

Estrategias y herramientas pedagógicas

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 2

Estrategias y herramientas pedagógicas

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: 978-958-8571-83-6

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 2

ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS

Elkin Agudelo Colorado

CONTENIDO

1. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA EDH EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL.....	9
2. REFERENTES PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS PARA ORIENTAR LA EDH EN EL ÁMBITO NO FORMAL	13
2.1. La deconstrucción y la reconstrucción de prácticas y de saberes	14
2.2. El diálogo de saberes.....	16
2.3. Formación en y para la acción.	18
2.4. La participación democrática.	19
2.5. La investigación – acción – transformación.....	21
3. PERSPECTIVAS Y ENFOQUES DE DERECHOS QUE ORIENTAN LA EDH EN EL ÁMBITO NO FORMAL.....	25

3.1. La perspectiva diferencial de los derechos humanos y su inclusión en las prácticas educativas.....	25
3.2. El enfoque de género.....	28
3.3. La perspectiva étnica.....	30
3.4. La perspectiva multicultural de la EDH.....	33
4. GRUPOS POBLACIONALES Y NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES PARA PROMOVER LA EDH EN EL ÁMBITO NO FORMAL.....	37
5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA PROMOVER LA EDH EN EL ÁMBITO NO FORMAL.....	51
6. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA EDH EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FORMAL.....	63
6.1. En las políticas públicas de educación preescolar, básica y media.	64
6.2. En los proyectos educativos institucionales (PEI).....	66
6.3. En los proyectos pedagógicos y planes de estudio de las IE.....	70
6.4. En los manuales de convivencia.	74
6.5. En la personería y el consejo de estudiantes.	77
6.6. En las instituciones de educación superior.	79
6.7. Líneas de investigación en EDH.....	83
7. NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES EN EDH DESDE LA EDUCACIÓN FORMAL.....	87
7.1. Núcleos temáticos problematizadores en las instituciones de educación superior.....	95
8. HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA LA EDH.....	99

8.1. El taller.....	101
8.2. La cartografía social.....	105
8.3. Las historias de vida.....	110
8.4. Los recorridos urbanos.....	113
8.5. El cine foro.....	117
BIBLIOGRAFÍA.....	121

1. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA EDH EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

La historia de las prácticas no formales de educación enseña de qué manera los programas que se han liderado en América Latina han estado dirigidos fundamentalmente a grupos poblacionales que se encuentran en situación de exclusión y extrema vulnerabilidad. Este campo se ha ampliado, por cuanto hoy en día la educación no formal se emplea para atender demandas formativas de otros grupos poblacionales que no necesariamente se encuentran en dicha situación.

Para la Defensoría del Pueblo es fundamental el desarrollo de la educación no formal en derechos humanos y derecho internacional humanitario, en tanto no solo le permite promover y divulgar los medios para ejercerlos, sino formar sujetos sociales y políticos que adoptan la propuesta de los derechos humanos como un proyecto de vida que tiene como objetivo fundamental proteger la vida misma. Por eso, no se trata de cualquier educación, se trata de una educación que deseduca (desaprende) los paradigmas de la educación tradicional (autoritarismo, clericalismo, militarismo, individualismo, patriarcalismo, desarrollismo, consumismo, machismo, etc.) y recupera como pilares de la educación crítica la democracia, la participación, el respeto por las diferencias, la construcción colectiva de sentidos y de proyectos, y por supuesto, la vivencia y defensa de los derechos humanos, entre otros.

La EDH se hace hoy con personeros municipales, docentes en ejercicio, funcionarios públicos, organizaciones sociales, ONG y diferentes formas asociativas. Se trata de una labor permanente con personas, grupos y comunidades que han sido vulnerados en sus derechos y que esperan que las instituciones y educadores que los acompañan, desarrollen dinámicas encaminadas a generar las condiciones sociales necesarias (educativas, organizativas, de denuncia) para la reivindicación de los derechos vulnerados.

La educación, no formal e informal, está ligada a lo que Rosa María Torres denomina “*aprendizaje a lo largo de toda la vida*”, que define de la siguiente manera:

“Todos aprendemos a lo largo de la vida, independientemente de quiénes somos, dónde vivimos y si vamos o no a la escuela. En ese sentido, no hay nada nuevo en el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, su adopción actual como nuevo paradigma para los sistemas educativos en todo el mundo enfatiza el reconocimiento de que:

- *Lo que importa es el aprendizaje (no la información, la educación o la capacitación per se);*
- *La sociedad de la información y la sociedad del conocimiento que están emergiendo suponen fundamentalmente el desarrollo de sociedades de aprendizaje y comunidades de aprendizaje;*
- *El aprendizaje permanente es fundamental para la supervivencia y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como para el desarrollo humano, social y económico de un país;*
- *Existen muchos sistemas, lugares, medios, modalidades y estilos de aprendizaje, y*
- *Es necesario asegurar oportunidades de aprendizaje para todos, durante toda la vida.”¹*

Para lograr lo anterior, la Defensoría del Pueblo transita hacia la estructuración de una política de EDH que trascienda la transmisión e información de contenidos sobre derechos humanos. La EDH se asume como una exigencia de aprendizaje a lo largo de todo un proceso, en el entendido de que los derechos humanos son una condición fundamental para promover la convivencia y la paz entre las personas. Así, la propuesta pedagógica se concibe como un proceso permanente de formación de formadores, es decir, que las actividades formativas desplegadas por la Defensoría del Pueblo contribuyen a la formación de sujetos políticos que se comprometen con la vivencia, promoción y defensa de los derechos humanos, que sean capaces de

¹ TORRES, Rosa María. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. En: Revista Latinoamericana de Educación de Adultos. Año 28, Núm.1, enero – junio de 2006, pág. 27.

asumirse como promotores/educadores, dispuestos a divulgar lo aprendido, pero también dispuestos a aprender a lo largo de toda su existencia.

Para el caso de las finalidades educativas de la EDH, se destaca la visión de la educación no formal como un proceso pedagógico que cumple con las exigencias de pensar, estructurar y definir las mejores propuestas para hacer de la EDH un trabajo que genere sentidos, posturas y transformaciones en las poblaciones que participan y se benefician de la misma. Esto significa que, no obstante su carácter flexible, no se debe confundir con métodos que solo se ocupan de la mera transmisión de contenidos, sino que se enriquece con el diálogo de saberes, las apreciaciones críticas y las sugerencias de construcciones nuevas.

