

Modelo pedagógico institucional

Modelo Pedagógico para la Educación en Derechos Humanos

Modelo pedagógico para la educación en derechos humanos



DEFENSORÍA DEL PUEBLO

Modelo Pedagógico para la Educación en Derechos Humanos

UNIDAD 3

Modelo pedagógico institucional

Gustavo Adolfo Robayo Castillo
Editor

Consultores:
Elkin Agudelo Colorado

Universidad Pedagógica Nacional:
Nelson Orlando Sánchez
Disney Barragán Cordero
Alfonso Torres Carrillo

Bogotá, D. C., Colombia – 2014

Título: “Modelo pedagógico para la educación en derechos humanos”

Defensor del Pueblo

Jorge Armando Otálora Gómez

Diseño de carátula y diagramación:

Natalia del Pilar Cerón Franco

Vicedefensor

Esiquio Manuel Sánchez Herrera

Fotografía:

*Julio César Granados
Defensoría del Pueblo*

Secretario General

Alfonso Cajiao Cabrera

Impresión

*Imprenta Nacional de Colombia
Carrera 66 N° 24-09, Bogotá, D.C.
Colombia*

Director Nacional de Promoción
y Divulgación de Derechos Humanos

Hernando Toro Parra

Editor

Gustavo Adolfo Robayo Castillo

Defensoría del Pueblo

Calle 55 N° 10-32, Bogotá, D. C.
Colombia
A.A. 24299 Bogotá, D.C.
Tels. 3147300 - 3144000

Universidad Pedagógica Nacional

*Nelson Orlando Sánchez
Disney Barragán Cordero
Alfonso Torres Carrillo*

www.defensoria.gov.co
info@defensoria.gov.co

Equipo de la Dirección Nacional
de promoción y Divulgación
de Derechos Humanos

*Gustavo Robayo Castillo
Néstor Oswaldo Arias Ávila
Carlos Alberto Perdomo Castaño
Óscar Concha Jurado
Leonardo Bahos Rodríguez*

ISBN Volumen: 978-958-8571-84-3

ISBN Obra Completa: 978-958-8571-81-2

Bogotá, D.C., Colombia, 2014

Consultor

Elkin Agudelo Colorado

El presente texto puede ser reproducido, fotocopiado o replicado, total o parcialmente, siempre que se cite la fuente.

UNIDAD 3

MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

*Universidad Pedagógica Nacional:
Nelson Orlando Sánchez
Disney Barragán Cordero
Alfonso Torres Carrillo*

CONTENIDO

1. FUNDAMENTOS BÁSICOS	9
1.1. Propósitos de la educación en derechos humanos.....	9
1.2. La EDH como educación político-transformadora.	10
1.3. EDH y democracia.....	13
1.4. La EDH3 como una cultura de paz.....	14
1.5. La EDH holística-integradora.	15
1.6. La EDH es una educación en valores.....	16
1.7. Subjetividad y sujeto de derechos.....	16
2. LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO FRENTE A LA EDUCACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS.....	19

2.1. Obligaciones de la Defensoría del Pueblo en EDH.....	20
3. MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL.....	23
3.1. ¿Qué es modelo pedagógico?	24
3.2. Enfoques pedagógicos para el modelo pedagógico institucional.....	25
3.2.1. El enfoque constructivista.....	26
3.2.2. Enfoque crítico.....	29
3.3. Elementos metodológicos de la Defensoría del Pueblo para la EDH.....	31
3.3.1. Metas formativas.....	31
3.3.2. Concepción sobre desarrollo humano.....	32
3.3.3. Núcleos problematizadores.....	32
3.3.4. Método de formación.....	33
3.3.5. La investigación-acción.....	36
3.3.6. Sistematización de la experiencia.....	38
3.3.7. El currículo para la educación en y para los derechos humanos.....	39
3.3.8. Ejes temáticos generadores propuestos por la Defensoría del Pueblo.....	42
3.4. Para qué enseñar derechos humanos y derecho internacional humanitario.....	43
3.5. Los instrumentos educativos en el marco del DIH.....	43
3.6. Criterios para seleccionar contenidos.....	46
3.7. Núcleos temáticos problematizadores y sujetos de los procesos de formación.....	50

3.8. Cómo y con qué enseñar: didáctica problematizadora y unidades de aprendizaje.	52
3.9. Programación de las unidades didácticas.	53
3.10. Momentos metodológicos de las unidades de aprendizaje.	54
4. LA EVALUACIÓN.....	59
5. ANEXO: UNIDAD DE APRENDIZAJE - PRÁCTICAS CULTURALES	63
BIBLIOGRAFÍA	73

1. FUNDAMENTOS BÁSICOS

1.1. Propósitos de la educación en derechos humanos

El proceso de educación en derechos humanos, al decir de Abraham Magendzo¹, se presenta de manera poco sistemática y desordenada, y su historia merece el esfuerzo de intentar develar los rasgos de un pensamiento articulado, no único ni acabado, capaz además de dar respuesta a nuevos desafíos. Se quieren señalar los aspectos centrales que caracterizan y definen la Educación en Derechos Humanos (EDH), advirtiendo sus posibles vacíos y reafirmando su compromiso con el examen de otros enfoques.

Un primer elemento es la relación del contexto con el desarrollo de las ideas y el pensamiento acerca de la EDH, cuya historia se explica y nutre por el conjunto de acciones y reivindicaciones sociales, políticas y culturales, que constituyen la memoria de un proceso difícil y complejo. Algunos pensadores han propuesto momentos o períodos muy definidos: (1) La década de 1980, alumbrada por la visión jurídico-política muy centrada en la difusión y legitimación de los derechos humanos; (2) La década de 1990, de visión pedagógica, con la inmersión de los saberes de derechos humanos en la educación; (3) En el siglo XXI la complementariedad e interrelación de las visiones anteriores convergen en la dimensión política y pedagógica de la EDH². No debe escaparse que la misma propuesta de períodos reconoce cómo las vertientes jurídico-políticas y la pedagógica se desarrollaban paralelas e interdependientes, y que el último período abrió para la EDH nuevos rumbos en ambas dimensiones.

¹ MAGENDZO K. Abraham. Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Unesco, Santiago de Chile, 2009.

² RODINO, Ana María. Ideas-fuerzas que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: Una lectura regional. En: MAGENDZO K., Abraham. Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Unesco, Santiago de Chile, 2009.

1.2. La EDH como educación político-transformadora

El concepto de política en sus múltiples acepciones se encuentra relacionado con la EDH. Un primer nivel de interpretación refiere a la existencia de un mundo injusto, excluyente y asimétrico, en donde la satisfacción de las necesidades básicas son presentadas como meras aspiraciones. En un segundo nivel encontramos la resolución de los conflictos y los obstáculos al progreso humano que se quieren superar desde el libre mercado, las libertades morales, la homogeneidad cultural y la racionalidad tecnológica positivista. En oposición, surge un mundo posible desde un paradigma sustentado en la autonomía, autogestión, autodeterminación, profundamente democrático, de convivencia pacífica, respeto al entorno, valores humanos cimentados en la dignidad, la paz y la solidaridad³. Es decir, la EDH busca contribuir a un nuevo orden que en lo personal, social, nacional e internacional resulten en la solución no violenta de los conflictos y la justicia social.

Así entendida, la EDH no es neutral, característica que es compartida con todos los sistemas educativos, o que está cimentada en los principios de los derechos humanos e intenta responder a finalidades y acciones políticas en el entendido de escoger alternativas que propendan por el cambio personal y social.

En ese sentido, el Plan de acción mundial de educación en derechos humanos y en democracia, adoptado el 11 de marzo de 1993 por la Unesco declara:

“El Plan de acción mundial para la educación en derechos humanos y en democracia debe suponer un gran desafío, consistente en traducir en reglas y en comportamientos admitidos por la sociedad las nociones relacionadas con los derechos humanos, con la democracia y con los conceptos de paz, desarrollo durable y solidaridad internacional. Este desafío es también el de la humanidad: construir un mundo que viva en paz, un mundo democrático, próspero y justo. Para hacer frente a tal desafío, es preciso poner en marcha constantemente una educación y un aprendizaje activos”.

Atrás quedaron las visiones que, por ejemplo, alumbraron en sus inicios al (IIDH) Instituto Interamericano de Derechos Humanos en la disociación de sus acciones, que apuntalaba de un lado, un bloque de divulgación y protec-

³ LEFF, Enrique. Ecología y capital. Ed. Siglo XXI, México D. F., 1994.

ción de los derechos humanos, y de otro, un bloque educativo sesgado por una orientación de neutralidad, útil y pragmático en su momento, pero que no enfatizaba en el compromiso de la EDH por la denuncia y el impulso de acciones transformadoras para la prevención y la garantía de los derechos fundamentales.

De estas consideraciones se desprende el cuestionamiento de la EDH al propio acto educativo, propendiendo por procesos educativos activos y creativos en donde los actores sean agentes vivos de transformación; tema que se abordará más adelante.

Otro ámbito de la relación entre EDH y política tiene que ver con entender y trabajar aspectos de la realidad jurídico política⁴ como los marcos normativos de los derechos humanos, los diferentes regímenes políticos y sus compromisos con los derechos humanos, la diversidad, las relaciones de Estado y sociedad política, entre otros. Además, es necesario dotar a la EDH de una plataforma legal, filosófica y de voluntad política por parte de los Estados pues, en últimas, son ellos los responsables de su protección y garantía.

En el centro de estas discusiones está el papel de los Estados respecto a la EDH y el de la sociedad civil en sus variadas expresiones. Sin duda, hay cierto consenso en la responsabilidad del Estado que se expresa en la adopción de políticas públicas relacionadas con la educación en derechos humanos.

Esta postura se basa, por una parte, en el compromiso internacional establecido en documentos internacionales como la Conferencia de Derechos Humanos de 1993 de Viena que recomienda a los Estados dar forma a estos programas de educación y difusión. De otra, entender que su incorporación, legitimación y normatividad en el discurso estatal-oficial no es, en la mayoría de los casos Latinoamericanos, una dádiva generosa sino el resultado de transformaciones motivadas por las resistencias, reclamos y exigencias de fuerzas sociales.

⁴ RODINO, Ana María. Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: Una lectura regional. En: MAGENDZO K. Abraham. Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Unesco, Santiago de Chile, 2009.

No se desconocen los interrogantes o tensiones que desde muchas orillas se dirigen al rol de los Estados. ¿En verdad existe una voluntad política en traducir el discurso en prácticas reales y efectivas? Si el objetivo de la EDH es formar sujetos en derecho tras un horizonte de justicia cultural y social siendo actores de su propia emancipación, ¿está dispuesto el Estado a apoyar una educación crítica de la realidad?, ¿tienen solvencia moral y legitimidad para formular políticas en EDH aquellos regímenes que han perpetuado, bajo la cubierta de la lucha contra el terrorismo y el narcotráfico, por ejemplo, violaciones flagrantes a los derechos humanos y a las libertades fundamentales?

Otra temática en la dimensión política se refiere a las relaciones entre Estado y Sociedad Civil, concepto amplio y controvertido por la emergencia en todo nuestro continente de los llamados nuevos movimientos sociales. De tiempo atrás han sido los educadores populares quienes introdujeron la educación en derechos humanos en campos no formales, especialmente en los movimientos sociales en estas sociedades. A la par de una crítica al Estado, labores de experimentación e investigación se desarrollaron bajo su orientación y son copiosas sus contribuciones en el campo epistemológico, metodológico y pedagógico al respecto. La extensión de la producción de saberes, el desarrollo de conocimientos nuevos, la relación entre teoría y práctica, y la praxis transformadora fueron renovadas y resignificadas. Por su parte, el abigarrado panorama de intereses y demandas propuestos por ecologistas, feministas, afrodescendientes, indígenas, minorías segregadas, organizaciones de víctimas de la violencia, ONG y otros, progresivamente están siendo sometidos a examen y redefiniciones a la luz del enfoque de derechos.

1.3. EDH y democracia

Especialmente alimentada por la visión histórica de la EDH y el ejercicio de la recuperación colectiva de la historia, la interdependencia de democracia, derechos humanos y educación en derechos humanos constituye un bloque de ideas que han adquirido especial consenso.

La existencia de regímenes dictatoriales o democracias recortadas, a cuyo interior las violaciones, la negación y el recorte de los derechos se establecieron como política de Estado, tuvo su contrapartida en la resistencia y las

acciones de cambio de diversos actores sociales, configurándose un escenario particular para la lucha por los derechos humanos y por el ejercicio del derecho a la educación en ese campo. De ello se asume que solamente un régimen profundamente democrático, respetuoso, vigilante y garante de los derechos humanos puede a su interior legitimar verdaderamente la educación en derechos humanos.

Es así como la EDH no solamente fue un antídoto contra las dictaduras, sino un componente vertebral de los movimientos sociales y populares que fueron artífices para el ocaso de aquellas. En muchos países la interrelación entre derechos humanos y democracia no solamente fue una reflexión acertada sino un énfasis políticamente correcto. Incluso, en casos como el colombiano, fue una variable nucleadora para las diversas expresiones progresistas y emancipadoras: *“La EDH ha de conducir a que se reconozcan y denuncien las violaciones y se levante un reclamo generalizado de justicia, así como a que se rechace toda forma de autoritarismo como una violación de derechos y se promuevan procesos de democratización”*⁵.

Por tanto, dentro de las finalidades de la EDH está desarrollar capacidades y competencias para el ejercicio activo de la democracia participativa, de modo que aquella se convierte en un medio válido, legítimo, crítico y aportante en los procesos de democratización de las sociedades que evidencian rasgos marginadores y excluyentes, y en donde crecen la injusticia y las desigualdades.

Vale la pena recordar una enseñanza que, derivada de la caída de las dictaduras, puso en evidencia que la democracia era una condición necesaria pero no suficiente en la garantía del ejercicio de los derechos humanos. Un corolario de lo anterior, es la necesidad de difundir los fundamentos históricos, filosóficos y jurídicos de los derechos humanos, su concreción legal, los procedimientos e instituciones para su exigencia, protección y defensa. Se trata también de aprender a utilizar los sistemas de protección nacional e internacional, primordiales hoy en día para la investigación, juzgamiento y sanción de crímenes contra la humanidad.

