Pueblo, atendiendo a una recomendación de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Pero las ideas guía del contenido que se propone el plan, no salen exclusivamente del sector oficial. Al Planedh confluyen los aportes de más de 150 experiencias exitosas en el campo de la educación en derechos humanos que fueron consultadas para nutrir el proyecto.

Teniendo en cuenta lo anterior, cinco categorías le dan contenido al Planedh. Éstas no sólo son el punto de partida de un diagnóstico, sino que además se configuran como hipótesis de trabajo y como punto de llegada u objetivo. Dichas categorías se refieren a:

1. Derechos Humanos y políticas públicas.

Esta mirada novedosa en el ámbito nacional colombiano permite señalar cómo a partir de una verdadera política pública en todos los entes territoriales: nación, departamentos y municipios los derechos humanos estarán en camino de hacerse realidad en planes de desarrollo, programas y proyectos, que afecten todos los espacios posibles: la calle, la radio, el aula, la cárcel, los parques, las juntas de vecinos y la vida misma.

Igualmente, esta categoría de política pública se desarrolló bajo la concepción de que es necesario construir procesos de concertación entre la sociedad civil y el Estado en cuanto al contenido y alcance de dichas políticas. Por lo tanto el plan confronta, pero también estimula al Estado mismo cuando afirma: “El país no cuenta con una política pública de educación en derechos humanos que permita responder a las necesidades, problemáticas y procesos de la población colombiana y que promueva la articulación de los esfuerzos en materia de educación en derechos humanos en el marco del Estado Social de Derecho”.

2. Derechos humanos y desarrollo pedagógico.

Es interesante constatar cómo se ha llegado en Colombia al convencimiento de que la experiencia muestra avances, pero igualmente señala vacíos; aquellos precisamente están ubicados en el campo de lo pedagógico. Con este convencimiento el Planedh ha trazado como hipótesis la siguiente: “Existen experiencias con desarrollo pedagógico diverso en las que no se identifica una coherencia entre los fines de la educación y el desarrollo integral de las propuestas pedagógicas con enfoque de derechos”. Esta categoría abre una discusión nacional sobre cuáles deben ser los fines de la educación en derechos humanos.

3. Derechos humanos y agentes educativos.

El Planedh parte de reconocer que: “El país no cuenta con un sistema estructurado de formación de agentes educativos que integran de manera sistemática la reflexión pedagógica y didácticas sobre educación en derechos humanos”. La formación de agentes educativos como política pública es igualmente una estrategia para darle legitimidad a los defensores de derechos humanos. Esta política agrega factores cualitativos, como la conformación de comunidades académicas y redes de activistas.

4. Derechos humanos e investigación pedagógica.

Con este planteamiento, el plan busca potenciar todos los campos de la educación en derechos humanos apoyado en la perspectiva investigativa. Este punto de partida, pero igualmente este punto de llegada, esta resumido así: “Son pocos los ejercicios de investigación estructurados sobre la educación en derechos humanos que orientan la formulación de políticas, que aporten al mejoramiento de la calidad conceptual y metodológica de las propuestas en este campo que logren generar un impacto en la comunidad educativa del país”.

En conclusión, la formulación del Planedh pone de manifiesto un proceso de maduración y compromiso de algunas instituciones del Estado, como el Ministerio de Educación y la Defensoría del Pueblo de contextualización de las necesidades; de interés de la cooperación internacional, especialmente del Sistema de las Naciones Unidas en señalar como prioridad en el avance y mejoramiento de la situación de Derechos Humanos, la existencia del plan, de motivación de las organizaciones de la sociedad civil para contribuir al contenido del plan, pero igualmente aportando un sentido autocrítico consigo mismas y crítico con el Estado, como lo plantean las hipótesis narradas.