En ese sentido, la oferta educativa de la institución en materia de derechos humanos no puede ser homogénea, en tanto las problemáticas que enfrentan las comunidades, las organizaciones sociales y políticas, así como el conjunto de los ciudadanos, son de una multiplicidad y variaciones que ameritan un ejercicio de innovación educativa para responder de manera creativa a cada una de las demandas externas e internas.

De la EDH se espera la generación de transformaciones en la manera como se perciben y comprenden los derechos humanos, de modo que pueda modificarse conceptual, afectiva, ética y políticamente el ejercicio de los derechos y libertades de los seres humanos como sujetos de derechos.

“La educación proporcionada debería, por consiguiente, estimular en cada ciudadano el desarrollo de tres aspectos: una mente indagadora, una habilidad para aprender a partir de lo que los otros hacen y rechazar o adaptar esas cosas a sus propias necesidades, y una confianza básica en su propia posición como miembro libre e igual de la sociedad que valoriza a los demás y es valorizado por ellos por lo que hace y no por lo que obtiene”².

Los procesos de EDH con distintas poblaciones y comunidades han servido para formar diversos grupos de promotores. Un ejemplo tiene que ver con la creación de los comités de derechos humanos en las cárceles, los que han pasado por un proceso de formación que los habilita conceptual, política,

² NYERERE, Julius. El sistema educativo en Tanzania. En: GADOTTI, Moacir (2005). Historia de las ideas pedagógicas. México, Siglo XXI Editores, pág. 227.

jurídica y éticamente para promover y defender los derechos humanos en los centros de reclusión carcelaria. Precisamente, esa diversidad y complejidad de demandas en materia educativa hace que la Defensoría deba diseñar permanentemente estrategias de EDH con el interés de cualificar el trabajo que en diferentes escenarios y con distintos grupos poblacionales.

Por tanto, las diferentes acciones educativas desde el ámbito no formal procuran desarrollar los siguientes aspectos, con la intención de generar en los sujetos que participan del proceso educativo, acciones de transformación individual y colectiva que impacten en la vida de sus comunidades.

2. REFERENTES PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS PARA ORIENTAR LA EDH EN EL ÁMBITO NO FORMAL

La pedagogía tiene como tarea y función principal analizar y resolver los problemas de la educación, en cuanto se trata de un saber teórico-práctico que no solo busca comprender lo que sucede en la educación. La pedagogía, igualmente, no es solo un discurso teórico, sino también un discurso político y ético que proporciona herramientas para hacer del acto educativo un acto cultural, político, humanitario y emancipador.

Es necesario, por consiguiente, que en los espacios en los que la Defensoría del Pueblo lleva a cabo los procesos de EDH con diferentes organizaciones sociales, comunitarias, no gubernamentales y gubernamentales, se expliciten referentes pedagógicos y didácticos que sirvan de insumo para llevar a cabo procesos educativos desde el ámbito no formal.

El trabajo de las organizaciones de la sociedad civil y el de la Defensoría del Pueblo en materia de EDH se ha centrado en las prácticas de la educación no formal, como una manera de llevar a cabo una educación más pertinente y acorde con las necesidades de las comunidades que han sido afectadas por diferentes violaciones a sus derechos humanos.

Las organizaciones sociales y comunitarias, como expresiones críticas de la sociedad que persiguen la plena vigencia de los derechos humanos, son un referente importante y fundamental para el desarrollo de iniciativas en materia de EDH, específicamente en el ámbito de la educación no formal, por ser este escenario educativo el más indicado para trabajar con las comunidades y sus proyectos organizativos.

En esa medida, los fundamentos pedagógicos se constituyen en referentes para extender las prácticas educativas, las cuales adquieren sentido cuando el educador asume dichos referentes como pautas conceptuales, políticas y éticas.

En alusión a las potencialidades y condiciones que asumen las personas a través de las distintas formas de organización social, justamente desde las reivindicaciones más sensibles hasta las demandas de orden sociopolítico, dice Eduardo Galeano:

“En América Latina, son una peligrosa especie en expansión: las organizaciones de los sin tierra y los sin techo, los sin trabajo, los sin; los grupos que trabajan por los derechos humanos; los pañuelos blancos de las madres y de las abuelas enemigas de la impunidad del poder; los movimientos que agrupan a los vecinos de los barrios; los frentes ciudadanos que pelean por los precios justos y productos sanos; los que luchan contra la discriminación racial y sexual, contra el machismo y contra la explotación de los niños; los ecologistas; los pacifistas, los promotores de salud y los educadores populares; los que desencadenan la creación colectiva y los que rescatan la memoria colectiva; las cooperativas que practican la agricultura orgánica; las radios y la televisiones comunitarias; y muchas otras voces de la participación popular, que no son ruedas auxiliares de los partidos, ni capillas sometidas a ningún Vaticano. Con frecuencia, estas energías de la sociedad civil sufren el acoso del poder, que a veces las combate a bala. Algunos militantes caen, acribillados, en el camino. Que los dioses y los diablos los tengan en su gloria: son los árboles que dan frutos los que sufren las pedradas”³.

La valoración y empleo de la cultura popular, el diálogo de saberes entre estudiosos avanzados y las comunidades, comprometidos ambos con las causas de emancipación social y política, junto con la articulación de instituciones públicas y privadas, definen un contorno de valores sustanciales para la generación de cultura política y poder popular, cuya natural manifestación y tensión dialéctica se concreta en organización, nuevos saberes, acción unida y cualificada, junto con transformaciones sustanciales de la realidad.

2.1. La deconstrucción y la reconstrucción de prácticas y de saberes

Una de las mejores estrategias que en los procesos críticos de educación se ha venido implementado en los últimos tiempos, en el campo de la educación popular, es la deconstrucción. Esta estrategia, según Mejía y Awad,

³ GALEANO, Eduardo (2005). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Madrid, Siglo XXI, págs. 411 y 412.