⁵ Ibídem, pág. 140.

1.4. La EDH como una cultura de paz

En Colombia la relación de la EDH y la construcción de la paz son subrayadas insistentemente debido a las características que asumen los conflictos que suceden bajo condiciones de cada vez mayor degradación. Uno de los avances conceptuales más importantes ha sido el considerar la paz como un deber y un derecho humano, pero no simplemente como uno más, sino como un derecho esencial para las posibilidades de realización de otros derechos y libertades.

El concepto de paz ha tenido desarrollos desde posturas que la conciben como simple ausencia de violencias, equilibrio de fuerzas, paz negativa, etc., hasta aquellas que la asumen vinculada a fenómenos como el desarrollo humano, el respeto al medio ambiente, la inclusión de las diferencias de distinto orden dentro de la convivencia social. Es decir, se requiere en el terreno conceptual un enfoque transdisciplinario de cuestiones interdependientes como medio ambiente, desarrollo, democracia, derechos humanos, tolerancia, e incorporar nuevos enfoques metodológicos con los aportes educativos, científicos, culturales y comunicativos.

Algunos enfoques incluso ubican la EDH como una vertiente de la educación para la paz, reafirmando el llamado a considerar los problemas mundiales (paz, desarrollo, derechos humanos, medio ambiente) con una visión global. Así mismo, consideran la paz como la interacción y conjunción de todos ellos, mientras que la violencia es considerada como la ausencia de cualquiera de esos componentes.

En consecuencia, la EDH entendida como proceso de concientización debe informar, entre otros asuntos, sobre el estado de los problemas globales, las causas que obstaculizan su solución y reflexionar sobre las maneras como los diferentes actores sociales deben promover las transformaciones emancipadoras.

La formación de culturas liberadoras, el establecimiento de bases modernas para el accionar y la dinámica sociopolítica, así como la creación de nuevos instrumentos de disputa por el poder político, hacen pertinente erigir una pedagogía renovadora y la realización de sistemas transformadores del pensamiento y el diálogo que redimensionen el protagonismo de los ciu-

dadanos y ciudadanas hacia estadios superiores del quehacer político. Así, la educación en y para los derechos humanos y la paz, con la finalidad de informar, formar y transformar, se convierte en una estrategia primordial para la construcción de una cultura de la no violencia.

1.5. La EDH holística-integradora

La perspectiva holística-integradora de los derechos humanos no fue en realidad una de las preocupaciones iniciales de la EDH. Las vicisitudes políticas, las urgencias más vitales inclinaron la balanza hacia los derechos civiles y políticos desde una postura jurídico-política y el discurso racional y fragmentado que prevalecía.

Muchos factores contribuyeron a instalar la noción de los derechos humanos como parte de la vida cotidiana de los sujetos con características vivenciales, sistémicas y éticas. Entre las reflexiones acerca de la educación en derechos humanos en el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación, están las que se orientan en esa dirección al afirmar que la EDH debería ser un proceso integral a lo largo de la vida, que promueva la dignidad de todas las personas independientemente del nivel de desarrollo y condición social. Adicionalmente, el reconocimiento desde la tensión universalidad-particularidad de los derechos humanos (derivada del reconocimiento de la igualdad/diferencia) señaló una ruta definitoria en lo educativo. Bajo el criterio de tratar diferente a los diferentes, se focalizan grupos poblacionales y personas en situación de vulnerabilidad (mujeres, niños y niñas, ancianos, pueblos indígenas, afrodescendientes, discapacitados) y se visibilizan y promueven sus derechos específicos.

En el país, por ejemplo, el marco constitucional surgido en 1991 define a Colombia como un Estado social de derecho, que incorpora el enfoque diferencial imbricado en los horizontes de justicia y solidaridad. Igualmente, propone hacer asequible la EDH a todas las personas, en procesos que les permita reconocerse como sujetos de derechos.

Estos elementos amplían la concepción de EDH más allá de la definición jurídica y enfatizan el carácter regulador de los derechos humanos en todos los escenarios en donde la gente actúa: hogar, comunidad, barrio, lugar de trabajo, escuela, campo, ciudad, etc. Sin embargo, el proceso requiere a la vez

de condiciones sociopolíticas adecuadas para su desarrollo, que se resumen en la generación de espacios democráticos, dado que una cultura de la paz es inescindible de una cultura y acción democráticas.

1.6. La EDH es una educación en valores

La Declaración Americana de los derechos y deberes del hombre señala en su preámbulo que *“Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están por naturaleza de razón y conciencia, deben conducirse fraternalmente los unos con los otros”*⁶; se están consagrando como valores fundamentales la tríada clásica de la igualdad, la libertad y la solidaridad. Los derechos civiles y políticos se desarrollan desde esta connotación axiológica de la misma manera que los derechos económicos, sociales, culturales y del ambiente, los cuales evidencian otros valores como la justicia, la importancia del trabajo, la educación, la cultura y un ambiente sano.

La importancia del consenso acerca de este conjunto de valores como mínimos éticos, radica en que se marca la ruta en la construcción de una sociedad deseable y congruente con la democracia y los derechos humanos, en tanto son garantizados por su universalidad, principio de igualdad y porque emanan de la misma condición humana.

Por otra parte, el cumplimiento de estos criterios tiene como resultado en la dignidad humana el horizonte ético que condensa íntegramente los diferentes valores que en este aparte se han mencionado. Se desprende de aquí la necesidad de garantizar el cumplimiento de estos valores, simultánea y sistemáticamente para la realización plena de los derechos y las libertades humanas.

1.7. Subjetividad y sujeto de derechos

Una temática que cada vez más se encuentra en muchas corrientes de las y los educadores en América Latina tiene que ver con la subjetividad. La educación popular, la pedagogía, la psicología, la sociología, por ejemplo,

⁶ OEA. Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Aprobada en la Novena Conferencia Internacional Americana, Bogotá, D. C., Colombia, 1948.

empiezan a desbrozar un camino señalado de antemano con la caída del paradigma estructuralista, pero en verdad poco desarrollado.

Si la EDH persigue la construcción de un sujeto de derechos que tome las riendas de su vida y transforme la realidad circundante, es claro que esa emergencia no obedece mecánicamente a causas directas ni surge espontáneamente, *“La concepción de la teoría de la construcción de subjetividades está emparentada con una ética vitalista y es precisamente esa ética la que establece y señala los espacios en donde se construyen subjetividades autónomas: el cuerpo, el mundo, el pensamiento y la propia actividad o práctica de los derechos humanos”*⁷.

La construcción de subjetividades, por ser una ruta a indagar, se enfrenta a múltiples preguntas y a inacabadas respuestas, pero recupera al ser humano integral, al de las responsabilidades éticas con otros y otras porque explora metodologías novedosas, porque apunta a temas personales a veces demeritados. Para ello, los derechos humanos se determinan desde una perspectiva contextual en que el orden de su listado es significativo por la situación de los individuos que se encuentran en ella, este privilegiar el contexto particular posibilita que se impregnen de sentido significativo los contenidos en derechos humanos para quienes están involucrados.

⁷ RESTREPO YUSTI, Manuel. Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia. En: MAGENDZO K., Abraham. Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Unesco, Santiago de Chile, 2009, pág. 129.

2. LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO FRENTE A LA EDUCACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS

La EDH se esfuerza por hacer de los derechos humanos un componente de la educación, en crear climas institucionales con una distribución democrática del poder, un propósito de cambio y transformación democrática y participativa con el concurso de las personas sujetos de derechos que sean actores participantes en la construcción de una sociedad justa y democrática.

El estudio de los derechos humanos aporta al desarrollo humano un marco institucional que le permite incorporar los instrumentos de exigibilidad contemplados en normas nacionales e internacionales, en la medida en que concreta las obligaciones y responsabilidades del Estado para la realización de los derechos.

El enfoque de derechos, en relación con las políticas públicas, establece una condición de partida, que se concreta en el conocimiento de las obligaciones que materializan al conjunto de derechos, su condición temporal de exigibilidad (inmediata o progresiva) y los sujetos de especial protección (titulares).

La relación que tiene el Estado con los derechos es la de ser responsable para su promoción, defensa, protección y garantía a través de políticas públicas, en contextos de organización estatal específicos y diversos, situación que debe llevar a modos diferenciados para el cumplimiento de los mandatos. Esto supone entonces, diseñar políticas públicas con base en diagnósticos acertados, contenidos realizables e identificación sistemática y conjunta de necesidades con amplia participación de sujetos y comunidades. Desde una perspectiva de derechos, para la política pública lo inamovible son los fines del Estado y sus obligaciones, determinadas por el marco de derechos y sus contenidos esenciales.

En el marco del derecho internacional de los derechos humanos, estos se tipifican como obligaciones y están desarrollados en tratados, convenios, recomendaciones y otros instrumentos internacionales. En el plano nacional se establecen a partir de las normas nacionales y la jurisprudencia de las altas Cortes.

En el primer escenario, la obligación de respetar exige que los estados partes se abstengan de interferir el disfrute de los derechos; la de proteger reclama que prevengan violaciones a los derechos humanos por parte de terceros; y la de realizar busca que promuevan la adopción de medidas legislativas, administrativas, presupuestales, judiciales e institucionales, entre otras, que resulten necesarias para alcanzar la efectiva realización de los derechos.

2.1. Obligaciones de la Defensoría del Pueblo en EDH

Como se mencionó anteriormente, respecto de las obligaciones de la Defensoría del Pueblo en EDH, el artículo 282 de la Constitución Política establece: *“El Defensor del Pueblo velará por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos (...).”* En este sentido le corresponde *“2. Divulgar los derechos humanos y recomendar las políticas para su enseñanza”*.

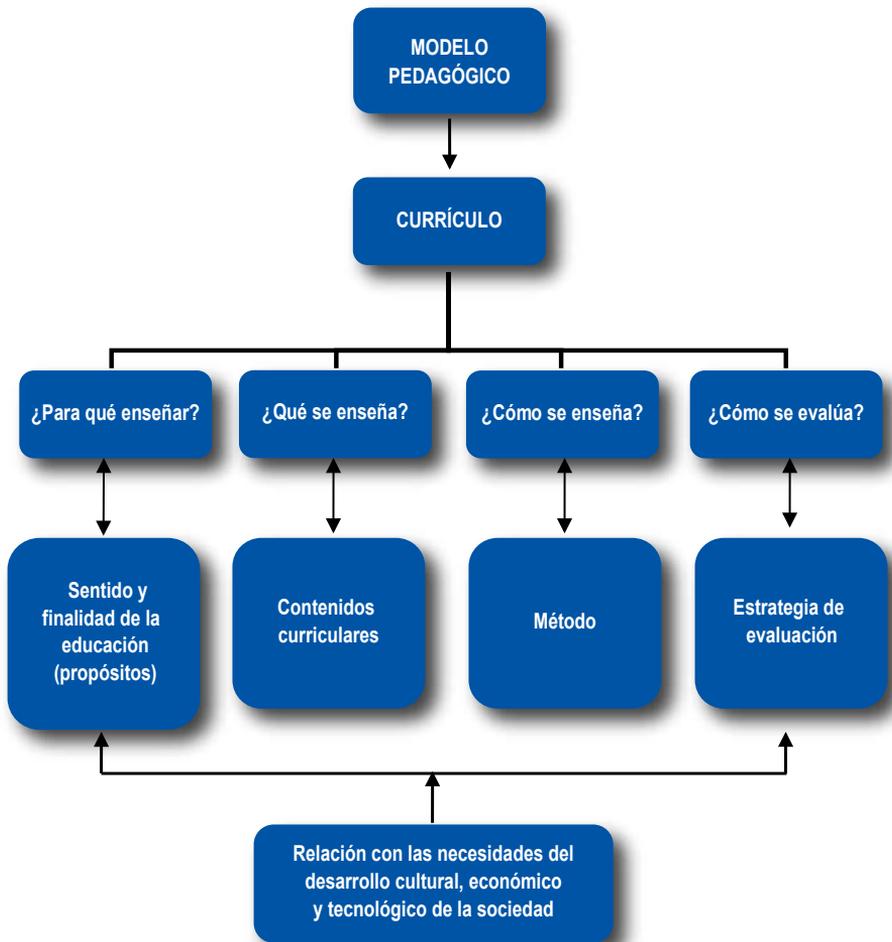
En relación con las obligaciones y competencias de la Defensoría del Pueblo, en cuanto a la EDH, la Ley 24 de 1992 que desarrolla el artículo 282 de la Constitución, establece la organización y funcionamiento de la Defensoría del Pueblo. En referencia específica a la EDH, el artículo 1° de dicha ley plantea que a la Defensoría del Pueblo *“(...) le corresponde esencialmente velar por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los Derechos Humanos”*. Como puede verse, las obligaciones esenciales que le corresponden a la Defensoría son las de: promoción, ejercicio, divulgación y recomendación de las políticas públicas para la enseñanza de los derechos humanos.

Por su parte, el artículo 9° de la citada ley, en dos de sus numerales hace referencia a la EDH: de una parte refiere al diseño y adopción de las políticas de promoción y divulgación de los derechos humanos, y de otra, a la celebración de convenios para la divulgación y promoción de los mismos.

En relación con las unidades organizacionales que desempeñan específicamente la labor de promoción y divulgación, el Título VIII de la Ley 24 de 1992 le da estructura y establece la Dirección de Promoción y Divulgación

de Derechos Humanos. Las funciones de esta unidad organizacional buscan desarrollar cada una de las obligaciones establecidas en la Constitución Política en materia de EDH, como puede verse al revisar las normas constitucionales sobre esta materia y citadas previamente.

3. MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL



Fuente: Klimenko, Olante (2010). "Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza", en Revista *Pensando Psicología*, Vol. 6, núm. 11, pp. 103-120.

3.1. ¿Qué es modelo pedagógico?

Para efectos de este documento se definirá como modelo pedagógico a la coherente relación que sostienen la teoría pedagógica y la práctica de la enseñanza. La primera consiste en una línea de pensamiento e investigación que constituye de manera sólida y lógica el hacer del educador para describir, explicar y orientar lo pedagógico, de conformidad con las características socioculturales e históricas de la sociedad. Por su parte, la práctica de la enseñanza, directamente ligada a la didáctica, alude a los procesos facilitadores del aprendizaje a los que acude el educador para hacer comprensibles los contenidos de la formación y de la acción educativa en general.