Por esta razón el Planedh representa igualmente un proceso de maduración de las experiencias narradas en este ensayo, en el sentido de aspirar en la búsqueda de la integralidad en el campo de la educación en derechos humanos, al consolidar en una perspectiva nacional los tres campos ya señalados. De esta manera el aporte del Planedh estará (puesto que aún es un reto) en reunir, como un todo un conjunto de principios éticos, jurídicos, políticos, de planificación, educativos, pedagógicos y culturales, que se enmarquen dentro de los principios constitucionales y de las características del Estado Social de Derecho. Y que éstas se transmitan desde los espacios y métodos que le son propios a la educación formal, no formal e informal.

Igualmente el Planedh está concebido dentro de unos estándares internacionales válidos para la educación, que exigen al Estado colombiano que asuma los compromisos políticos y jurídicos derivados de los instrumentos internacionales sobre los derechos humanos y las normas del Derecho Internacional Humanitario.

No sobra resaltar que los estándares internacionales para la educación son acce-

sibilidad, asequibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad y que el Planedh ha delimitado su horizonte en los estándares de calidad; es decir la adaptabilidad y la aceptabilidad; señalando como idea fuerza que la educación en derechos humanos representa un criterio de calidad de la educación más expedito y que para que así lo sea, debe ser aplicado con una perspectiva de transversalidad.

Queda pendiente la problemática de accesibilidad y asequibilidad que corresponde a un Plan Nacional de Derechos Humanos al cual dedicaremos un comentario posteriormente.

Un segundo reto actual: El municipio colombiano, un espacio para el goce de los derechos humanos

Colombia es un país centralizado, macrocefálico, de manera que cuando se visita la provincia, las regiones de la periferia o mejor aquellos lugares olvidados, el estupor por el abandono y el atraso se dejan sentir de manera absoluta y es entonces cuando nos preguntamos ¿qué tipo de sociedad somos?

La urgencia de hacer realidad el propósito de que estos territorios, particularmente los municipios, que son la unidad básica de la división política administrativa, les den vida a sus aspiraciones colectivas e intereses públicos como solución al atraso, desorganización, incoherencia y corrupción del régimen municipal, plantea una responsabilidad histórica por parte del Estado, pero a la cual el movimiento de los derechos humanos no le puede dar la espalda.

La producción discursiva de líderes, de grupos en situación de vulnerabilidad y de la comunidad en general permiten deducir que en ese campo de la aventura democrática por el desarrollo es donde se hace evidente el vacío de una concepción modernizante desde una perspectiva de derechos humanos. Tal ausencia produce un funcionario (sujeto de obligaciones) y un ciudadano (sujeto de derechos) que se bambolean entre el activismo, la impotencia, la incredulidad y el desánimo, que nutren el círculo vicioso del atraso, de la ausencia de participación, de la debilidad del Estado, de la ingobernabilidad y falta de garantías ciudadanas. ¿Cómo cortar este círculo vicioso? La respuesta aún no está muy clara.

No obstante, aspectos que tienen que ver con un conjunto de situaciones históricamente vividas, han determinado una nueva estrategia de difusión y educación en derechos humanos por parte de los que se han comprometido y les siguen apostando al tema de los derechos humanos: Encontrar una manera de convertir en política pública la construcción de planes municipales y departamentales de desarrollo con enfoque de derechos humanos y con el propósito de educar para la vida. Estos aspectos causales son entre otros:

1. La propuesta de Naciones Unidas sobre los Objetivos y Metas del Milenio y el compromiso del gobierno colombiano de trabajar en esa dirección.
2. La constatación desde el movimiento de derechos humanos de que el tema en términos relativamente mayoritarios no ha sido vinculado a las políticas públicas ni a los planes de desarrollo.
3. La comprobación desde escasas excepciones, que los planes de desarrollo local con una perspectiva de derechos humanos mejoran la relación entre Estado y sociedad civil y producen efectos positivos en el fortalecimiento de la gobernabilidad.
4. Los logros de ciertos sectores de la sociedad civil en los municipios al romper una tradición perniciosa de plantear el contenido de los planes como una escogencia subjetiva del alcalde. Las mesas de concertación para los planes de desarrollo han venido creciendo y el contenido de los planes y el manejo del presupuesto han mejorado.
5. El convencimiento de que la educación en derechos humanos tiene que buscar espacios cada vez más amplios, institucionalizados e integrados a la vida misma de todos y todas como sujetos de derecho.
6. El intento minoritario, pero creciente de algunos funcionarios del Estado de construir políticas públicas con perspectiva de derechos humanos.
7. La insistencia de la cooperación internacional sobre el tema del desarrollo humano, de la perspectiva de género y del medio ambiente.