“... permite trabajar en la búsqueda y construcción de sentido, en lo individual y colectivo de ese nuevo hacer, sentir y ser propuesto desde la opción ético-política de la educación popular”.

(...)

“la deconstrucción es una alternativa de trabajo educativo desde la opción de la educación popular que hace posible someter cualquier conjunto de prácticas a un examen y a una contrastación crítica por parte de los mismos sujetos actores del proceso. De esta manera, estos pueden preguntarse individual y colectivamente por el significado, las acciones y los sentidos de sus prácticas (...) para desmontarlas y reconstruirlas desde nuevos sentidos, más acordes con ese desarrollo humano y social que queremos, más acordes con esa transformación que buscamos al empoderar a los actores directos de la acción”⁴.

Por lo tanto, la deconstrucción asumida como referente pedagógico permite cuestionar los saberes instalados en el imaginario individual y colectivo y reconstruir dicho saber a partir de los sentidos e intereses que comporta la EDH. Por lo mismo, asumir la deconstrucción y la reconstrucción en el ámbito no formal, implica por lo menos, reconocer que más que una metodología, la deconstrucción es una estrategia pedagógica en la que:

- La deconstrucción sirve como forma de intervención activa y crítica en campos donde es significativa la institucionalización del poder y su ejercicio desde el saber.
- La deconstrucción como una técnica práctica para cuestionar la supuesta objetividad institucional.
- La deconstrucción como posibilidad de analizar los imaginarios individuales y reconstruirlos con un nuevo sentido.
- La deconstrucción como forma de fracturar la supuesta objetividad institucional.

⁴ MEJÍA, M. y AWAD, M. (2004). *Op. cit.*, pág., 167.

- La deconstrucción como capacidad para develar los elementos que ocupan el poder (en personas, en grupos, en instituciones) y evidenciar aquellos que no aportan a la construcción de lo nuevo.
- La deconstrucción como posibilidad de resignificación de la experiencia humana, individual, grupal o institucional.
- La deconstrucción como capacidad para colocarse en la inseguridad y la incertidumbre, para hacer preguntas que abran el horizonte hacia “lo que puede ser”⁵.

La EDH brinda, a través de la deconstrucción y la reconstrucción, instrumentos pedagógicos y didácticos que permiten llevar a cabo procesos educativos generadores de transformaciones individuales y colectivas, en perspectiva de fortalecer la cultura de los derechos humanos como una práctica cotidiana que es capaz de cuestionar los poderes que limitan e invisibilizan la dignidad de las personas.

2.2. El diálogo de saberes

Es una práctica pedagógica, política y ética que reconoce en el otro y la otra un interlocutor que tiene un acumulado histórico que le da sentido e identidad a su vida y que por lo tanto está cargado de saberes y experiencias que no pueden ser desconocidos en la experiencia formativa. *“La práctica del diálogo de saberes emerge como intercomunicación que recupera al sujeto y niega su cosificación, su adoctrinamiento y todo tipo de ejercicio de poder-saber que busque el sometimiento”*⁶.

Por lo tanto, el diálogo de saberes se constituye en un referente pedagógico y didáctico. Referente porque en el marco de los procesos de formación reconoce a los participantes como interlocutores válidos, en el sentido de que los asume como sujetos que permanentemente construyen saberes sobre su práctica; obviamente, la construcción de saberes (que se da en el diálogo argumentado y respetuoso), no se da exclusivamente a partir de las identidades y del consenso, se da fundamentalmente desde los disensos,

⁵ MEJÍA, M. y AWAD, M. (2004). Op. cit., pág., 168.

⁶ GHISO, Alfredo. Cuando se rompe el silencio. Diálogo de saberes en procesos de educación popular. Revista La Piragua No. 7, segundo semestre de 1993, Santiago de Chile: CEAAL, pág. 33.

desde las diferencias, desde los conflictos, lo que la convierte en una práctica privilegiada para hacer realidad la democracia en los procesos de formación.

El diálogo de saberes constituye una práctica social fundamental en el proceso de construcción de una sociedad democrática, por cuanto no puede haber proceso formativo si no existe un reconocimiento del otro y de la otra, es decir, de sus diferencias, saberes, creencias, proyectos, que entran en diálogo con otros saberes, para que a partir de las diferencias y coincidencias se prioricen acciones en procura de fortalecer la dignidad humana y el bien común.

Alfredo Ghiso, en el siguiente cuadro, sintetiza las características fundamentales del diálogo de saberes y del aporte que representa como referente pedagógico y didáctico en los procesos de educación popular.

Principales características del diálogo de saberes ⁷

NATURALEZA	COMPONENTES	FINES
<ul style="list-style-type: none"> • Práctica social dialogal • Carácter emancipador • Interculturalidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Intereses • Sujetos • Interacción • Interlocución • Saberes • Problemas • Necesidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar • Valorar • Socializar • Adecuar • Producir • Apropiar • Resolver • Actuar

Necesariamente, toda práctica educativa debe ser un escenario propicio para el diálogo, que está sustentado en la argumentación, en la escucha y en la comprensión de lo que el otro comunica. De igual manera, todo diálogo debe llevar a las personas a complementar, reafirmar o transformar sus posturas cuando se presentan argumentos más sólidos que los propios. En suma, toda práctica de EDH debe posibilitar la puesta en marcha del diálogo de saberes, en tanto los derechos humanos como construcción cultural que regula la vida comunitaria, se enfrentan a un sinnúmero de experiencias,

⁷ Ibídem, pág. 34.

saberes y contextos que deben entrar en diálogo con el saber que circula alrededor de derechos, en la posibilidad de entenderlos y asumirlos para generar transformaciones sociales significativas.

El diálogo de saberes como referente pedagógico y didáctico admite que sobre los derechos humanos circula un saber teórico-práctico y jurídico especializado que debe convertirse en un componente argumentativo para que entre en diálogo con otros saberes culturales, populares, locales. Esto implica que los educadores en derechos humanos asuman una postura humilde frente a su saber, es decir, que reconozcan que no hay saberes absolutos, sino muchos saberes que se cruzan para enriquecerse, para complementarse. Al respecto Paulo Freire ofrece una reflexión pertinente:

(...)

“subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es al mismo tiempo un error científico y expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista. Tal vez sea realmente un fondo ideológico escondido, oculto, que por un lado opaca la realidad objetiva y por el otro hace miopes a los negadores del saber popular al inducirlos al error científico. En última instancia, es esa “miopía” lo que, constituyéndose en obstáculo ideológico, provoca el error epistemológico”⁸.

Freire reafirma el cuestionamiento que se le hace a las modalidades formales/magistrales para la EDH, no porque no sean importantes ni ayuden a la labor educativa, sino por las limitaciones que se le oponen al diálogo, el cual como hemos dicho anteriormente, es fundamental para comprender y resignificar los derechos humanos.

2.3. Formación en y para la acción

Las pedagogías contemporáneas no desarrollan procesos formativos para la acumulación de conocimiento simplemente. Más aún, si dicho conocimiento no se conecta y entrelaza con los intereses de sujetos que participan de la acción formativa, resulta insustancial. Por lo tanto, una estrategia educativa

⁸ FREIRE, P. (2007). Op. cit., pág. 81.

coherente debe reconocer que los sujetos se forman para la vida y para desenvolverse dentro de ella con una comprensión crítica y propositiva.

Los conocimientos que se re-crean y se construyen en los procesos de formación deben ser lo suficientemente contextualizados y pertinentes para que ellos consigan impactar los sentidos, los significados y las acciones; que merezcan ser comprendidos para que orienten la práctica de los sujetos en formación. Por eso, adoptar la formación en y para la acción como referente pedagógico, significa que el saber construido se aplica en función de las acciones que se despliegan con la intención de afectar y transformar la realidad.

De esta manera la EDH cobrará mayor sentido e importancia para los participantes, ya que se entiende el proceso formativo como una oportunidad para construir empoderamiento de las personas y comunidades que son víctimas de las violaciones a los derechos humanos, 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 desde el ámbito no formal contribuye a la formación de sujetos políticos que, además de conocer y comprender la propuesta ética, política y jurídica de los derechos humanos, proporciona los materiales conceptuales, jurídicos y metodológicos 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, afectan o vulneran el pleno disfrute de los derechos y las libertades del ser humano.

2.4. La participación democrática

Una propuesta pedagógica que se apoya en el diálogo de saberes y en la acción para la transformación, necesariamente adopta la participación democrática como un factor concerniente al proceso educativo. Esta acción, que es incluyente y ética, le permite al educador/a reafirmar su condición como facilitador y orientador de un proceso entre iguales, es decir, donde todas y todos a partir de sus experiencias, de sus saberes, de sus conflictos y de sus identidades, participan activamente en la construcción de sentidos desde los aportes conceptuales, procedimentales y valorativos que se dan

en el proceso. Estos elementos se constituyen en insumos básicos para emprender acciones de transformación en las comunidades.

Se trata de incentivar la conformación de una ciudadanía capaz de cuestionar los estrechos límites que impone hoy la democracia formal y delinear un nuevo perfil para los ciudadanos del futuro. En esencia se busca que los participantes de los procesos de EDH que lleva a cabo la Defensoría del Pueblo se asuman como protagonistas en la conducción y evaluación del proceso educativo, toda vez que la formación democrática solo es posible en procesos de reconocimiento e inclusión, es decir, aprender a construir y a valorar la democracia cuando el proceso educativo está mediado por relaciones democráticas.

Las comunidades, organizaciones e instituciones públicas o privadas cuentan en los procesos de formación y promoción de los derechos humanos con un espacio para la concertación de las propuestas educativas, en tanto poseen saberes y experiencias pertinentes a las intencionalidades y propósitos de la acción educativa, de tal manera que se responda a las exigencias y necesidades de las comunidades y no solo a las pretensiones institucionales.

Es importante señalar que la inclusión es mucho más que un discurso; es una práctica cotidiana que desde las pequeñas experiencias educativas se puede poner en práctica para forjar actitudes y posturas congruentes con una democracia radical que legitima y reconoce a las personas como sujetos con saber y poder.

Roberto Padilha afirma que *“Educar e incluir socialmente consiste en potencializar permanentemente la relación humana. Una persona educada es aquella que convive con la otra, estética, crítica y éticamente. Entonces, educación significa la capacidad humana de convivencia social y de reconocimiento de la autoestima e identidad, para que se revelen todas las potencialidades humanas”*⁹.

A partir de estas reflexiones y posturas, es necesario que la Defensoría del Pueblo defina criterios éticos para sus procesos de EDH que permitan la visibilización del otro y de la otra como personas educadas, que también

⁹ PADILHA, Paulo Roberto (2005). Educación ciudadana e intertranscultural. En: Comprensiones sobre ciudadanía. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional – Editorial Magisterio, pág. 106.

tienen algo que decir y que enseñar. En sentido estricto, todos los procesos educativos que se reclamen como democráticos, deben evidenciar esa participación en la definición y conducción de la propuesta pedagógica.

2.5. La investigación - acción - transformación

En diversos escenarios y experiencias educativas, la investigación se ha constituido en un dispositivo emergente y necesario que posibilita la formación en contexto a partir de las necesidades y problemáticas más sentidas por la comunidad. Estos procesos, además de facilitar la comprensión de los fenómenos sociales, permiten que el agente de la educación, en palabras de Alain Touraine –el sujeto de la escuela–, sea el protagonista principal en el proceso de construcción de conocimiento, en el entendido de que no asume un rol pasivo de escucha, sino que a partir de su saber y de los saberes adquiridos en el proceso de formación se enfrenta a resolver problemas/preguntas de investigación que en su complejidad y dinámica le admitirán adquirir mayores y mejores conocimientos.

Marieta Quintero y Alexander Ruiz (2004) cuando se refieren a las distintas formas de orientar la investigación desde la esfera epistemológica, específicamente desde el investigar-transformar, ofrecen esta reflexión:

“De manera concreta, la investigación entendida en clave de transformación se realiza en dos escenarios: uno de ellos es la escuela misma, desde un interés centrado ya no en el currículo o en asuntos de índole institucional, sino en las problemáticas sociales en las que se encuentran inmersos sus actores y las múltiples relaciones entre el mundo escolar y los contextos culturales y comunitarios que lo comprenden. El otro escenario, igualmente complejo, es el de la educación más allá de las fronteras de la escuela; nos referimos al ámbito de la educación no formal.