En el diseño del Modelo Pedagógico Institucional de la Defensoría del Pueblo, se han adoptado y tomado en cuenta principios como los que se enuncian a continuación, de suerte que estén presentes siempre en la planificación de las acciones educativas y en los currículos respectivos.

- *Defensa y promoción del Estado social de derecho.* La promoción y la divulgación de los derechos humanos, así como del derecho internacional humanitario se realizan en el marco de la defensa del Estado social de derecho, como principio medular de la organización política y como una forma de estructura estatal encaminada a realizar la justicia social y la dignidad humana mediante la sujeción de las autoridades públicas a los principios, derechos y deberes sociales y humanísticos de orden constitucional.
- *Defensa y promoción de la democracia* como régimen político de respeto a los derechos y libertades fundamentales y a la participación amplia y sustantiva de la sociedad en todos aquellos fenómenos que les conciernen. Cualquier proceso educativo de los derechos humanos, del derecho internacional humanitario, así como acerca de los medios y mecanismos de defensa y protección, se inscribe y pasa por la salvaguarda de la democracia como sistema político y social, necesarios para que se realicen, recreen y proyecten los derechos fundamentales.
- *Diseños curriculares participativos, integradores y contextualizados* con enfoque de género y diferencial. Para que los enfoques diferencial y de género tengan expresión en los programas educativos, es preciso que los

mismos sean el producto de dinámicas de concertación, acuerdo e intercambio entre los equipos de formadores y los sujetos activos del proceso de capacitación.

- *Promoción de la solidaridad y el humanismo* como base de la cooperación humana. Para la construcción de una cultura vivencial de los derechos humanos es necesario que los programas estén permeados de estos preceptos, pues cualquier proyecto pedagógico debe centrarse en la exaltación de la dignidad humana.
- *Respeto a la diferencia y asunción de la tolerancia como forma de vida*. Los proyectos educativos deberán tender por el fomento de la convivencia pacífica, la consolidación de la tolerancia, el respeto por la diferencia y la pluralidad, bases de una convivencia respetuosa y armónica.
- *Promover formas de desarrollo con justicia social, equitativa y sustentable*, centrado en las personas y la protección del medio ambiente. Ante las situaciones de violencia sistemática y de transgresiones masivas de los derechos humanos y sus libertades a las comunidades más indefensas y vulnerables, lo que corresponde es la proyección y desarrollo de políticas públicas con las que se les apoye y restituya mediante programas y proyectos de justicia social, lo cual es a su vez el mejor camino para atemperar la paz, conservar el medio ambiente y establecer relaciones respetuosas entre al naturaleza y las necesidades humanas.

3.2. Enfoques pedagógicos para el modelo pedagógico institucional

Los enfoques pedagógicos se materializan en modelos pedagógicos que responden a cuestiones como: las metas formativas, concepciones sobre el desarrollo humano, experiencias educativas, métodos y relaciones entre facilitadores y personas que aprenden.

Las respuestas a los aspectos anteriores configuran modelos pedagógicos que corresponden a la relación que establecen las personas con el saber, el poder y la transformación de la realidad social. Entre los principales teóricos de la educación se habla de distintos enfoques: pedagógico tradicional, romántico, conductista, constructivista cognitivo, constructivista social y crítico.

Tal como se enunció en la Unidad I del Modelo Pedagógico Institucional, sin dejar de lado otros enfoques la Defensoría centrará su labor formativa y educacional en el desarrollo de los enfoques constructivista y crítico.

3.2.1. El enfoque constructivista

Es posible comprenderlo desde tres sentidos: *Epistemológico*, alude a la manera como se asume y produce conocimiento por parte de los sujetos de la formación; este se cualifica, enriquece y actualiza a través de las interacciones que sostiene el agente con las distintas fuentes de saber. *Psicológico*, es el soporte cognitivo que posee la persona para comprender, analizar y producir conocimientos; generalmente las ideas previas se reestructuran según la capacidad de la persona para apropiarse y articular nuevos saberes. *Pedagógico*, parte de reconocer las distintas corrientes pedagógicas que orientan las decisiones del educador respecto a las estrategias pedagógicas, concepción de la enseñanza-aprendizaje, prácticas educativas de los docentes u orientadores. En la siguiente gráfica se presenta el alcance de cada uno de tales espacios.

Planos de Desarrollo de la Teoría Constructivista A partir de propuesta de Gallego-Badillo (1993)

1. EPISTEMOLÓGICO

RESPONDE A LA PREGUNTA:

¿CÓMO CONOCE EL SUJETO HUMANO?

- Presocráticos como Jenófanes, Heráclito, sofistas como Gorgias.
- Descartes, Kant (precursor en lo epistemológico).
- Popper (según Porlán, 1995).

Concepción del conocimiento en permanente desarrollo, como actividad humana constructiva, cuyos resultados sufren transformaciones.

2. PSICOLÓGICO

RESPONDE A LA PREGUNTA:

¿CÓMO APRENDE EL SUJETO HUMANO?

- Piaget (estructuralismo) con Teoría Psico-genética.
- Desarrollos de psicología de Vygostky.
- Teorías cognitivas (Bruner, Ausubel, Novac, De Bono).

Existencia de múltiples enfoques de interpretación. Concepción del aprendizaje como proceso activo y dinámico, individual e intersubjetivo de construcción del conocimiento, sustentada por los procesos mentales cognitivos del sujeto humano. El individuo aprende al transformar sus ideas previas al interpretar y comprender información nueva que integra a sus esquemas.

3. PEDAGÓGICO

RESPONDE A LA PREGUNTA:

¿CÓMO ENSEÑAR ANTE LA COMPLEJIDAD DEL APRENDIZAJE?

- Apoyado por perspectivas pedagógicas, cognitivas y social-cognitivas.
- Flórez, Onrubia, Coll, Gallego Badillo, Vasco.
- Pérez Gómez, Sacristan, Carretero, Pozo, Manterola.

Existencia de múltiples enfoques de interpretación. Se pretende abordar de manera creativa al proceso de aprendizaje de los estudiantes, para lo cual el docente debe construir, de manera flexible, estrategias de intervención pedagógica para darle significado y relevancia al proceso formativo que orienta.

Fuente: GALLEGO BADILLO, Rómulo. 1993. Discurso sobre el constructivismo. Santafé de Bogotá, Rojas Eberhard Editores.

Astolfi comenta que para la psicología *“el punto de vista constructivista se opone al conductismo que ha predominado durante mucho tiempo en la psicología”*⁸. Esta diferencia se expresa en la manera como el sujeto se apropia del conocimiento, es decir, reconoce su presencia activa en la construcción del saber, posee estructuras de pensamiento desde las que comprende el mundo y a la vez las enriquece para generar maneras más complejas de interpretarlo y transformarlo.

⁸ ASTOLFI, Jean. Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Ed. Diada. Año 2001. Pg. 55.

Al respecto, Piaget⁹ introduce tres conceptos que de manera sucinta se enuncian así:

- a) **Asimilación.** Refiere a la incorporación que realiza una persona de información, hechos, situaciones (aspectos externos) a su esquema de conocimiento. En otras palabras, el sujeto “recoge” la nueva información y la adapta a lo que ya conoce, imponiéndole su propia manera de percibirla.
- b) **Acomodación.** Si, como se dijo antes, el agente educativo impone en principio sus saberes, creencias e ideas al contexto, este también actúa sobre las personas. De manera que la acomodación consiste en la necesidad de digerir la realidad tomando en cuenta las particularidades de las situaciones que se deben asimilar.
- c) **Equilibración.** Conocer es desequilibrio, es transformar o complejizar los saberes previos; en esta idea lo nuevo es incluido mediante un proceso de adaptación o ajuste que genera en la persona nuevamente equilibrio.

Vigotsky realiza una importante contribución desde el constructivismo social: se concentra en el proceso de reconstrucción del conocimiento que realiza la persona identificando la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre lo que las personas saben y lo que pueden conocer. Aquí, se reconoce la importancia de la participación del educador y de los pares como puentes o “andamios” para que los participantes pasen de una zona de desarrollo real (lo que pueden hacer solos) a una potencial (lo que pueden hacer con ayuda de otros)¹⁰.

Para la epistemología, el constructivismo refiere a la concepción que se adopte acerca del objeto del saber, de la relación entre los datos empíricos (los hechos) y las construcciones teóricas (las leyes o teorías)¹¹. La construcción del conocimiento como una interacción entre sujeto y objeto distingue al constructivismo del empirismo, el cual admite cierta correspondencia entre conocimiento y realidad.

⁹ Piaget, Jean. (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.

¹⁰ Para una mayor comprensión del tema puede consultarse las siguientes obras: Vygotsky, L. (1932). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México. Grijalbo, 1979. Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.

¹¹ ASTOLFI (2001). Op. Cit.

“La realidad no es estable porque el propio conocimiento de ella la modifica, contribuye a su transformación. El conocimiento no es objetivo ni estable porque forma parte de la propia realidad conocida, porque es una representación subjetiva, porque en definitiva es una construcción interesada, condicionada por los flujos de poder, por el intercambio de tensiones e intereses de esa misma realidad”¹².

En el campo de los derechos humanos, su reconocimiento como construcción histórica y cultural propicia entender la necesaria condición situada para la enseñanza. Es decir, se trata de dar respuesta por el sujeto de derechos singular, con historia, condiciones sociales y proyecto de vida. Desde esta perspectiva, Astolfi precisa cómo, desde la didáctica, el constructivismo asume al educando como constructor de saber a partir de una investigación de lo real, que comprende también el saber constituido en sus diferentes formas (magistral, mediado, documental). Se apropia de manera no lineal, por diferenciaciones, generalizaciones, rupturas.

Esta apropiación del saber se apoya en construcciones muy individualizadas pero también en situaciones colectivas, en las que pueden aparecer conflictos cognitivos, adecuados para hacer progresar la cimentación de los conocimientos¹³.

El sujeto que educa o aprende derechos humanos desde una perspectiva constructivista comprende las vulneraciones a partir de la relación que sustenta con estos y con otros sujetos de saber. Se sostiene que las personas producen saberes en derechos humanos si provienen de situaciones experienciales y no solo de ejercicios académicos. Precisamente es la reflexión sobre la afectación a los derechos la que demanda del sujeto nuevos conocimientos.

3.2.2. Enfoque crítico

Las pedagogías críticas amplían el marco de comprensión acerca del sentido ético y político de la educación. En consecuencia, la función de la educación y los actores que la constituyen son objeto de reflexión desde distintas vertientes críticas. Por ejemplo, Paulo Freire a través de la pedagogía de la

¹² PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Barcelona. Ed Morata. Pg. 37.

¹³ ASTOLFI (2001). Op. Cit; p. 63.

esperanza y pedagogía liberadora sentó las bases para desarrollar una educación transformadora de las relaciones sociales desiguales. Por su parte, Girox orienta su análisis en reconocer a los educadores como intelectuales críticos¹⁴, de manera que mediante sus prácticas promueven cambios en las sociedades.

Las pedagogías críticas conceptualmente comparten un núcleo común: su fuente discursiva es el estructuralismo y postestructuralismo en oposición a las corrientes positivistas provenientes de las ciencias. Otro aspecto compartido son los sentidos, propósitos y finalidades de dichos modelos pedagógicos, que los lleva a coincidir en los cuestionamientos que se hacen al papel de la educación tradicional, y a cambio, proponen una escuela que problematice el contexto y propicie transformaciones sociales.

Podemos considerar al menos dos supuestos para entender el papel de la perspectiva crítica en alusión a la EDH. Uno de ellos se refiere a la necesidad de realizar reflexiones sistemáticas de las experiencias sociales en derechos humanos. El otro, tiene que ver con las posibilidades contrahegemónicas de los espacios formativos.

En lo relacionado con el primer supuesto, se puede señalar una creciente acogida de la EDH en distintos escenarios de la vida social y política de la Nación, en especial, en aquellas áreas o sectores visiblemente afectados por las acciones de los actores armados.

El segundo supuesto implica que los espacios de educación formal y no formal en EDH no se restringen al aprendizaje de contenidos, sino que además, dirigen su enfoque hacia la problematización de tensiones o conflictos sociales. Esta opción implica potenciar propuestas educativas democráticas o alternativas que difundan la importancia de la participación de las personas y las organizaciones sociales en el centro de estas dinámicas de empoderamiento social.

Finalmente, la pedagogía crítica problematiza el discurso universal de los derechos humanos en tanto reconoce como fuente de saber y objeto de cambio las características del contexto. Es decir, valora las experiencias, vivencias y

¹⁴ Este planteamiento es desarrollado ampliamente por el autor en su obra: "Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Henry A. Giroux. Editorial Paidós (1997).

situaciones que condicionan el ejercicio, práctica y universalización de los derechos, garantías y libertades de los seres humanos.

En coherencia con lo expuesto, el modelo pedagógico de la Defensoría del Pueblo se apoya en los enfoques antes descritos, para lo cual se orienta en cinco aspectos metodológicos que se basan en las obligaciones que le corresponden dentro del ámbito de la educación en derechos humanos y derecho internacional humanitario, y que adoptan la teoría pedagógica y curricular soportada en los modelos pedagógicos constructivista y crítico. A continuación se presenta cada aspecto.

3.3. Elementos metodológicos de la Defensoría del Pueblo para la EDH

3.3.1. Metas formativas

En el marco de normativas nacionales e internacionales es previsible reconocer los propósitos educativos que desarrolla la Dirección Nacional de Promoción y Divulgación de Derechos Humanos. Entre otros están:

- Promover y ejercitar las libertades fundamentales, el desarrollo de la personalidad humana y respeto de los derechos humanos orientados al reconocimiento de las características individuales y de los grupos sociales.
- Promover y divulgar el ejercicio de acciones de respeto de la dignidad humana.
- Promover la participación ciudadana en las decisiones institucionales como posibilidad de cualificar las agendas públicas en materia de respeto y prevención de vulneraciones a los derechos humanos.
- Promover la interdependencia de los derechos humanos en cualquier escenario de actuación de la entidad frente a la ciudadanía y frente a otras instituciones del Estado.
- Impulsar el estudio y observancia del DIH entre los actores combatientes, personas potencialmente afectadas y sociedad civil en general.