Siendo así las cosas, es claro que en esta visión renovadora el tema del desarrollo local involucra aspectos fundamentales que pueden potenciar el futuro del municipio en cuanto al nivel de vida de sus habitantes, el desarrollo de la conciencia política como núcleo fundamental para la construcción de sujetos de derecho y sobre todo para lograr así en esfuerzo mancomunado, una seguridad democrática basada en una buena gobernanza.

Dentro de una visión más amplia, se podría agregar que el impulso de esta estrategia desde un enfoque de derechos incide en los siguientes aspectos que constituyen indudablemente un manejo de ideas-fuerza importante: La autonomía municipal, importante en un país con diversidad regional; el reconocimiento de la diversidad cultural en un país multicultural y pluriétnico como Colombia; el ordenamiento ambiental como parte esencial de los derechos poco publicitados en nuestra experiencia; la justicia social que ponga sobre el tapete el atraso en cuanto a derechos económicos, y por último, el núcleo de las libertades para no olvidar que la libertad es la base fundamental del desarrollo.

Un asunto postergado: El Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario

El gobierno nacional al suscribir la Declaración y el Plan de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, se comprometió a impulsar la elaboración de un Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.

El aplazamiento a la realización de este compromiso duró hasta el año 2000, fecha en que se creó la Comisión Intersectorial encargada de desarrollar el plan. Es de anotar que la conformación de la comisión era exclusivamente gubernamental; sólo hasta el año 2004 se invitó a las organizaciones no gubernamentales a hacer parte de esta iniciativa. A partir de este momento el reto del plan estaría en establecer una negociación o acuerdo entre el Estado y la sociedad civil sobre su contenido.

Una dificultad o costumbre inveterada que caracteriza los espacios de participación o negociación en Colombia ha sido la constante amenaza para el desarrollo del plan: La concertación y la negociación son procesos que históricamente no han encontrado eco en el Estado ni en la sociedad civil. Grandes retos y esfuerzos tendrán que hacer los colombianos en ese campo.

Lo interesante, pero al mismo tiempo contradictorio, es que el contenido propuesto para el plan ya cuenta con unas ideas-fuerza, fruto de la madurez alcanzada en el discurso de derechos humanos, pero igualmente acompañada de una falta de madurez para ponerlos en práctica. En síntesis, las ideas-fuerza o ejes temáticos que han movido las discusiones entre sociedad civil y el Estado, en relación con el plan son:

- Primer eje temático: énfasis en la generación de los cambios culturales necesarios para el ejercicio de los derechos humanos.
- Segundo eje temático: énfasis en la garantía de los derechos a la vida y a la integridad personal, que incluye factores de riesgo, sectores vulnerables y dinámicas y lógicas de vulneración.
- Tercer eje temático: énfasis en la lucha contra la discriminación y la promoción del reconocimiento de la identidad de grupos poblacionales -grupos étnicos-, mujer, niños y adolescentes y personas con discapacidad.
- Cuarto eje temático: énfasis en la promoción del enfoque de derechos en las políticas públicas en materia de educación, salud, vivienda y trabajo.
- Quinto eje temático: énfasis en la administración de justicia y lucha contra la impunidad.

No sobra explicar que dichas ideas fuerza, integrarían un número indefinido de temas específicos que hacen parte de la larga lista de componentes de los derechos involucrados en cada eje.

Hasta el presente el reto está en descongelar la ruptura de la comunicación entre las organizaciones no gubernamentales que representan la sociedad civil y el propio

Estado para poder seguir adelante con este propósito que sin lugar a dudas decantaría todo el cúmulo de experiencias aprendidas.