En el primer escenario, la investigación está orientada a la transformación de las condiciones educativas; para algunos, en torno a intereses principalmente didácticos, y para otros, de manera más amplia, en torno a la recomposición permanente de la relación enseñanza-aprendizaje. En ambos casos se hace manifiesta una intención pedagogizante de la investigación.

(...) La concepción “investigar para transformar” no se materializa únicamente en la intención de contribuir al cambio de condiciones socio-comunitarias de los involucrados a los procesos de empoderamiento que suelen

desencadenarse en sus actores educativos, sino también en las concepciones y estrategias pedagógicas que orientan dichos procesos. La investigación-acción y la permanente integración y búsqueda de consistencia entre las decisiones y las acciones pedagógicas a través de la problematización, socialización y discusión de los resultados de los procesos investigativos dejan de ser aquí meras abstracciones y se convierten en verdaderas búsquedas por parte de estas comunidades de sentido”¹⁰.

Es en esta perspectiva que se propone la investigación-acción-transformación, esto es, como un referente pedagógico y didáctico para orientar el desarrollo de la EDH. Se sabe que los actores, contextos y estructuras que posibilitan la violación de los derechos humanos, corresponden a situaciones y dinámicas bastante complejas que es necesario entrar a develar para comprender la magnitud del problema; es decir, se requieren 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.

Desde esta mirada es posible desarrollar procesos educativos que se articulen con la investigación, en tanto el sujeto que investiga en el marco de una experiencia educativa cuenta con más y mejores elementos para participar del diálogo de saberes que sustenta la experiencia de EDH. Es por eso pertinente proponer que las experiencias educativas que se llevan a cabo en la Defensoría del Pueblo les permitan a los sujetos de la formación llevar a cabo experiencias significativas de investigación acerca de la problemática de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario.

Una persona, una comunidad, una institución que logra comprender las razones y justificaciones por las que se violan los derechos humanos, estará en mejores condiciones de proponer alternativas de denuncia, protección y reivindicación de sus derechos. El proceso de investigación es a la vez un proceso de formación en la acción, porque no solo se conoce cómo, quién y por qué se viola un derecho humano, sino cuáles son las alternativas organizativas, políticas y jurídicas para su protección y reivindicación.

¹⁰ QUINTERO, M. y RUIZ, A. (2004) ¿Qué significa investigar en educación? Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Centro de Investigación y Desarrollo Científico, págs. 45 y 46.

A partir del carácter formativo que comporta todo proceso de investigación crítica, es importante recordar los propósitos que persigue la investigación-acción (IA), especialmente cuando estos se enmarcan como referentes pedagógicos y didácticos.

La investigación-acción-transformación como reflector que ilumina las prácticas de la EDH cuestiona los discursos y las prácticas que lesionan los derechos humanos. Hábitos como el machismo, el autoritarismo, el militarismo, la destrucción de la naturaleza, la acumulación de la riqueza, por mencionar algunos, hacen parte de un conjunto de costumbres que se precisa superar, y que por lo mismo son sometidos a crítica y cuestionamiento desde las IAT (Investigación-Acción-Transformación).

La IAT según Zubber-Skerritt (1992), citado por Latorre (2007), concebida como método de investigación social alternativo se caracteriza porque es:

- **Práctica.** Los resultados y percepciones ganados desde la investigación no solo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que ante todo conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación.
- **Participativa y colaborativa.** Al investigador no se lo considera un experto externo que realiza una investigación con personas, sino un coinvestigador que indaga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y el mejoramiento de sus condiciones de vida.
- **Emancipatoria.** El enfoque no es jerárquico, sino simétrico, en el sentido de que los participantes establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación.
- **Interpretativa.** La investigación social no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. La validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.
- **Crítica.** La comunidad de participantes no solo busca mejorar prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino

también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso¹¹.

El conocimiento adquirido a través de la investigación enriquece los diferentes encuentros educativos bajo los cuales se lleva a cabo la EDH, es decir, le aporta mejores argumentos al acto educativo porque los problemas que enfrentan las comunidades para el disfrute de los derechos humanos, se analizan, no desde supuestos, sino desde las causas que los originan. Por lo tanto, es una práctica educativa contextualizada que conduce a la realización de acciones pertinentes para transformar la realidad social.

¹¹ LATORRE, A. (2007). Op. cit., págs. 25 y 26.

3. PERSPECTIVAS Y ENFOQUES DE DERECHOS QUE ORIENTAN LA EDH EN EL ÁMBITO NO FORMAL

Así como la EDH se apoya en un conjunto de principios pedagógicos y didácticos que orientan la acción educativa, es necesario identificar cuáles son los enfoques que en materia de derechos humanos se han venido identificando, discutiendo y ajustando para orientar el trabajo de promoción y defensa de estos, más aún, si se trata de impulsar actividades educativas desde el ámbito no formal.

Con este pensamiento de Paulo Freire se quiere significar el discernimiento trascendente que contiene la EDH en el enfoque de derechos y libertades. Así lo expone:

“El opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la vocación. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser.

Como individuo y como clase, el opresor no libera ni se libera. Liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor, por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo”¹².

3.1. La perspectiva diferencial de los derechos humanos y su inclusión en las prácticas educativas

De acuerdo con la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNHDH), aplicar el enfoque de los derechos humanos a las políticas públicas y, dentro de estas, a las políticas y programas de EDH, pasa por reconocer, al menos, cinco principios rectores, bajo un enfoque de derechos:

¹² FREIRE, P. (2007). Op. cit., pág. 95.