- Promover la reflexión de prácticas educativas en derechos humanos a partir de métodos investigativos, en particular la sistematización de experiencias.

3.3.2. Concepción sobre desarrollo humano

En coherencia con el enfoque constructivista, el sujeto de formación es también una construcción que emerge de la interacción con otros, con el contexto y el medio ambiente. Si bien Piaget reconoce en el desarrollo del aprendizaje fases o etapas definidas por las capacidades cognitivas (operaciones sensorial-motoras de operaciones concretas y de operaciones formales)¹⁵ que condicionan los desarrollos del pensamiento, desde el socioconstructivismo, en cabeza de Lev Vygotsky, el pensamiento (función mental superior) aparece en dos momentos: primero en lo social y luego en el individuo. En razón de lo anterior, se ha señalado la importancia de los pares y facilitadores como andamios o puentes que ayudan o estimulan el desarrollo cognitivo y actitudinal en las personas.

En la EDH la precisión sobre el sujeto que aprende puede realizarse desde el enfoque diferencial que contempla el ciclo vital (a semejanza de Piaget) y los enfoques diferenciales y de género que amplían la apreciación por la diversidad y la diferencia. Este reconocimiento orienta definiciones como la de estilos de aprendizaje.¹⁶

Las orientaciones del socio-constructivismo para la EDH refieren entonces a la importancia de la interacción social en las propuestas de trabajo, la inclusión de situaciones vivenciales sobre las que es necesario reflexionar, el ejercicio de la indagación y la búsqueda de soluciones a problemas concretos.

3.3.3. Núcleos problematizadores

Si aprendemos con otros y otras, de manera activa y con un interés crítico, es necesario, desde el modelo pedagógico de la Defensoría, diseñar expe-

¹⁵ Acerca de las etapas de desarrollo puede consultarse: Piaget, Jean (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.

¹⁶ Hace referencia a dos elementos fundamentales del proceso de aprendizaje: lo cognitivo, este supone que los estudiantes comprenden, valoran y construyen conceptos a partir de su esquema cognitivo. Lo afectivo, refiere a la manera como los sujetos vinculan sus emociones, intereses y motivaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje.

riencias que favorezcan la reflexión, la solidaridad, el trabajo entre pares, el ejercicio y defensa de los derechos humanos y del derecho humanitario. Así que en el currículo establecido para el logro de sus fines educativos, no se habla de lecciones o exposiciones de contenidos, sino que se refiere a la problematización de lo cotidiano, a la visibilización de tensiones opuestas, a la formación de sujetos de derechos.

En esta medida, el diseño curricular y la selección de contenidos que se exponen más adelante, contemplan la formulación de un currículo integrado y materializado por núcleos problematizadores, la identificación de situaciones de vulneración de derechos humanos, la selección de contenidos críticos y el uso de metodologías dialógicas que favorezcan la capacidad creadora y emancipadora de las personas, en el proceso formativo y en el ejercicio de derechos.

3.3.4. Método de formación

Alude a la manera como ha de realizarse el proceso formativo para alcanzar las metas señaladas anteriormente. Insiste en la relación de facilitadores y participantes como sujetos que aprenden y producen saber sustantivo y saber práctico. De modo que es preciso desarrollar los criterios sobre el aprendizaje y algunos métodos que facilitan la formación. Sobre el primero, ya en experiencias educativas previas, la Defensoría del Pueblo ha desarrollado los siguientes¹⁷:

- Aprendemos desde experiencias y saberes previos¹⁸. Las personas realizan conexiones entre el nuevo saber y el saber que se tiene. Para esto se acude a esquemas conceptuales que se construyen para enlazar lo que llega a aprenderse con respecto de la realidad circundante. Estos son puntos de partida sobre los cuales la comunidad construye, amplía o complejiza su saber y experiencia.

¹⁷ Modelo pedagógico del proyecto de atención a comunidades en riesgo. Barragán, Disney y Sánchez, Nelson. Corporación Síntesis - Defensoría del Pueblo. Año 2008. Pg. 14 a 16.

¹⁸ Esta supone reconocer en la persona sus aspiraciones, intereses, hechos, emociones. Además, comprender elementos asociados a sus condiciones de vida y su entorno. La experiencia es mucho más de lo conocido: implica imaginación y creatividad.

- Aprendemos con otros, en oposición a la idea del sujeto que aprende la realidad de manera solitaria. El sujeto que aprende en un espacio de intercambio con sus iguales, es capaz de discutir, argumentar y trabajar colectivamente, descentrando su pensamiento.
- Aprender es complejo y exige realizar una serie de procesos y actividades mentales. Aquí toman importancia las estrategias que los facilitadores impulsan para favorecer el aprendizaje, mediado por los pares y los materiales educativos.
- En el desarrollo de los conceptos en derechos humanos, las personas y colectivos que aprenden deben tener una participación activa en la comprensión de las situaciones o hechos comprometidos. Las comunidades han de expresar sus conceptos y no repetir definiciones que no comprenden. Para ello, se acude a las mediaciones, es decir, el acompañamiento del educador en el “viaje” que realiza el educando en búsqueda de la comprensión de las ideas, la aplicación de principios y la adquisición de actitudes.
- Se aprende y construye conocimiento cuando se le asigna sentido. Partir de la experiencia y volver a ella de manera enriquecida favorece la asignación de sentidos distintos y renovados, al sentir y pensar de los participantes. Los conocimientos que circulan en cada individuo, así como los que poseen los grupos tienen como base la realidad de las personas, su condición de vulnerabilidad y la posibilidad de reducirla o conjurarla mediante la acción colectiva. Estos saberes son significativos en tanto tienen una utilidad concreta en el cuidado a la vida y la dignidad humana.

Sobre el último criterio Ausubel¹⁹ anota dos dimensiones del aprendizaje:

- a. La referida al modo en que se adquiere el conocimiento, que puede ser por repetición y por descubrimiento.
- b. La relativa a la forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva, que puede ser por repetición, significación.

¹⁹ AUSUBEL, David Paul, citado por: DÍAZ BARRIGA F., y HERNÁNDEZ Gerardo en “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista”. México, 2002, pág. 33-38.

Para que realmente sea significativo el aprendizaje, este debe reunir varias condiciones: la nueva información ha de relacionarse de modo sustancial y no arbitrario con lo que la persona ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) que esta tenga por aprender, así como de la naturaleza de los materiales y contenidos de aprendizaje. Ausubel presenta las dos dimensiones de la siguiente manera:

MODO EN QUE SE ADQUIERE LA INFORMACIÓN	
RECEPCIÓN	CONSTRUCCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • El contenido se presenta en forma final. • El educando debe internalizarlo en su estructura cognitiva. • No es sinónimo de memorización. • Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal sin referentes concretos (pensamiento formal). • Útil en campos establecidos del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido principal a ser aprendido no se da. El educando tiene que descubrirlo. • Propio de la formación de conceptos y solución de problemas. • Puede ser significativo o repetitivo. • Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones. • Útil en campos de conocimientos donde no hay respuestas particulares.

FORMA EN QUE EL CONOCIMIENTO SE INCORPORA EN LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTOS O ESTRUCTURA COGNITIVA	
REPETITIVO	SIGNIFICATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra. • El educando manifiesta una actitud de memorizar la información. • El educando no tiene conocimientos previos pertinentes. • No puede construir una base de conocimientos formales. • Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra. • El educando debe tener una disposición o una actitud favorable para extraer el significado. • El educando posee los conocimientos previos. • Se puede construir una red conceptual. • Condiciones: material significativo.

Los métodos deben reconocer que los sujetos se forman para la vida y para desempeñarse con un juicio crítico y propositivo dentro de ella, por cuanto los conocimientos que se re-crean y se construyen en los procesos de formación, deben ser lo suficientemente contextualizados y pertinentes para que logren impactar los sentidos, significados y acciones. En esencia, ser comprendidos para que orienten la práctica de los sujetos en formación. Por eso es clave adoptar la formación en y para la acción como referente pedagógico, en tanto que el saber construido tiene razón de ser en función de las acciones que se despliegan con la intención de afectar la realidad.

Magendzo menciona que: *“Es importante hacer ver que la educación no formal ha estado históricamente ligada a la defensa de los derechos humanos, de suerte que se ha entendido que la educación sin defensa no tiene sentido, así como la defensa es un proceso educativo”*²⁰.

De las palabras anteriores se puede concluir que todo proceso de EDH necesariamente debe proponerse intervenir aquellas situaciones que vulneran los derechos humanos de las comunidades. Es decir, que les permitan a los sujetos de la educación poner en práctica los saberes adquiridos, de tal manera que el proceso educativo contribuya a la autoafirmación de las organizaciones y por ende a la transformación de la realidad.

Se infiere entonces que la EDH contribuye a la formación de sujetos políticos que además de conocer y comprender la propuesta ética, política y jurídica de los derechos humanos, proporcionen las herramientas conceptuales, jurídicas y metodológicas para que las comunidades actúen con sus saberes y con los saberes adquiridos en el proceso formativo, en la resolución de los problemas que limitan y afectan el pleno disfrute de los derechos humanos. Por lo dicho, los métodos más coherentes con el presente modelo pedagógico son:

3.3.5. La investigación-acción

Se sabe que los actores, contextos y estructuras que posibilitan la violación de los derechos humanos se corresponden con situaciones y dinámicas bastante complejas que son necesarias develar para comprender la magnitud

²⁰ MAGENDZO, Abraham. (2005). Op. Cit., pág. 20.

del problema. Es decir, se requiere de procesos de indagación críticos que les permitan a los diferentes actores comunitarios e institucionales comprender las causas y sentidos que conllevan a la vulneración permanente de los derechos humanos.

Una persona, una comunidad, una institución que logra establecer las motivaciones y los actores que perpetran acciones violatorias de los derechos humanos o de vulneración del derecho humanitario, estará en mejores condiciones de proponer alternativas de denuncia, protección y reivindicación. En esencia, la investigación es un proceso de formación en la acción porque no solo se conoce cómo, quién y por qué se violan los derechos humanos, sino que a la vez permite generar cuáles son las alternativas organizativas, políticas, sociales, culturales y jurídicas para su protección y reivindicación.

La investigación-acción, como referente que ilumina las prácticas de la EDH, ayuda a cuestionar los discursos y las prácticas que permiten y facilitan la vulneración de los derechos humanos. Prácticas como el machismo, el autoritarismo, el militarismo, la destrucción de la naturaleza, la acumulación de la riqueza (por mencionar solo algunas), hacen parte de las prácticas cotidianas que se sustentan y validan cotidianamente en la vida de las comunidades, que además cuentan con teorías, discursos y argumentos que las defienden, como valores, incluso.

La investigación-acción asume a la comunidad como analista principal de su realidad a la vez que contextualiza, genera pertinencia en la elaboración de planes, programas y proyectos, promueve acciones de reconocimiento y fortalecimiento de procesos organizativos.

La formación debe vincular el discurso de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario con la vida de los grupos. Cada encuentro pedagógico requiere de la sistematización de los saberes y prácticas de las comunidades y su confrontación con planteamientos teóricos que ayuden a valorar sus posibilidades de mitigación o disuasión.

La investigación-acción propone terminar con las relaciones verticales entre investigador y comunidad investigada, docente y discente; y plantea por el contrario la potenciación de los saberes y experiencias que configuran la vida cotidiana de las personas y sus comunidades.

Las ideas fuerza de la investigación-acción pueden resumirse en los siguientes aspectos²¹:

- *Conocimiento*: busca que las comunidades se reconozcan a través del análisis de la historia personal y colectiva desde diversas perspectivas e intereses, así como encontrar en el grupo las potencialidades para transformar las situaciones adversas. Relación sujeto-sujeto.
- *Conciencia*: posibilita la formulación y responsabilidad de objetivos y proyectos de vida colectivos, evitando tanto el verbalismo (teorizar sin llevar a la práctica) como el activismo (actuar sin reflexionar sobre lo que se está haciendo).
- *Intercambio de experiencias*: aprender con y de los otros y otras, mediante el diálogo de saberes y la concertación cultural.
- *Contexto*: requiere de estrategias que involucren a los y las facilitadoras con las perspectivas y comprensiones de las personas de la comunidad, sus características particulares y su riqueza cultural.

3.3.6. Sistematización de la experiencia

Los enfoques cualitativos de investigación de corte interpretativo reconocen la realidad como una construcción colectiva de sentido, permitiendo diseñar acercamientos teóricos y metodológicos que facilitan la expresión de los y las participantes; y promover la reflexión, el análisis y la valoración de sus propias realidades. De esta manera la sistematización es formativa para los comprometidos y aporta teórica y metodológicamente a experiencias similares.

La sistematización de experiencias es una *“modalidad de conocimiento de carácter participativo sobre prácticas de intervención y acción social que, a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que las constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la reflexión sobre el campo temático en que se inscriben”*²².

²¹ SÁNCHEZ, Nelson. BARRAGÁN Disney (2008). Modelo Pedagógico del Proyecto Atención a Comunidades en Riesgo. Defensoría del Pueblo. Bogotá, D. C., documento mimeografiado, p. 20.

²² TORRES CARRILLO, Alfonso, “La sistematización de experiencias educativas. Deudas pendientes y posibilidades”. En *Pedagogía y saberes*, No. 13. Bogotá D. C., octubre de 1999.

Esta definición incluye los rasgos centrales que caracterizan la sistematización, a saber:

- Producción intencionada y colectiva de conocimientos que reconoce los saberes y experiencia de los diferentes participantes.
- Reconocimiento de la complejidad de las prácticas de acción social valorando su trayectoria histórica en toda su densidad, los contextos institucionales y sociales que la afectan, las tensiones, los aprendizajes y proyecciones de los procesos, así como las claves culturales que la identifican.
- Cualificación de la propia práctica de intervención social y aporte a la reflexión de otras prácticas similares.

La EDH debe considerar el diálogo de saberes como producción sustantiva, particular, situada en la perspectiva de edificar saberes de, sobre y para una cultura de derechos. Es necesario durante el proceso de planeación, ejecución y evaluación de los procesos formativos, definir los aspectos sobre los que se quiere sistematizar; por ejemplo, las representaciones de un grupo particular sobre los derechos humanos, las acciones de resistencia de una comunidad frente al desplazamiento forzado, el efecto de formación sobre el uso de medios de defensa de los derechos y las libertades, etc.