Lo ideal habría sido concluir este apartado señalando la necesidad de integración entre el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos y el Plan Nacional de Acción, pero desafortunadamente esta aspiración no se ha podido realizar. Esto igualmente explica una observación hecha en la descripción sobre el Planedh de que el tema de cobertura sería abordado por el Plan Nacional de Acción, mientras que el Planedh se dedicará a los aspectos de calidad.

Lo que queda del día

Este recorrido por una experiencia nacional no es la última palabra ni pretende ser una verdad absoluta. La escritura está mediada por una subjetividad que recurre a la memoria para extraer puntos de vista que permiten comparar con las experiencias de otras latitudes de esta América única y múltiple.

De esta manera, como punto de cierre de este recuento, me atrevería a decir que la categoría o idea-fuerza en la que nos hemos apoyado desde hace mucho tiempo descansa en el concepto-idea de Sujeto de Derecho. Esta es tal vez la invariante y la constante de los esfuerzos pedagógicos alcanzados en el país. A esa idea concurren todas las ayudas conceptuales y didácticas que constituyen la práctica pedagógica en la enseñanza de los derechos humanos.

Esta idea de sujeto de derecho ha sido renovada desde un concepto más amplio que ha sido denominado en términos bastante polémicos “construcción de subjetividades” y a ello hay que agregar la advertencia de que no se trata de una postura hegemónica en Colombia, pero sí de una tendencia que cada día gana más adeptos y se enriquece conceptualmente.

La concepción de la teoría de construcción de subjetividades está emparentada con una ética vitalista y es precisamente esa ética la que establece y señala los espacios donde se construyen subjetividades autónomas: el cuerpo, el mundo, el pensamiento y la propia actividad o práctica de los derechos humanos.

Construir una subjetividad autónoma implica en general seguir los dictados de cuatro imperativos: Démonos un cuerpo, démonos un mundo, démonos un pensamiento y démonos una ética.

Al relacionar dichos imperativos con los derechos humanos tenemos que éstos requieren de un cuerpo como espacio de goce de los derechos humanos; que implican una concepción del mundo y una voluntad transformadora de éste; que están fundamentados desde paradigmas que parten de una concepción sobre la dignidad humana y que como la ética plantean formas de autorregulación para poder vivir en sociedad. La propuesta sobre construcción de subjetividades se desarrolla siguiendo unos recursos pedagógicos que facilitan el proceso tanto de enseñanza como de construcción de conocimiento. Para la construcción de dichos recursos se utilizan los siguientes ejes

conceptuales:

1. El lenguaje. Éste constituye el primer eje conceptual para aplicar como herramienta pedagógica. En la realidad lingüística se expresan varios aspectos de la vida, como proyectos, frustraciones, logros y alegrías que se traducen en insumos de gran utilidad para la enseñanza de los derechos humanos. Con la utilización de la palabra, se busca crear contextos de aprendizaje, afectivos, imaginativos y biográficos, que articulados a una reflexión sobre el entorno se transformen en elementos que contribuyan al acercamiento al tema que convoca.
2. La lectura crítica del entorno. Este eje es el que posiblemente mostrará algunas tensiones entre el “afuera” (entorno) y el “adentro” (expresión del sujeto de conocimiento). Un ejemplo de dicha tensión podría ilustrarse mediante el contraste entre una persona amante de la libertad y un medio social tradicional y represivo. Es decir, que en esta propuesta significa tanto el texto como el contexto.
3. El aprendizaje. Una estrategia de construcción de conocimiento, que tiene que ver con la inserción de éste en la sociedad, con su reproducción y su transformación, constituye el tercer eje. Se trata de un proceso de recuperación de sentido 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; una vez logrado esto el capacitador podrá incursionar en el campo de las categorías jurídicas propias de los derechos humanos. En otras palabras se trata de producir un conocimiento más que reproducirlo. Aquí 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 la forma de pensar y de actuar del sujeto con la utilización que hace el maestro 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.
4. Lo biográfico. Ligado a la memoria este eje se trabaja mediante ejercicios que permitan comunicar la memoria del devenir de cada sujeto de aprendizaje. Para ello se acude al viejo género de la biografía con el que se apela a la reconstrucción de la historia personal que, en este caso, es utilizada, con sentido crítico. Su utilización propone explorar, tanto en el dolor de lo vivido, como en la alegría de la vida e incluso reconocer en el azar un elemento activo de la historia individual.