- El principio de participación libre y significativa de las personas afectadas o interesadas en la política, en la medida en que no son receptores pasivos de un beneficio sino titulares activos de un derecho.
- El principio de responsabilidad, derivado del hecho de que todos los derechos implican una obligación.
- El principio de no discriminación, que exige garantizar condiciones de igualdad política, económica, social y cultural mediante la incorporación de lo que se conoce como enfoque diferencial, es decir, de criterios de análisis que permitan tener en cuenta necesidades y circunstancias específicas por razones de género, edad, grupo étnico, nivel de educación, discapacidad, y cualquier otra variable relevante según el contexto. El enfoque diferencial, como mecanismo para prevenir la discriminación, exige que se disponga de información desagregada que permita identificar las características de las personas y los grupos y el impacto diferenciado de las intervenciones.
- El principio de empoderamiento, entendido como la necesidad de capacitar a las personas para el ejercicio activo de sus derechos, lo cual abarca mucho más que el hecho de intervenir simplemente para satisfacer sus necesidades.
- Finalmente, el enfoque de derechos establece que las políticas deben definirse respetando los instrumentos internacionales de derechos humanos. Concebidas de esta manera, las políticas públicas deben ser evaluadas en términos de su impacto en la garantía y ejercicio de los derechos humanos y la igualdad económica y social¹³.

La Defensoría del Pueblo ha dispuesto en su composición institucional oficinas delegadas que atienden la perspectiva diferencial para algunas poblaciones (Defensoría Delegada para los derechos de la niñez, la juventud, la mujer y el anciano; Defensoría Delegada para los indígenas y las minorías étnicas; Defensoría Delegada para la política criminal y penitenciaria; Defensoría Delegada para los derechos colectivos y del ambiente).

¹³ Intervención en la celebración del Día Internacional de los Derechos Humanos organizada por el Distrito Capital de Bogotá, el 7 de diciembre de 2006. En: <http://www.hchr.org.co/publico/pronunciamientos/ponencias>.

La EDH que lleva a cabo la Defensoría del Pueblo asume y reconoce desde el ámbito no formal la necesidad de incorporar principios pedagógicos que a los promotores y educadores de las diferentes direcciones y delegadas les compete asumir en los procesos educativos, desde el enfoque diferencial, que es un cometido para aplicar y asumir respecto de las necesidades específicas que representan factores como la edad, el género, la etnia, el territorio, la cultura, entre otras.

Cuando se actúa conociendo las condiciones y necesidades de cada grupo poblacional y su respectiva cosmovisión, la EDH genera nuevas prácticas con impacto y resultados en las maneras de conocer, comprender y resignificar el sentido de los derechos humanos en la vida de estas comunidades. Además, se evita que el proceso educativo acentúe las prácticas discriminatorias, al imponer un discurso, unos saberes y unas dinámicas que, por altruistas que sean, desconocen las necesidades y búsquedas propias de las comunidades.

En la educación popular se habla de la *'negociación cultural'* como un fenómeno que se da entre diferentes actores: los sujetos de la acción educativa (las diferentes poblaciones que participan de los programas y proyectos de EDH); los educadores populares (funcionarios, promotores, líderes sociales y comunitarios) y las organizaciones sociales en las que se realizan las acciones educativas.

Una vez identificados los actores con los que se da la *'negociación cultural'* en el marco de las experiencias educativas, se generan algunas características en dicho proceso pedagógico, que Mejía describe así:

"(...) la negociación cultural, busca crear los nexos entre las formas del conocimiento formalizado y las del saber común y las actuaciones derivadas de éstos. Por eso es tan importante para los educadores populares construir las condiciones previas más propicias para que los actores sociales organicen sus interacciones básicas haciendo del acto educativo un acto global de re-contextualización, ello por cuanto los saberes, metodologías, concepciones pedagógicas y procesos de aprendizaje son recogidos desde el lugar social y cultural del "otro" ¹⁴.

¹⁴ MEJÍA, M. y AWAD, M. (2004). *Op. cit.*, pág., 103 y 104.

En esencia, la perspectiva diferencial le exige a la EDH un proceso de *'negociación cultural'* con las diferentes poblaciones con las que se va a llevar a cabo el proceso formativo, no desde una postura populista, sino desde el reconocimiento de los derechos humanos dentro de algunas de las características de las poblaciones con las que se trabaja. En su conjunto es más lo que se desconoce de estas poblaciones y sus contextos comunitarios, lo que exige un proceso permanente de diálogo y concertación alrededor no solo de los contenidos sino también de las distintas prácticas y maneras como se aprende y se construye conocimiento.

Ahora bien, dentro de las perspectivas y exigencias que comporta el enfoque diferencial para la EDH, es necesario definir y precisar otras características más específicas, que por su significado e importancia representan un referente importante para los procesos educativos.

3.2. El enfoque de género

Según la Mesa Interagencial del Sistema de Naciones Unidas en Colombia, la noción de "género" es una dimensión de las relaciones sociales que construimos. Desde esa perspectiva, aborda dicha noción a partir de la siguiente definición:

"El género se refiere a un conjunto de características, roles, expectativas, responsabilidades y oportunidades que cada sociedad asigna a hombres y mujeres y que se transmite a través de procesos de socialización. Los seres humanos construimos significaciones sobre lo masculino y lo femenino con implicaciones importantes para nuestra definición de identidad y para nuestras vidas cotidianas como personas concretas: se asignan espacios, se valoran roles, se definen oportunidades y proyectos vitales en función de ser mujer u hombre.

La perspectiva de género nos da una visión crítica sobre la realidad social. Reconoce que existen diferencias entre hombres y mujeres, pero cuestiona las valoraciones tradicionales que a través de la historia han resultado en relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres y en una distribución desigual de conocimientos, propiedad, ingresos, derechos. Permite analizar como los estereotipos sobre los papeles de hombres y mujeres, basados en conceptos de inferioridad o superioridad de un sexo sobre el otro, llevan a diferentes formas de discriminación, particularmente hacia las mujeres, en todos los ámbitos de la vida. Por ello en la normatividad internacional se

prohíbe la discriminación, como un acto violatorio de los derechos humanos, en todas las esferas, incluyendo la privada o familiar”¹⁵.

Desde la EDH se hace defensa de la dignidad y singularidad de las personas y por ende de una igualdad no asimilable a homogeneización; se cuestionan aquellas situaciones y actuaciones que se han instalado como parte de las representaciones sociales de las comunidades y que aparecen como “normales” dentro de las relaciones entre hombres y mujeres, así como en la asignación de roles familiares, comunitarios y sociales que impiden la equidad y la justicia, sin reducir ni circunscribir la dignidad personal a conceptos culturales discriminadores.