De manera cuidadosa se debe recolectar y organizar la información producida en el encuentro para realizar análisis posteriores sobre las comprensiones y juicios de los grupos, así como el seguimiento a los cambios producidos en el proceso de formación.

La sistematización permite reconocer hallazgos de sentido, metodológicos o de contenido en las experiencias formativas, cuya presentación, exposición y comunicación a los grupos participantes es obligatoria. Adicionalmente, estas nuevas reflexiones mejorarán el accionar educativo de cada profesional y de la Defensoría del Pueblo en su conjunto.

3.3.7. El currículo para la educación en y para los derechos humanos

El modelo pedagógico de la Defensoría del Pueblo, como estructura teórica de la pedagogía y de la educación en, desde y para los derechos humanos, orienta el quehacer educativo concreto de los servidores públicos en el

territorio nacional. La materialización de estos ideales pedagógicos y de derechos humanos se denomina currículo.

El currículo responde a las preguntas sobre el aprendizaje y la enseñanza, de manera que desde una propuesta constructivista en EDH se hace necesario definir qué o cuáles son los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pretenden enseñar, en la perspectiva de la formación de sujetos de derechos. El currículo determina cuáles son las maneras dialógicas y de formación para la acción transformadora; define la forma, estructura y secuencia que deben tener los contenidos para que garanticen un ejercicio problematizador de la realidad y la búsqueda de soluciones no violentas; enseña las líneas de políticas públicas que permiten la defensa del Estado social de derecho; orienta los métodos de investigación-acción-participativa que favorecen la producción de saber colectivo, pedagógico y crítico.

El diseño curricular es una propuesta ordenada del proceso de aprendizaje y enseñanza de acuerdo con las metas formuladas. En general, se habla de currículos agregados o clasificados por disciplinas, y currículos integrados que difuminan las fronteras disciplinares y abordan el proceso pedagógico desde problemas, temas generadores o preguntas orientadoras, entre otros. En el mismo sentido, el diseño curricular debe contemplar los objetivos, los métodos, los recursos y las formas de evaluación.

Las pedagogías críticas entienden y formulan el currículo como la selección, organización, distribución y evaluación de saberes preeminentes. Por tal motivo, proponen currículos integrados en los que se incorporan y reconocen los saberes como construcciones sociohistóricas y que, además, viabilizan las maneras de conocer de los sectores populares.

De acuerdo con los postulados anteriores, el modelo pedagógico de la Defensoría del Pueblo puede apoyarse, para su diseño curricular, en los llamados métodos globalizados, en los cuales se plantea: *“Desde una posición ideológica que entiende la enseñanza como el desarrollo de todas las capacidades del ser humano para intervenir la sociedad, y desde el conocimiento actual de los procesos de aprendizaje, surge la necesidad de una actuación pedagógica que posea un enfoque globalizador, en el que los contenidos de aprendizaje siempre son los medios para conocer o dar respuesta a cuestiones que plan-*

*tea una realidad experiencial del alumnado: realidad que siempre es global y compleja*²³.

La propuesta curricular de los lineamientos de ciencias sociales del Ministerio de Educación Nacional, materializa un enfoque globalizador que es pertinente a la EDH desde una perspectiva crítica y constructivista. Dicha estructura plantea ejes creadores que *“clarifican y organizan el trabajo académico, debido a que permiten optimizar y potenciar las tareas que deben afrontar estudiantes y profesores. Además, facilitan actividades como conceptualizar, clasificar, relacionar, generalizar, interpretar, explicar, comparar o describir las relaciones e interacciones existentes en y entre un conjunto de fenómenos”*²⁴.

Las preguntas problematizadoras, como segundo referente, proponen entradas variadas y complejas a los ejes generadores. No se trata de cuestionamientos con respuesta cerrada sino de posibilidades que vinculen interrogantes de las personas que aprenden con situaciones de la vida cotidiana y aportes de las distintas disciplinas.

La selección de ámbitos conceptuales es la agrupación de conceptos fundamentales que promueven la comprensión y formulación de alternativas de respuesta a las preguntas problematizadoras.

La propuesta pedagógica planteada por la Defensoría del Pueblo contiene un sistema de núcleos temáticos problematizadores, como ejercicio que integra la perspectiva de derechos situados, enfoque diferencial y líneas orientadoras del enfoque metodológico.

En los contenidos de formación se plantean los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que el modelo pedagógico institucional de la Defensoría del Pueblo debe promover y divulgar para la formación en derechos. Sin embargo, deben proponerse formas integradas de diseño, es decir, distanciarse de los modelos curriculares fragmentados o agregados

²³ ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Ed. Grao, Barcelona, 1990, p. 24.

²⁴ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Bogotá, 2010. Pág. 31.

que disponen los saberes en secuencias lineales de exposición sin acudir al contexto, al enfoque diferencial e integralidad de los derechos.

3.3.8. Ejes temáticos generadores propuestos por la Defensoría del Pueblo

- Los derechos humanos.

Fundamentación filosófica basada en la dignidad humana. Situación actual de las comunidades (por sujeto) en Colombia y sus procesos de reivindicación de derechos. Principales derechos que se vulneran a la población (por sujeto). Formas actuales de discriminación por sujeto. Mecanismos comunitarios y legislativos que se han establecido en Colombia para eliminar la discriminación.

- Protección de los derechos humanos.

Medios de protección. Medios nacionales e internacionales. Programas para la garantía de los derechos. Protección por medio de las políticas públicas sectoriales (salud, educación, empleo, recreación, deportes...). Acciones de respeto y promoción de las instituciones del Estado colombiano. Estrategias de promoción y defensa de los derechos humanos por parte de la Defensoría del Pueblo para la protección de los derechos.

- Derecho internacional humanitario.

Aplicación, ámbitos, actores obligados a su aplicación, tipo de infracciones, relación entre el derecho internacional humanitario y los derechos humanos, sujetos y bienes de especial protección, crímenes contra la humanidad, jurisdicción internacional.

- Pedagogía y educación de los derechos humanos.

Pedagogías para la educación en derechos humanos (EDH). Implementación en las instituciones educativas. Experiencias significativas de EDH en instituciones educativas y en ONG. Diseño participativo de los manuales de convivencia con perspectiva de derechos. Diagnósticos participativos para la identificación de situaciones que vulneran los derechos humanos en el contexto de la escuela. Situación de los derechos humanos de los docentes.

Organizaciones públicas y privadas que apoyan la promoción y defensa de los derechos humanos en la escuela.

3.4. Para qué enseñar derechos humanos y derecho internacional humanitario

Los esfuerzos de la Defensoría del Pueblo en cuanto a la promoción, defensa, difusión y enseñanza de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario, se hace con el propósito de:

- Formar sujetos democráticos, tolerantes y respetuosos de la dignidad de las personas y de los derechos humanos.
- Formar sujetos con capacidad para vigilar, denunciar y exigir a las instituciones la garantía de sus derechos y libertades en el marco de un Estado democrático y social de derecho.
- Impulsar acciones colectivas que protejan los rasgos identitarios de grupos étnicos y poblaciones en situación de vulnerabilidad con el fin de evitar actos discriminatorios.
- Generar cultura de derechos humanos y valores que promuevan la dignidad humana.

3.5. Los instrumentos educativos en el marco del DIH

En virtud de las obligaciones contraídas por el Estado colombiano podemos encontrar que la obligación de educación en derecho internacional humanitario descrita por la normativa internacional se relaciona con la “difusión lo más ampliamente posible” de los instrumentos, tanto en tiempo de paz como en tiempos de guerra, señalando como obligación la incorporación del estudio del DIH a las fuerzas armadas y en lo posible a la población civil (adultos y niños). Se exige un énfasis especial de la apropiación y manejo del DIH por las fuerzas armadas combatientes, el personal sanitario u otras autoridades que en tiempo de guerra asuman responsabilidades con prisioneros de guerra y personas que tengan el cuidado de bienes culturales.

El Estado colombiano tiene la obligación de integrar el derecho internacional humanitario al ordenamiento interno y armonizarlo con el contexto de guerra que vive el país; esto impone que la función no es solo convertir los instrumentos internacionales de protección del derecho internacional de

los derechos humanos y del derecho internacional humanitario en normas jurídicas, sino a la vez en objeto de difusión y enseñanza, como mínimo a los actores (posibles) de la contienda bélica.

La incorporación del derecho internacional humanitario por parte de las fuerzas armadas y, en general de los actores armados, son medidas obligatorias de aplicación de los tratados. El objetivo es *“convertir la normativa internacional en mecanismos concretos para garantizar la protección de las personas y de los bienes en caso de conflicto armado”, lo que impone que cada integrante de este cuerpo admita en su ejercicio cotidiano los enunciados de las normas del derecho internacional humanitario; por lo tanto se debe reflejar en la “doctrina militar, la educación, la formación y el entrenamiento, así como en los procedimientos sistemáticos de operaciones y en la elección del armamento”*²⁵.

De lo anterior se colige que existe una obligación del Estado de dar a conocer por todos los medios el DIH a la población civil, debiendo contener las capacidades de conocer, defender y exigir derechos (obligación de la Defensoría del Pueblo); contrario al papel de las fuerzas armadas que deben cumplir las funciones de prevención (determina que su acción siempre está orientada a proteger y garantizar los derechos humanos de las personas), armonizada por los principios orientadores (fundamentales) del DIH: protección, trato humano, necesidad militar, distinción, proporcionalidad, limitación del uso de la fuerza, entre otros.

El rol que debe desempeñar la Defensoría del Pueblo como una de sus tareas fundamentales es impulsar proyectos pedagógicos en todo el país sobre derechos humanos. La pregunta que surge es: ¿Qué relación tienen los derechos humanos con el derecho internacional humanitario? En un contexto como el que vive el país, en el cual la característica principal es la guerra caracterizada por su histórico conflicto social y económico con las correspondientes secuelas de muerte, despojo, lo que se traduce en múltiples y sistemáticas violaciones a los derechos humanos, es evidente que la observancia del derecho internacional humanitario por los actores armados contribuiría a prevenir las reiteradas violaciones a los derechos humanos.

²⁵ Comité Internacional de la Cruz Roja. La participación de los Estados Americanos en los tratados de relevancia para el derecho internacional humanitario y su aplicación nacional. Informe 2007. CICR, Ginebra, Suiza. Diciembre de 2007. Pág. 21.

¿Cuál es la función de la Defensoría del Pueblo en este contexto de guerra? Son múltiples los compromisos que se deben asumir: por un lado, como institución vinculada al Estado, su papel debe estar orientado a la promoción, difusión, protección y garantía de los derechos humanos de hombres, mujeres, niños, niñas, jóvenes, afros, combatientes, no combatientes, entre otros.

Lo anterior se debe materializar con una apuesta pedagógica con sentido práctico, estableciendo medios y acciones con los combatientes y la población civil, para orientar la enseñanza diferenciada de los límites que impone la aplicación sin vacilación del DIH, no solo como normas positivizadas sino como prácticas éticas para humanizar la guerra.

La praxis contextualizada debe tener como elementos de la enseñanza del derecho internacional humanitario, al menos, los siguientes: ¿Cuáles son los actores en confrontación? ¿Cuáles son sus intereses en el territorio? ¿Cuáles son sus prácticas más recurrentes en la guerra? ¿Contra quién están orientadas esas acciones? ¿Cuáles son los tipos de afectaciones y quiénes son los afectados? Esta caracterización establece los niveles y momentos para comprender y difundir el DIH, que es entendido *“como aquel cuerpo de normas internacionales (de origen convencional o consuetudinario) que, por razones y especiales propósitos de humanidad, busca proteger los bienes y personas que puedan ser afectados por el conflicto armado y limitar el derecho de los combatientes a elegir sus métodos de guerra”*²⁶.

La labor pedagógica y la acción educativa de la Defensoría, por tanto, consiste en contribuir a que los actores del conflicto armado limiten sus acciones y que la población civil no se vea en riesgo ni puesta en estado de vulnerabilidad y pueda esta, al mismo tiempo, establecer capacidades de exigibilidad de sus derechos fundamentales.

De acuerdo con lo anterior, la educación en derecho internacional humanitario debe contemplar:

a. Sujetos de la formación.

²⁶ Defensoría del Pueblo. Derecho Internacional Humanitario. Defensoría del Pueblo 2ª Ed. Bogotá, D.C., 2005.

b. Contenidos de la formación.

Los sujetos de formación. De acuerdo con las capacidades y límites de sus funciones, la formación en derecho internacional humanitario debe estar destinada a los combatientes (tanto de quienes ostentan el monopolio legítimo de las armas –fuerza pública–, como de quienes se han levantado contra el Estado en rebelión) y la población civil.

Los contenidos de la formación en DIH. Los contenidos de la educación en derecho internacional humanitario que consideramos esenciales se encuentran en los niveles de los principios, de lo normativo y del contexto, dependiendo de esto último el énfasis.

Los principios están referidos a: Protección o trato humano, distinción, proporcionalidad, limitación, necesidad y ventaja militar, prohibición de causar males superfluos e independencia entre el *jus ad bellum* y el *jus in bello*. Así mismo, es necesario aludir a otro derecho que abre paso y que se corresponde con el *jus contra bellum*, es decir, con el derecho contra todas las formas de agresión, la limitación armamentista y contra la guerra.

Lo normativo: la armonización del derecho internacional de los derechos humanos a la luz de los límites del derecho internacional humanitario a través de los cuatro Convenios de Ginebra y los dos Protocolos Adicionales.

3.6. Criterios para seleccionar contenidos

La escogencia y definición de los contenidos curriculares requiere la aplicación de algunos criterios que faciliten la elección de los mismos para planificar, organizar y conformar los eventos educativos, promocionales o de formación. Para tal fin, los derechos humanos no se conciben únicamente como normas, sino que también se entienden como acciones, luchas, reivindicaciones de los sujetos sociales que defienden la dignidad humana. Algunos de los criterios sugeridos son:

- Análisis de las situaciones de manera integrada y contextualizada.