5. 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 especialista 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.

6. Otros ejes conceptuales. En quinto lugar, la propuesta contiene el acercamiento a otros elementos como la cultura, identidad, cotidianidad, conflicto y el mundo de los deseos y los sueños, que se pueden utilizar en el trabajo de construcción de subjetividades de derecho.

Estos elementos facilitan la creación de espacios de aprendizaje desde donde los estudiantes reflexionan en torno a preguntas tales como: ¿cuáles son las señas de identidad que los habitantes de mi entorno reconocen como propias?, ¿cómo es la cultura de mi entorno?, ¿qué elementos del día a día me permiten entender mejor las características de un habitante de mi entorno?, ¿cómo se resuelven los conflictos? A partir de estas preguntas el capacitador podrá argumentar mejor su trabajo en derechos humanos desde un contexto que caracteriza de manera integral la convivencia y que además reconoce que el ámbito de los derechos humanos va más allá de lo jurídico.

7. El aprendizaje para la modernidad. El sexto eje está representado en una reflexión que integra el tema de los derechos humanos con los llamados aprendizajes para nuestra época.

La complejidad del mundo contemporáneo ha suscitado una pregunta básica, muchas veces formulada por los pedagogos: ¿qué aprendizajes se necesitan para vivir en esta época?. Las respuestas están íntimamente ligadas al tema de los derechos humanos, puesto que estos nos enseñan a ser, a hacer, a comunicarnos, a resolver conflictos y a fijar normas de convivencia; igualmente nos enseñan a entender el entorno en que vivimos.

8. El obstáculo pedagógico. Es el elemento que reconoce la existencia de resistencias en los procesos de la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos.

El concepto de obstáculo pedagógico es una herramienta substancial para el capacitador, pues permite reconocer la importancia de las posturas que pueden afectar, de no ser tenidas en cuenta, los procesos de conocimiento de un objeto o fenómeno particular. No es raro que cuando el facilitador anuncie el tema de capacitación, sobre todo en derechos humanos, se oigan expresiones tales como: “los derechos humanos son una farsa”. Esta declaración evidencia una barrera pedagógica que puede dificultar el proceso de aprendizaje.

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.

Bibliografía

- Abraham Magendzo. Currículo, escuela y derechos humanos. Piie. 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 quehacer 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.
- Alain Touraine. Crítica de la modernidad hoy. Paidós. Buenos Aires. 1990.
- 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.
- Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos. Represión y tortura en Colombia. Bogotá. 1980.
- Cortina, Adela. La moral del camaleón. Madrid. 1991.
- Edgar Garavito. Escritos escogidos. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Medellín. 1999.
- Edgar Morín. 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. Currículum y derechos humanos. IPEDEHP. Lima. 2001.
- J. Habermas, citado por Javier Saenz Obregón. 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. “Los derechos humanos en Colombia”. Nueva Historia de Colombia. Planeta. Bogotá, 1998.
- Manuel Restrepo Yusti. Construcción de Subjetividades y Pedagogía en Derechos Humanos. Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Bogotá, 2005.
- Manuel Restrepo Yusti. Diversidad cultural y política. Bogotá, 1994.
- 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-post-modernidad. 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. 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 las Naciones Unidas para los Derechos humanos (OACNUDH). Las personerías municipales: una mirada del presente y propuestas para el futuro. Bogotá, 2004.
- Rodrigo Uprimny Yepes. La dialéctica de los derechos humanos en Colombia. Bogotá, 1992.
- Rosa Mujica. La pedagogía de los derechos humanos: una pedagogía de la ternura. IPEDEHP. Lima, 2001.