En esa misma perspectiva, la Mesa Interagencial considera que el género como *dimensión de la desigualdad social* no es natural e inmodificable, sino social-cultural y, por tanto, transformable. Invita a una imagen más rica y flexible del potencial de los seres humanos y a una práctica que permita el empoderamiento de los distintos grupos y personas que actúan en pro de la democracia en todas las esferas de la vida¹⁶.

Evidentemente, las relaciones de género en cada cultura, etnia o grupo poblacional tienen sus propias particularidades, bondades y problemas; esto hace que dentro de cada proceso educativo se lleven a cabo los respectivos análisis para determinar de qué manera, bajo qué contenidos y con qué ejemplos o situaciones sociales se aborda de manera crítica el análisis de las relaciones de género en cada grupo, comunidad u organización social.

Son numerosos los casos de organizaciones de mujeres que han emprendido en sus comunidades programas, proyectos y campañas educativas para adoptar prácticas sociales distintas a las que se han arraigado en la esfera privada de las relaciones familiares y de pareja, que resultan cuestionables tales como el maltrato físico, el abuso sexual, la inseguridad alimentaria, entre otras actuaciones inaceptables, que han incidido en la transformación de estas costumbres a partir de la denuncia y la judicialización de los maltratadores y abusadores, pero también a partir de empoderar tanto a

¹⁵ NACIONES UNIDAS – Mesa Interagencial de Género (SF). Género: por el derecho a la igualdad. Postal B.

¹⁶ *Ibíd.*

hombres y mujeres, como a las niñas y a los niños, para no permitir ni tolerar más ese tipo de actos y construir una cultura de respeto a la dignidad de la persona.

La introducción de los enfoques de género en las políticas, programas y proyectos de desarrollo social y humano ha permitido analizar las distintas relaciones entre hombres y mujeres, para evidenciar las iniquidades e injusticias económicas y sociales que se presentan entre ellos, particularmente en el grupo poblacional de las mujeres. Ciertos patrones culturales han afianzado históricamente determinadas formas de subordinación y han limitado las posibilidades de realización y autonomía de las mujeres.

Ante dicha tendencia, la EDH desde el ámbito no formal promueve en sus diversas modalidades educativas, procesos de análisis y deconstrucción del género y devela las prácticas, los discursos, los símbolos y las actitudes que atentan contra los derechos de las personas a su dignidad. En esencia, el enfoque constructivista y cultural de género para la EDH es una herramienta principalmente ética y también política que evita la discriminación y valora la libertad de la persona para pensar, actuar y construir su vida.

3.3. La perspectiva étnica

Corresponde al Estado la defensa, promoción y garantía de los derechos fundamentales de todos los ciudadanos, incluyendo a los pueblos y comunidades étnicas que tienen asiento y reconocimiento como los indígenas, afrodescendientes y Rom. Las diversas culturas étnicas que hacen parte de la identidad y del patrimonio nacional son reconocidas por el Estado según el artículo 7° de la Constitución Política. Ello implica que la protección de la diversidad étnica y cultural colombiana debe hacerse a partir de un enfoque diferencial que reconoce y promueve las identidades propias de estos grupos.

A partir de estas premisas, desde la EDH se promueve y realiza el reconocimiento, respeto y valoración de las formas identitarias de estos pueblos, es decir, que los diferentes programas y proyectos educativos para promover y divulgar los derechos humanos toman en cuenta sus especificidades respecto de la manera como se dan los procesos educativos en estas comunidades.

Los pueblos indígenas conservan su origen cultural, su desarrollo y sus formas de reproducción social, dentro de una base integrada y coherente de prácticas y relaciones socioculturales, así como un conjunto de saberes que les ha permitido resistir y sobrevivir a las políticas de persecución, segregación y exterminio, que en el enfoque de derechos humanos deben ser valoradas en la esencia de sus cosmovisiones y cosmogonías.

Esta condición identitaria y su ubicación en territorios fundamentales para la conservación de la flora y de la fauna, donde lamentablemente existen recursos estratégicos para el desarrollo capitalista, los ha convertido en el blanco del conflicto armado colombiano, donde el Estado, la guerrilla y los paramilitares se disputan el control de sus territorios, desconociendo la autonomía y soberanía que sobre ellos tienen estos pueblos. Así lo reconoció Naciones Unidas al presentar un preocupante panorama acerca de la situación de los grupos étnicos en Colombia y la situación particular de las mujeres de estas comunidades:

“Colombia a partir de la Constitución de 1991 se reconoce como una nación pluralista y diversa étnica y culturalmente. Mediante la Ley 160 de Reforma Agraria, se establecieron los mecanismos de adquisición, adjudicación y saneamiento de títulos a las comunidades indígenas. Para los afrocolombianos/as se emitió la Ley 70 de 1993, la cual establece el reconocimiento de los derechos territoriales a la población del pacífico, el reconocimiento de su status y medidas especiales con respecto a la educación, representación política y para el desarrollo regional. Sin embargo, la mayor proporción de población que vive bajo la línea de pobreza y de indigencia se encuentra en las regiones en donde existe mayor concentración de población afrocolombiana e indígena y son las mujeres de estas comunidades las que constituyen los grupos poblacionales más afectados por el conflicto armado y las que presentan un índice de desarrollo humano por debajo del de sus comunidades.

Las mujeres de diferentes etnias y razas sufren una doble discriminación por ser mujeres, por su condición étnica y racial, su posición económica y ruralidad, entre otras, lo cual se expresa en las limitaciones en el acceso a los recursos básicos, como educación, salud, empleo y participación política. Esto afecta directamente su identidad cultural, vulnera su autonomía, territorios y sus organizaciones sociales. Tradicionalmente las mujeres indígenas han sido consideradas guardianas de su cultura y en creciente medida cumplen

un papel protagónico en sus organizaciones y en las instancias de autoridad tradicional”¹⁷.

Este panorama refleja la situación de vulnerabilidad en que se encuentran; a pesar de su reconocimiento jurídico, político y cultural, padecen toda serie de restricciones para el pleno reconocimiento y disfrute de sus derechos humanos.