Este criterio pretende dar cuenta de la dimensión compleja de la sociedad y de las personas, de la necesidad de que sean estudiadas en clave de derechos

humanos, así como adoptar los lineamientos de la Convención de Viena de 1993, que permitió incorporar la convicción teórica y práctica acerca de la integralidad, interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos, que supera la idea gradualista acerca de la existencia de unos derechos principales y otros no tan principales.

Este criterio permite superar una visión generacional y restrictiva de los derechos humanos y, por el contrario, acogen los criterios de integralidad, interdependencia, interrelación e indivisibilidad, tal como se deriva de la Declaración y el Programa de Acción de Viena aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993. Al respecto, Mesa señala: “... los derechos no son unos en especial, ni otros en particular, ni son sólo aquellos que además define el Estado, aceptando generalmente las presiones de determinados actores sociales, políticos y económicos quienes son los que definen que determinados derechos son principales o fundamentales”²⁷.

Lo integral permite establecer la enseñanza de los derechos desde sus contextos, sin perder de vista el sentido crítico de los mismos. Desde esta óptica puede hablarse de las condiciones de insalubridad que afectan la salud de un determinado sector poblacional. En este caso, la integralidad e interdependencia del derecho se demuestra en su relación con el derecho a la vida en condiciones dignas; en evidenciar quiénes y de qué manera generan la afectación del derecho a la salud; en lograr, desde lo particular, mostrar las condiciones estructurales que vulneran los derechos fundamentales; y en afirmar la necesidad de contar con un conjunto creciente de derechos y libertades que deben exigirse y ser garantizados por el Estado.

- Los derechos humanos son situados.

La enseñanza de los derechos humanos no es genérica ni universal. Debe siempre partir del contexto, es decir, del lugar donde se ubican los sujetos que participan del proceso de formación, con el fin de ir explicitando los argumentos socioeconómicos, políticos y culturales que favorezcan su crecimiento. La riqueza de este criterio radica en que permite, de manera concisa, establecer las necesidades de formación en EDH a partir de la cotidianidad,

²⁷ MESA, Gregorio (2007). Derechos ambientales en perspectiva de integralidad. Concepto y fundamentación de nuevas demandas y resistencias actuales hacia el “Estado ambiental de derecho” (1ª. Ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

de las demandas concretas en el diario vivir de los sujetos, para que identifiquen situaciones y actores de injusticia que vulneran derechos. A su vez, que puedan decantar posibles acciones en derechos que garanticen la defensa de los mismos. Es un criterio de doble vía: garantía y exigibilidad.

Las posibilidades ciertas en la protección de los derechos y las libertades se inscriben en la formación de una cultura particular, a la que se integran condiciones y posiciones de los distintos actores, desde la observación de sus propias particularidades, según se trate de ciertos grupos económicos, condiciones de género, etnia e identidad cultural, e incluso de otras variables implícitas en el ciclo vital (niñez, juventud, adultez y vejez, entre otros).

- Enfoque diferencial.

El enfoque diferencial hace referencia a la posibilidad de establecer las características poblacionales, según sus especificidades y diferencias sustanciales, que pueden estar dadas por el tipo de necesidades, las circunstancias o condiciones de vulnerabilidad, discriminación, situaciones de desigualdad, respecto de poblaciones consideradas histórica, social y culturalmente como esenciales de la diversidad y pluriétnicidad que caracteriza a la sociedad colombiana.

Desde esta misma perspectiva, el enfoque diferencial parte de un concepto claro del derecho a la igualdad, lo que supone que personas en situaciones similares deben ser tratadas de forma igual, y que aquellas que están en situaciones distintas deben tratarse de manera distinta, en forma proporcional a dicha diferencia, a partir de la cual se establece una diferenciación positiva y no un sistema de discriminación negativa.

Se considera que el enfoque diferencial, en términos de la Corte Constitucional, es un “... punto de apoyo para proteger a quienes se hallan en situación de indefensión...”²⁸, lo que implica atención inmediata, ya que “... de otra manera se estaría permitiendo que la vulneración de derechos fundamentales se perpetuara, y en muchas situaciones, se agravara”²⁹. Por tanto, se trata de una respuesta a personas que deben gozar de especial protección constitucional.

²⁸ Corte Constitucional, Sentencia T-098 de 2002, M.P. Marco Gerardo Monroy Cabra.

²⁹ Corte Constitucional, Sentencia T-669 de 2003, M.P. Marco Gerardo Monroy Cabra.

El enfoque diferencial constituye un criterio necesario para la definición de contenidos para la EDH, por cuanto se responde a las condiciones que se identifican a partir del contexto, permitiendo saber si los sujetos partícipes del proceso de formación son objeto de discriminación. Por ejemplo, no es lo mismo ser mujer blanca de estrato socioeconómico alto, a ser mujer afrodescendiente, habitante de un sector popular, madre cabeza de familia y desplazada por la violencia. Entre estas dos personas las necesidades y las capacidades a promover en EDH serán distintas.

El enfoque diferencial reconoce necesidades y circunstancias específicas por razones de género, edad, grupo étnico, nivel de educación, situación de discapacidad, orientación sexual y cualquier otra variable relevante según el contexto³⁰. Busca evitar la discriminación al garantizar condiciones de igualdad real mediante la incorporación de derechos propios, lo que precisa de información desagregada para identificar las características de las personas, los grupos y el impacto diferenciado de las intervenciones pedagógicas que lleguen a realizarse.

- Enfoque de género.

En un proceso de reintegración comunitaria debe considerarse que hay mujeres víctimas de la violencia, desplazadas, madres cabeza de familia, líderes y también excombatientes, viudas, hijas y madres de excombatientes. Esta diversidad implica identificar y atender sus necesidades particulares, considerando sus diversos contextos locales y regionales. Así, es ineludible asegurar la participación de las mujeres en todas las etapas del proceso de reintegración (desarrollo, implementación, monitoreo y evaluación).

El género generalmente se asocia a la desigualdad tanto en el poder como en el acceso a las decisiones y los recursos. Las posiciones diferentes de las mujeres y de los hombres se encuentran influenciadas por realidades históricas, religiosas, económicas y culturales. Dichas relaciones y responsabilidades pueden cambiar, y de hecho están cambiando a través del tiempo y nuevos procesos sociales.

³⁰ Estas necesidades especiales de protección han sido reiteradas por órganos de supervisión de los Derechos Humanos, como el Comité de Derechos Humanos y el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas.

Las relaciones de género constituyen y son construidas por un abanico de instituciones, tales como: la familia, los sistemas legales o el mercado. Las relaciones de género son relaciones de poder jerárquicas entre las mujeres y los hombres, que tienden a poner a la mujer en desventaja. Estas jerarquías a menudo son aceptadas como “naturales”, pero constituyen relaciones socialmente determinadas, basadas en factores culturales y sujetas a cambios a través del tiempo. Las relaciones de género son dinámicas, se caracterizan tanto por el conflicto como por la cooperación y se encuentran mediatizadas por otros ejes de estratificación, tales como: casta, clase, capacidad física o mental, edad y estado civil, o posición al interior de la familia.

Por consiguiente, se utiliza el enfoque de género como categoría de análisis cuando quiere darse a conocer, evaluar o explicar un contexto o realidad determinada, un fenómeno, una experiencia o un proyecto. Su empleo más importante ha sido para evaluar y comprender los impactos diferenciados que tienen (en las mujeres y en los hombres) las políticas, la legislación, el ejercicio de los derechos, los programas y otras acciones, debido a los papeles distintos que juegan en la sociedad y a las diferencias en su acceso y control de los recursos.

Desde este enfoque se reconoce que las mujeres enfrentan mayores obstáculos para el ejercicio de su autonomía en razón de su posición como personas subordinadas. Por estas razones la EDH incorpora una mirada no meramente diferencial, sino con enfoque de género, por cuanto es un abordaje teórico y metodológico que permite reconocer y analizar identidades, perspectivas y relaciones entre hombres y mujeres, y de qué manera es necesario construir currículos determinados a cada circunstancia.

3.7. Núcleos temáticos problematizadores y sujetos de los procesos de formación

El siguiente cuadro contiene una aproximación a ciertos núcleos problematizadores y a quiénes se dirigen las acciones educativas, como un ejercicio indicativo y aproximado de cómo organizar ciertas temáticas y cómo se delimitan hacia los sujetos de derechos. Para ello, se ha hecho una sinopsis del trabajo del profesor Elkin Agudelo que realizó para la Defensoría del Pueblo,

en el documento titulado “Estrategias pedagógicas para la educación en derechos humanos”³¹.

NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	POBLACIÓN – GRUPO – INSTITUCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Legislación nacional e internacional para la protección de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. • Situación de los derechos políticos, culturales y territoriales de los pueblos indígenas. • Etnocidio, esclavitud y procesos de liberación de los pueblos indígenas. 	Pueblos y comunidades indígenas
<ul style="list-style-type: none"> • Etnocidio, esclavitud y procesos de liberación de los pueblos afrocolombianos. • Prácticas de discriminación a las comunidades negras y condiciones para la exigibilidad de la igualdad de derechos y condiciones. • Los derechos fundamentales para las comunidades negras en la Ley 70 de 1993. 	Pueblos afrocolombianos
<ul style="list-style-type: none"> • Garantía y exigibilidad de los derechos fundamentales para la población privada de la libertad. • Derechos humanos y condiciones de reclusión o privación de la libertad de las personas. 	Personas privadas de la libertad
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de discriminación y violencia contra la población LGBTI. • Legislación nacional e internacional para la protección de los derechos de la población LGBTI. 	Población LGBTI
<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de las personas en situación de discapacidad como sujetos de derechos. • Desarrollo de condiciones que garanticen los derechos humanos de todas las personas en condición de limitación o discapacidad. 	Personas en situación de limitación o discapacidad

³¹ Ver exposición ampliada en la Unidad 2 “Estrategias y herramientas pedagógicas para la EDH”, tomado de la construcción hecha por Elkin Agudelo, Estrategias Pedagógicas para la Educación en Derechos Humanos. Defensoría del Pueblo, 2009.

NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	POBLACIÓN – GRUPO – INSTITUCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • La protección de los derechos humanos en procesos de confrontación armada por parte de los miembros de la fuerza pública. • La observancia de las normas y reglas del DIH en los conflictos armados y la protección de las personas, bienes, misiones y territorios de la población civil. 	Miembros de la fuerza pública
<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes como promotores y defensores de los derechos humanos en el contexto escuela-comunidad. • La comunidad educativa como víctima de violaciones a los derechos humanos. 	Docentes de educación básica y media en ejercicio
<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones que hacen posible el disfrute pleno de los derechos de la población infantil. • La sociedad y el Estado como responsables de los derechos fundamentales de las niñas, los niños y los adolescentes. 	Niñas, niños y adolescentes.
<ul style="list-style-type: none"> • El derecho a la vida digna de las y los jóvenes en contextos urbano-populares. • La emergencia de nuevas formas culturales de los jóvenes y el respeto por sus derechos humanos. 	Población juvenil

3.8. **Cómo y con qué enseñar: didáctica problematizadora y unidades de aprendizaje**

La didáctica se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es la materialización del encuentro pedagógico. Si bien el modelo pedagógico orienta las acciones educativas de acuerdo con principios y propósitos, la didáctica concreta la apuesta en términos de competencias profesionales y diseños pedagógicos para los encuentros pedagógicos y/o para el aula.

Retomando el propósito de formación de una cultura de derechos humanos y derecho humanitario desde la Defensoría del Pueblo, la idea de aprendizaje significativo y de derechos situados, se desarrolla con base en la didáctica problematizadora, la que responde de mejor manera frente a los procesos de enseñanza y formación.

Presentada la propuesta de diseño curricular basada en ejes temáticos, núcleos problematizadores y ámbitos conceptuales, corresponde ahora señalar las operaciones que debe realizar el educador o educadora para diseñar de manera coherente la acción educativa.

Siguiendo a Zabalza³², planear, facilitar y evaluar la acción educativa son competencias profesionales de los y las educadoras en derechos humanos; se habla por esta razón de los profesores como profesionales del currículo. Cada operación implica, parafraseando a Zabalza, los siguientes saberes:

- La primera competencia es programar e implica el dominio conceptual y técnico de saberes en derechos humanos y de EDH; realizar lecturas de contexto en perspectiva de derechos; establecer prioridades; diseñar unidades didácticas desde un enfoque constructivista y las técnicas de enseñanza a las que acudirá para promover la participación activa en el aprendizaje y práctica de los derechos humanos.
- La segunda competencia es la de orientar y guiar el aprendizaje del grupo, lo que implica: presentar información de manera significativa, supervisar la forma en que es decodificada e integrada a los esquemas previos, ofrecer actividades que favorezcan la apropiación de lo planeado y herramientas de auto y coevaluación.
- La tercera competencia es la evaluación de procesos, entendida como la reflexión que realiza el docente para mejorar su práctica educativa. No es solamente evaluar el aprendizaje de las personas que asisten a los encuentros pedagógicos, se trata de recuperar y sistematizar su producción pedagógica.

3.9. Programación de las unidades didácticas

Las unidades didácticas o de aprendizaje para la EDH son herramientas ideadas para procurar el fortalecimiento de las habilidades, aptitudes y capacidades de las comunidades y educadores-as para investigar y actuar sobre sus contextos de referencia. Su secuencia obedece a los ritmos o momentos de aprendizaje en los grupos que favorezcan posturas críticas y propositivas para la apropiación de la EDH.

³² ZABALZA, Miguel A., Diseño y desarrollo curricular. Séptima Ed. Narcea. Madrid, 1987, p. 19.

3.10. Momentos metodológicos de las unidades de aprendizaje³³:

Momento 1: Definición de propósitos y capacidades a fortalecer en el grupo.

Supone formular el propósito de la unidad didáctica, es decir, qué se quiere enseñar. Este debe estar en consonancia con el eje generador, las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales.

Propósito: Caracterizar las acciones de resistencia que realizan las organizaciones sociales para promover el respeto y defensa de sus derechos.

Fortalecer las capacidades de saber hacer en el grupo. El proceso de adquisición de dichas capacidades supone: un proceso cognitivo (comprender, interpretar); un contenido (acciones de defensa, promoción, resistencia, denuncia, frente a la vulneración de los derechos y las libertades) y un nivel de logro (organizaciones mejor estructuradas y empoderadas).

En relación, por ejemplo, con las organizaciones y mesas de trabajo de las personas y víctimas de la violencia, cabe destacar las actividades que es imprescindible organizar en aplicación de la normativa de la Ley 1448 de 2011, por cuanto dicho proceso exige no solo capacitar a estas comunidades en la defensa de sus derechos, sino además, en los derechos de participación, reparación, memoria histórica, no repetición, esclarecimiento y verdad.

A continuación se presenta el Panel de Planificación No. 1, de capacidades organizadas en cognitivas, sociales y valores/actitudes³⁴:

³³ SÁNCHEZ, Nelson y BARRAGÁN, Disney. Modelo pedagógico del proyecto de atención a comunidades en riesgo. Corporación Síntesis. Defensoría del Pueblo. Bogotá. Págs. 49 y 50.

³⁴ Adaptado de: ROMÁN, Martiniano. (2003). Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza. Ed. Novedades educativas. Argentina, Buenos Aires. Pág. 43.

PANEL DE PLANIFICACIÓN 1

COGNITIVAS	SOCIALES	VALORES / ACTITUDES
Comprender.	Integración con el medio.	Solidaridad.
Imaginar.	Relacionarse.	Creatividad.
Sintetizar.	Colaborar.	Respeto.
Utilizar (saber qué hacer con lo que se sabe).	Convivir.	Responsabilidad.
Pensamiento creador.	Participar.	Empatía.
Relacionar.	Aceptar críticamente valores, normas, estilos de vida.	Eticidad.
Planificar el conocimiento.	Compartir.	
Razonamiento lógico.	Asumir responsabilidades (derechos y deberes).	
Interiorizar conceptos.	Sentido de equipo.	
Pensamiento y sentido crítico.		
Clasificar.		
Globalizar.		
Percibir.		

El Panel de planificación No. 2 fue propuesto por la Defensoría Delegada para los Derechos de la Niñez, la Juventud, la Mujer y los Ancianos de la Defensoría del Pueblo.

PANEL DE PLANIFICACIÓN 2

COGNITIVAS	SOCIALES	VALORES
Ha establecido el pensamiento crítico en su proceso de crecimiento y desarrollo como fundamento de su personalidad.	Participa y se integra en el medio a través del reconocimiento individual y colectivo como sujetos de derechos.	Desarrolla procesos integradores con la sociedad y la familia, mediante la solidaridad y el respeto por los derechos fundamentales.
Utiliza la comprensión y el pensamiento crítico en relación con sus libertades y derechos humanos para relacionarse con su familia, pares y el entorno.	Comprende los derechos que normativamente le son propios y respeta los de sus pares y familiares, asegurando una adecuada convivencia en sociedad.	Asume en la vida familiar y en el medio social el valor de la responsabilidad hacia el otro, a partir del respeto por los derechos fundamentales.
Identifica el uso en contexto de sus derechos y el razonamiento lógico sobre sus alcances y contenido en su vida diaria familiar, escolar y social.	Comprende la diversidad entre sus compañeros, familiares y otros miembros de la sociedad y actúa a partir de un enfoque de derechos humanos, participando, conviviendo y relacionándose con respeto.	Asume una vida en comunidad con los demás niños, niñas y adolescentes, desde un rol social solidario consigo mismo y con los otros.
Utiliza el pensamiento crítico en las relaciones con la naturaleza y con los otros.	Comprende el contenido y el alcance de sus responsabilidades en la conservación del medio ambiente.	Es garante del respeto y el trato solidario con el medio natural durante su proceso de crecimiento y desarrollo.

Momento 2: Diagnóstico y delimitación de problemas en derechos humanos. La experiencia concreta.

Las unidades inician con el análisis de un problema real en la comunidad o grupo participante. Se promueve un diálogo en el que el facilitador o facilitadora debe atender a las diversas maneras en que las personas perciben y comprenden la situación. Al tiempo con estas actividades se proponen criterios de análisis que les permitan a las comunidades identificar sus problemáticas en una perspectiva de derechos y a reconocer las prácticas culturales que pueden constituirse en factores de protección. De la misma forma, realizar una jerarquización o priorización de las situaciones que abordará la unidad.

Aquí se puede acudir a técnicas de cartografía social para caracterizar las percepciones de las personas sobre las problemáticas. Es importante mapear por actor y ciclo vital.

Luego de una lectura colectiva de los mapas, se utiliza una técnica que ayude a priorizar la situación. Para este proceso se aplica la metodología de lluvia de ideas, votación argumentada y/o aplicando la matriz Vester³⁵, con lo que debe llegarse a escrutinios más exactos de dichas situaciones.

Momento 3. Elaboración de un plan de investigación y selección de contenidos.

El currículo tradicional se centra en temas para desarrollar, no en situaciones significativas de aprendizaje. Por el contrario, los currículos para la EDH tiene entre sus pretensiones asumir temas y contenidos de acción transformadora. Este es un giro importante en la perspectiva constructivista y crítica. En este momento se identifican los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorecerán una mirada reflexiva y en derechos de las situaciones de vulneración, y de manera ampliada de los escenarios de riesgo, en caso de que el interés sea preventivo.

Los contenidos asumen un lugar distinto en el diseño problematizador; son articulaciones que vinculan el problema con el discurso y práctica de la EDH. La pregunta aquí es: ¿Qué es necesario saber, hacer y ser para transformar la situación de violaciones a los derechos humanos o para superar las condiciones de vulnerabilidad?

Con apoyo en las preguntas problematizadoras y su relación con los ámbitos conceptuales, surgen los contenidos para comprender y transformar el problema; la teoría no solo es útil para “saber más” (interés académico), sino “para hacer más” (interés crítico). Ejemplo de este método es el trabajo realizado con el resguardo de San Marcelino, una comunidad en riesgo y de cuya experiencia se extrajeron estos ítems.

√ Problema identificado: Detenciones arbitrarias, homicidios y señalamientos.

³⁵ La matriz de Vester es un instrumento desarrollado para investigar las causas neurálgicas de un problema dado, se enumeran los problemas tangibles que se dan en una comunidad, sitio o lugar y se contrastan entre ellos asignándoles una numeración o puntaje.

- √ Infracciones cometidas contra el derecho internacional humanitario: ocupación y ataque a bienes civiles, reclutamiento forzado.
- √ Otros problemas o factores de vulnerabilidad reconocidos: falta de cohesión y de presencia del Estado, crisis alimentaria.

De acuerdo con estos aspectos se establece la capacidad, la pregunta problematizadora u orientadora y los contenidos de aprendizaje. Para este ejercicio las matrices y las redes conceptuales ayudan a relacionar de maneras diversas las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales.

Momento 4. Alternativas culturales de transformación.

Este momento está orientado a reconocer las prácticas o maneras de saber hacer, recuperar la capacidad de actuar y reconstruir su memoria histórica. Busca que los participantes mejoren su capacidad de concertación y alianzas políticas para transformar las situaciones de amenaza o riesgo.

Momento 5. Acciones en derechos humanos.

En este momento se deben recoger las propuestas de las comunidades asegurando la coherencia entre lo que se busca transformar (qué y para qué) y las acciones (cómo) a realizar. Estos aspectos articulan la formación (investigación) con la acción. La finalidad principal es reforzar las potencialidades del propio colectivo, tanto en el nivel del conocimiento como en el de la acción.

Es evidente que los momentos que se proponen para el desarrollo de las unidades de aprendizaje se constituyen en una guía orientadora para la acción educativa, donde cada momento podrá recurrir a un conjunto de técnicas, herramientas y actividades que, de manera articulada, permitan el desarrollo de la acción educativa.

Con la aplicación metodológica de contextualización, construcción, crítica y proyección se han definido contenidos como autonomía, identidad y derechos humanos, que hacen posible el alcance de la capacidad formadora y transformadora, que sirven, a su vez, para su apropiación, conservación de la memoria, los saberes, las experiencias, las visiones cosmogónicas, las cosmovisiones y las prácticas culturales de la población.

4 ■ LA EVALUACIÓN

Evaluar es valorar en función de parámetros establecidos, que aquí se los denomina criterios y principios para la formación. En la medida en que la consecución de los objetivos en los encuentros de aprendizaje sea más concreta, mayores posibilidades se tendrán para evaluar adecuadamente el proceso. En tal sentido, se desatan tres momentos en su ejercicio:

- a. Primero, una valoración diagnóstica que expresa el grado de acercamiento a los temas a tratar;
- b. Segundo, una apreciación durante el proceso educativo para verificar el nivel alcanzado en el logro de los objetivos con los estudiantes, y es conocida como evaluación formativa; y,
- c. Tercero, la que se realiza después de haberse agotado el proceso de formación, la que se conoce como evaluación sumativa.

La evaluación diagnóstica estudia las representaciones o concepciones de manera que favorece reconocer los obstáculos o dificultades a sortear en el proceso de apropiación. Tiene un carácter formativo y orientador que nos permite reconocer las habilidades y conocimientos que se han adquirido a lo largo de la vida. El carácter diagnóstico de la evaluación permite analizar, distinguir y discernir acerca de las posibilidades y potencialidades de los estudiantes para que den cuenta ante nuevos conocimientos.

La evaluación formativa favorece que el facilitador o facilitadora explicita mejor su práctica y sus expectativas pedagógicas (perspectiva de clarificación) y tome decisiones didácticas. Trasciende la simple comprobación de las adquisiciones para tratar de situar los progresos conseguidos como problemas reencontrados, con la participación de los estudiantes (perspectiva de regulación).³⁶ Esta evaluación favorece que los participantes conozcan y

³⁶ ASTOLFI, Jean. Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Ed. Diada. Año 2001. Pág 102.

comprendan las metas de aprendizaje y las rutas para lograrlo. Su función es obtener información acerca del estado de aprendizaje de cada estudiante y, a partir de ello, tomar decisiones que ayuden a un mejor desarrollo de dicho proceso.

Evaluación sumativa consiste en valorar el proceso de aprendizaje del educando a partir de una escala de valores numérica. Se desarrolla durante y después del proceso de enseñanza o formación.

En correspondencia con la propuesta pedagógica, la evaluación se estructura desde los siguientes parámetros:

- *Integral*: Se centra en la valoración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- *Continua*: Atiende los distintos momentos del programa realizado, implica la valoración inicial, durante el proceso (formativa), al final del mismo (sumativa).
- *De proceso y de resultado*: Atiende al reconocimiento del proceso de aprendizaje y, en esa medida, valora los resultados parciales así como los globales.
- *Participativa*: Consiste en el reconocimiento de los saberes y prácticas que portan los sujetos de la formación; para ello se acude al diálogo y a la reflexión crítica y autocrítica.
- *Coherente con la metodología de enseñanza*: Se asume como proceso relacionado e integrado al sentido central de la enseñanza, en el que se comparten momentos, estrategias y técnicas propias de la práctica tanto evaluativa como de la educativa, con sentido para el sujeto de aprendizaje.

Algunos componentes que es necesario someter a evaluación en el modelo pedagógico que se propone, son los siguientes:

El método: Se refiere al enfoque pedagógico y metodológico que orienta el diseño educativo. En este caso alude a la educación en derechos humanos en perspectiva crítica y constructivista. Corresponde entonces valorar los cambios alcanzados en las comunidades, mediados por los enfoques propuestos.

Los propósitos: Consiste en valorar la finalidad educativa en derechos humanos que aspira lograr la Defensoría del Pueblo, mediante sus acciones de divulgación y promoción. Se requiere estimar el grado de cumplimiento de los objetivos sugeridos en la propuesta formativa.

El rol del maestro: Es apropiado que los educadores, promotores u orientadores reflexionen acerca de sus prácticas pedagógicas. Evaluar este aspecto abre la posibilidad de actualizar el saber del educador y redefinir acciones educativas al interior del modelo pedagógico.

El rol del educando: Una propuesta educativa en derechos humanos, que se asume crítica, ha de vincular en todas sus fases las opiniones y producciones de los educandos. En consecuencia, deben evaluarse los cambios pedagógicos propiciados por las reflexiones y acciones promovidas en cada acción.

El material educativo: Los materiales impresos, filmicos, plásticos y demás, deben ser contextualizados y examinados en los siguientes componentes: pertinencia y coherencia entre propósitos y contenidos; diseño lógico de actividades; relación con características de los sujetos de formación; innovación o reproducción de imágenes; calidad, composición, forma, etc.

Veamos a continuación la propuesta de unidad de aprendizaje “prácticas culturales”, diseñada en el marco del proyecto de atención a comunidades en riesgo.

5. ANEXO: UNIDAD DE APRENDIZAJE - PRÁCTICAS CULTURALES

Momento 1: Definición de propósitos y capacidades para fortalecer en el grupo.

Propósitos: Reconocer la manera como la comunidad y la organización garantiza y protege su autonomía, así como las características particulares de su propia identidad. De igual manera, cómo los derechos humanos sirven para su fortalecimiento interno en relación con el Estado y las partes implicadas en el conflicto armado. Del mismo modo, se busca establecer las prácticas de autoabastecimiento y seguridad alimentaria de la comunidad, qué medidas de autoprotección emplean y cómo es posible superar el problema.

Capacidad: Identificación y fortalecimiento de prácticas culturales que favorecen el sentido de pertenencia y cohesión social para participar en escenarios de concertación y posicionar a la organización políticamente.

Momento 2: Diagnóstico y delimitación de problemas en derechos humanos (caracterizando la identidad), derecho internacional humanitario y otras problemáticas.

Actividad 1: Constituir dos grupos de trabajo a los que se les dará la siguiente orientación:

Ubíquense de tal forma como si viajaran en un potrillo o bote que simboliza a toda la comunidad y lo que hay en ella. Los remos orientan la ruta de la canoa, es decir, son expresión de la fuerza, mientras que el timón expresa el sentido y los objetivos. Los viajeros serán la comunidad que va en la canoa y sus relaciones.

Una vez constituidos los grupos, los y las participantes dibujan o escriben las características del bote o canoa (identidad de la comunidad). Por ejemplo:

Remos: Costumbres, idioma, justicia indígena, formas productivas, autonomía y territorio.

Timón: Reglamento indígena apropiado, territorio protegido.

Potrillo (canoa): Expresa la identidad de la comunidad que se manifiesta en relaciones de fragmentación o cohesión social frente a amenazas particulares, según las condiciones y circunstancias.

Actividad 2: Cada grupo analiza qué implica para la identidad y la cohesión comunitaria las diferentes amenazas del conflicto: desplazamiento forzado, señalamiento, estigmatización, reclutamiento forzado, utilización de mujeres y niñas como informantes, ocupación por los actores armados de bienes protegidos, y otros fenómenos ligados a la autonomía e independencia de las comunidades.

Una vez terminadas las diferentes expresiones y análisis, cada grupo en hojas tamaño pliego responde las preguntas, retomando los resultados del problema priorizado anteriormente:

- ¿De qué manera la amenaza a que se enfrenta la comunidad incide en los propósitos de la misma?
- ¿Cómo la amenaza afecta la estructura organizativa de la comunidad?
- ¿Cómo se alteran las relaciones internas de la comunidad a propósito de la amenaza?
- ¿Qué respuesta a nivel estratégico plantea la comunidad para mitigar la amenaza?
- ¿Qué acciones pueden exigírsele al Estado respecto de los problemas tratados?

Los resultados son compartidos en plenaria, completando el siguiente cuadro previamente elaborado, donde en la columna de la izquierda aparecen los problemas priorizados anteriormente:

AMENAZAS \ ASPECTOS	PLAN DE VIDA	ESTRUCTURA INTERNA	RELACIONES Y REACCIONES	ESTRATEGIAS
Estigmatización.	Ejemplo: Retraso y obstáculos para la ejecución del plan vital.	Ejemplo: El señalamiento de líderes impide la vocería de la comunidad con las autoridades.	Ejemplo: Se genera la ley del silencio, el aislamiento y la desconfianza.	Ejemplo: Solicitar el acompañamiento de la Defensoría. Campañas de disuasión.
Reclutamiento forzado.				

Una vez concluida esta fase, se retoma el trabajo en grupo para estudiar cuáles son las condiciones de vulnerabilidad en que se puede hallar la comunidad, nivel de reconocimiento o desconocimiento de las autoridades indígenas en el escenario político local y frente a los actores armados; relación individual y/o colectiva con los actores armados; desconocimiento de los reglamentos; desconocimiento de derechos y obligaciones del Estado; desconocimiento de mecanismos de protección del resguardo.

Para esto el grupo desarrollará las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera las condiciones de vulnerabilidad de la comunidad inciden en sus planes de vida?
- ¿De qué manera dichas condiciones inciden en la estructura organizativa de la comunidad?
- ¿Cómo se alteran las relaciones internas de la comunidad a propósito de los factores de vulnerabilidad?
- ¿Qué respuesta a nivel estratégico plantea la comunidad para reducir los factores de vulnerabilidad?

VULNERABILIDADES	PLAN DE VIDA	ESTRUCTURA INTERNA	RELACIONES	ESTRATEGIAS
Ejemplo 1: Desconocimiento de derechos	Ejemplo: No contempla mecanismos claros de defensa de los derechos y del territorio.	Ejemplo: La organización tiene prácticas y discurso propio que no ha requerido de los derechos humanos ni del derecho internacional humanitario.	Ejemplo: Puede negar o invisibilizar el protagonismo de sujetos como mujeres, jóvenes, niñas y niños.	Ejemplo: Capacitación de la Defensoría del Pueblo.
Ejemplo 2: Desconocimiento de las autoridades indígenas en el escenario político-local y frente a los actores armados				

Momento 3: Contenidos.

Primer contenido: “Reconociendo la autonomía de los pueblos indígenas”.

Meta de aprendizaje: Se identifican prácticas en la comunidad que fortalecen la identidad y autonomía como factores de protección y cohesión social para enfrentar los riesgos.

El grupo analiza la situación de riesgo de un pueblo indígena. La reflexión concluye con un acuerdo sobre los aspectos más relevantes de la comunidad, por ejemplo, frente a vulneraciones a sus derechos un cabildo considera necesario implementar las siguientes medidas:

- a. Frente a la autonomía: socializar, divulgar, aplicar y reconocer con la comunidad el reglamento interno en cuanto al control territorial y el manejo del territorio.
- b. Actualizar los planes de vida y planes de desarrollo, integrando los temas de autonomía, territorio, cultura, unidad e identidad.
- c. Aplicación de la jurisdicción especial indígena como medida de prevención.

Actividad: Los integrantes del grupo asumen roles y/o funciones de la comunidad y de la autoridad indígena para debatir las implicaciones que tiene la medida adoptada por el cabildo frente a las problemáticas surgidas a propósito y con motivo del conflicto armado, con el fin de:

- Analizar la autonomía y funciones de las autoridades indígenas.
- Definir y/o establecer las autoridades tradicionales, sus funciones y la ruta interna que se debe asumir para discutir problemas y adoptar medidas.
- Analizar las medidas más pertinentes y establecer a quién o quiénes les corresponde adoptarlas, a quiénes ponerlas en ejecución y vigilar su cumplimiento.

En el piso se traza un gráfico dividido en cuatro partes, en el que escribirá en cada uno de sus cuadrantes las autoridades indígenas en orden jerárquico y sus distintas funciones.

En las líneas de cada cuadrante se colocarán tarjetas con dibujos donde se explican las funciones compartidas que asumen las distintas autoridades y la comunidad frente a los problemas priorizados.



Posteriormente, se elabora un cuadro como el que se presenta a continuación, donde se sintetizan en las columnas las autoridades y sus responsabilidades, y en las líneas las decisiones acordadas en relación con las medidas y los problemas analizados.

Con las discusiones y conclusiones que presente cada grupo debe completarse la información del cuadro, sustentando cada una de las opiniones de acuerdo con el enfoque diferencial y de derechos.

AUTORIDADES	FUNCIONES	MEDIDAS ³⁸
Gobernador	Hacer cumplir el reglamento. Apoyar la elaboración y aplicación de Planes de vida. Aplicación de justicia indígena.	Interlocutar con los actores armados para que respeten el territorio y justicia indígena.
Cabildo	Apoyar las decisiones del Gobernador.	Identificar las posibles alianzas institucionales que puedan contribuir a implementar las medidas de prevención frente a la presencia de actores armados en el territorio.
Comisiones	Contribuye con la elaboración de propuestas de reglamento y justicia. Apoya campañas para respeto del territorio.	Hacer campañas de recorrido simbólico por los límites del territorio como expresión de autonomía, orientada al reconocimiento de estos por los actores armados. Apoyar las decisiones de transformación de conflictos.
Comunidad	Respalda decisiones de Gobernador y Cabildo.	Apoya/respalda las decisiones del Gobernador y el Cabildo.

³⁷ Frente a la autonomía: socializar, divulgar, aplicar y reconocer con la comunidad el reglamento interno en cuanto al control territorial y el manejo del territorio. Actualizar los planes de vida y planes de desarrollo, integrando los temas de autonomía y territorio, cultura y unidad. Aplicación de la justicia indígena como medida de prevención.

Segundo contenido: “Acciones que amenazan la vida”.

Meta de aprendizaje: Apropiar el discurso de derechos como componente del fortalecimiento de la comunidad frente al riesgo.

Actividad: Se forman dos grupos, a cada grupo se le asigna una situación de afectación de los derechos, que debe ser representada a través de una historieta en cuatro escenas. Los grupos tienen en común la última escena (esta es elaborada previamente por el facilitador o la facilitadora).



Una vez realizada la historieta, cada grupo hace el relato, identificando las acciones que amenazan la vida, la integridad y las libertades como efecto de la violencia desatada por el o los actores armados.

Tercer contenido: “El sentido de nuestros derechos”.

Actividad: Una vez terminado el ejercicio o actividad anterior y como parte de otro momento, se pega en un lugar visible y con buen espacio, cada una de las historietas. Se motiva al grupo a que relacione cada cuadro con los derechos implicados en ese momento de la vida de la persona y de la comunidad.

El facilitador o la facilitadora retoma los fundamentos centrales del:

- Derecho a la vida
- Derecho a la integridad
- Derecho a las libertades

Con el apoyo de los anteriores datos destaca los aportes y elementos nuevos de las experiencias y vivencias reflejadas en las historietas y explicaciones de los y las participantes.

El facilitador o facilitadora debe incorporar las precisiones o ampliaciones respecto de lo que aparezca en las historietas, en términos de infracciones y de realización de derechos de quien permanece en la comunidad.

Cuarto contenido: “Somos diferentes y tenemos derechos”.

Actividad: Se organizan seis grupos mixtos (hombres-mujeres) y a cada uno se le asigna un sector de población:

- Niñas-niños
- Jóvenes
- Mujeres
- Hombres
- Personas mayores (ancianos)

A cada grupo se le entrega una guía donde registra la información relacionada con el sector o grupo poblacional que le correspondió. Teniendo en cuenta que debe ser el fruto de la discusión de todos y todas, a partir de lo cual se analizará:

- Situaciones o casos del grupo social particular (joven, anciano, mujer, adulto, etc.).
- Derechos que les son violados por pertenecer a esos grupos sociales (mujeres, ancianos, niños-niñas, etc.).
- Autores o responsables de la violación (actor armado –legal o ilegal–, funcionario público, empresas, terratenientes, etc.).
- Víctimas específicas (mujer joven, campesina, niño, niña, anciano, anciana, etc.).
- ¿Qué ha hecho la comunidad o la organización frente a tales hechos?

Es posible que, por las características de la comunidad, no todos los derechos violados apliquen en relación con todos los grupos sociales. Por consiguiente se hará referencia solamente a aquellos que aparezcan como ofensa a los derechos humanos o vulneraciones al derecho internacional humanitario.

Por ejemplo: Para el caso de las mujeres, la información resultante en una comunidad fue la siguiente:

Acciones violatorias de los derechos humanos	Situación	Derechos violados por el conflicto armado	Autores	Víctimas	¿Qué se ha hecho?
Agresiones relacionadas con los roles tradicionales.	Mujer reclutada para realizar servicios domésticos a los actores armados.	Libertad de escoger oficio, libertad de circulación y residencia. Libertad de expresión y opinión.	Actor armado irregular.	Mujeres jóvenes de la comunidad.	Se ha intentado disuasión ante el actor armado.
Relacionadas con la salud sexual y reproductiva.	Mujeres jóvenes abusadas, embarazadas y contagiadas con ETS.	Mujeres jóvenes: Integridad física y psicológica, libertad sexual y reproductiva Niños y niñas: derechos de los niños y las niñas.	Actor armado regular.	Mujer joven y su hijo e hija.	Han sido estigmatizadas por la comunidad.
Relacionadas con la participación política.					
Relacionadas con el derecho a no ser involucradas en el conflicto.					
A vivir en el territorio y desarrollar sus proyectos productivos.					

La actividad debe llevarlos a identificar cómo resultan afectados los distintos grupos sociales por el conflicto armado, lo cual debe ser discutido y ampliado en una plenaria.

Quinto contenido: “Derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario en la comunidad”

Actividad: Se distribuye a los y las participantes en varios grupos y se les entrega un pliego de papel, marcadores y plumones. Los grupos no deben ser muy numerosos para que se posibilite la participación de todos y todas.

El facilitador o facilitadora lee pausadamente un texto breve sobre derechos humanos y/o derecho internacional humanitario (texto conceptual o normativo). Inicialmente lo lee de corrido, posteriormente lo lee pausadamente y luego amplía claramente cada uno de los artículos o aspectos de la lectura, explicando cada concepto y el significado de cada infracción o violación.

Cada grupo escoge uno de los puntos leídos, lo discute con más profundidad, indaga con el facilitador o la facilitadora, lo relaciona con la situación de su grupo o comunidad y dibujan una acción que los represente y la pegan en un mural.

Al final se realiza un ejercicio de reconocimiento de derechos de acuerdo con el análisis colectivo del mural. Se verifica que se reflexione sobre las principales violaciones a los derechos humanos e infracciones al DIH en las comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

ASTOLFI, Jean. Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Ed. Diada, 2001.

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial Parte I, Artículo 1.

CORPORACIÓN SÍNTESIS (2008). Modelo pedagógico del proyecto de atención a comunidades en riesgo. Defensoría del Pueblo. Bogotá.

DÍAZ BARRIGA, Arceo y HERNÁNDEZ, Gerardo (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, 2004.

GIROUX, Henry (1997). Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje Editorial Paidós. Barcelona.

KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayne (2002). Un retorno del ciudadano: Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En: La Política, No. 3, Bogotá.

KLIMENKO, Olante. (2010). "Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza", en *Revista Pensando Psicología*, vol. 6, núm. 11, pp. 103-120.

MESA CUADROS, Gregorio (2007). Derechos ambientales en perspectiva de integralidad. Concepto y fundamentación de nuevas demandas y resistencias actuales hacia el "Estado ambiental de derecho" (1ª. Ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Barcelona. Ed. Morata, p. 37.

SACRISTÁN, G. y PÉREZ GÓMEZ, A. (2008). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid. Akal. Consultado en: <http://books.google.com.co/>

PIAGET, Jean (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.

UGARTE, C. y NAVAL, Concepción (2003). *Propuestas metodológicas para la educación en derechos humanos en los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO*. Almería: IV Congreso Internacional de Psicología y Educación.

UPRIMNY, Rodrigo (1992). *La dialéctica de los derechos humanos en Colombia*. Bogotá: Fundación Universitaria Autónoma.

Sentencia T-187 de 1993, M.P.: Alejandro Martínez Caballero.

Sentencia C-384 de 1997, M.P.: José Gregorio Hernández Galindo.

Sentencia C-351 de 1995 M.P.: Vladimiro Naranjo Mesa.

Sentencia T-098 de 2002, M.P.: Marco Gerardo Monroy Cabra.

Sentencia T-669 de 2003, M.P.: Marco Gerardo Monroy Cabra.

Naciones Unidas – Mesa Interagencial de Género (SF). Género: “Por el derecho a la igualdad”. Postal B.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich, (1932). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México. Grijalbo, 1979. Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Ed. Grao, Barcelona, 1990, p. 24.



IMPRENTA
NACIONAL
D E C O L O M B I A

Carrera 66 No. 24-09
Tel.: (571) 4578000
www.imprenta.gov.co
Bogotá, D. C., Colombia