El marco de reconocimiento internacional y nacional de los derechos de los pueblos indígenas es insuficiente, toda vez que los estados, a pesar de firmar dichos acuerdos, promulgan políticas que van en contravía de la salvaguarda de los grupos étnicos, ante lo cual las organizaciones sociales persisten en sus procesos de resistencia milenaria.

Amartya Sen, al referirse a la crítica frente a la coherencia de los derechos humanos, se hace esta pregunta ¿Cómo podemos estar seguros de que los derechos son realizables si no van acompañados de las correspondientes obligaciones?¹⁸ Frente a esta pregunta, valdría la pena interrogarnos por la eficacia de los organismos de control (nacionales e internacionales) para frenar la barbarie contra los grupos étnicos, situación que no se resuelve exclusivamente con declaraciones y llamamientos a cumplir los pactos internacionales, sino con medidas eficaces que garanticen el disfrute de los derechos.

Frente a este panorama vale cuestionarse ¿Qué tanto las acciones educativas que se llevan a cabo con los diferentes grupos étnicos son consecuentes con las problemáticas, necesidades y búsquedas de estos pueblos y de toda la sociedad? ¿Hasta dónde las diferentes modalidades educativas constituyen una oportunidad para afianzar la riqueza y las diferencias culturales de estos pueblos? ¿En qué medida los contenidos (conceptuales, procedimentales y valorativos) son una herramienta para apoyar los procesos de lucha y reivindicación de los derechos humanos de los grupos étnicos?

Un proceso de EDH orientado a los grupos étnicos tendrá que corresponderse con los derechos específicos que determinan la vida de estas comunidades,

¹⁷ NACIONES UNIDAS – Mesa Interagencial de Género (SF). Op. cit.

¹⁸ SEN, Amartya (2000). Desarrollo como libertad. Barcelona, Editorial Planeta, págs., 279 y 280.

en tanto esos derechos les permiten mantener y conservarse como pueblo. Por eso la identidad, el territorio, la participación económica, el cuidado ambiental y la cultura, entre otros, son factores congruentes con sus posibilidades de existencia, desarrollo y permanencia dentro de la nación colombiana. A eso deberá apuntar una EDH para los grupos étnicos.

3.4. La perspectiva multicultural de la EDH

La perspectiva multicultural de los derechos humanos empalma con el enfoque diferencial. Evidentemente, la crisis de la modernidad trajo consigo la reivindicación de la persona a partir de la multiculturalidad y la construcción libre de la subjetividad.

La tensión que representan los derechos humanos como un discurso universal ante las dinámicas y procesos de EDH que se llevan a cabo con diversas poblaciones y comunidades, no pueden limitarse a reproducir el discurso y el contenido de los derechos humanos, sin tener en cuenta las realidades socioculturales que determinan la vida de esos pueblos, que no necesariamente se inscriben en las lógicas y dinámicas del pensamiento occidental, pero que tampoco implica aislarlos, marginarlos o no hacerlos partícipes del desarrollo económico.

Para adelantar los procesos formativos hay que tomar en cuenta dos premisas básicas: la primera comprende que las dinámicas de formación tienen necesariamente que estar orientadas al fortalecimiento cultural, que haga posible potenciar a la persona no solo como individuo perteneciente a un grupo social, sino como actor político y social activo que se asocia para reivindicar su dignidad. La segunda tiene que ver con la manera como la EDH vigoriza las posibilidades que tienen las comunidades para fortalecer sus formas organizativas, sus movimientos sociales para incidir en las leyes propias y externas, así como en el fortalecimiento o conformación de instituciones que trabajen conjuntamente con las comunidades por la preservación de la diversidad cultural y la garantía de sus derechos.

En ese sentido, es necesario que los promotores y educadores en derechos humanos reconozcan a los participantes de sus propuestas como personas con identidades y diferencias, historia, saberes, proyectos y prácticas libres para construir condiciones sociales en donde conviven personas diferentes.

Esta postura sirve para potenciar principios y valores como el respeto, la autonomía y la igualdad.

Cuando se piensa en la existencia de una sociedad multicultural, implica reconocer que los discursos y las propuestas de los derechos humanos tienen alcances según las representaciones y necesidades de las diferentes comunidades (étnicas, políticas, emocionales, espirituales, estéticas, entre otras). Esto quiere decir que los derechos humanos adquieren sentido y significado cuando la propuesta logra ser incorporada al ámbito del conocimiento que guía y orienta a los diferentes grupos poblacionales.

La idea del derecho al desarrollo para una comunidad de una ciudad como Bogotá tiene un significado bastante diferente de lo que significa para una comunidad indígena del departamento del Cauca, y así para cualquiera otra comunidad, pueblo o etnia en el territorio nacional. Es claro que las significaciones a nivel filosófico, político, ambiental, económico y cultural, entre una comunidad y otra, son bastante disímiles y en ocasiones antagónicas.

Se trata, en consecuencia, de que los derechos humanos sean instrumentos que se legitimen en lo local, es decir, en el lugar de representación multicultural del sujeto. Dicha legitimidad no pretende desconocer o negar que los grupos poblacionales tienen derecho al desarrollo, la educación, la democracia, la justicia y los demás bienes que les son necesarios, sino que esos derechos no pueden ser concebidos desde una óptica totalizante, sino desde la cosmovisión que guía a cada una de las comunidades culturales.

De igual forma, las comunidades étnicas que se encuentran por fuera del sistema de representación occidental, deben entender que las colectividades humanas han hecho un esfuerzo por identificar unos mínimos éticos vitales que le permite a una comunidad vivir dignamente. Desde este enfoque es posible asegurar que la Carta Universal de los Derechos Humanos busca, ante todo, limitar las atrocidades e injusticias que se cometen contra los seres humanos, injusticias que van desde el irrespeto a las identidades culturales, hasta el atropello a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas.

Desde dicho mandato la EDH reconoce la naturaleza plural de los seres humanos, que articulados en grupos y comunidades construyen sus

relaciones sociales desde una perspectiva ética y local que entra en diálogo y concertación con los mínimos éticos universales. Incluso, es necesario que los procesos educativos evidencien aquellos derechos humanos que son inherentes a cualquier cultura, como por ejemplo la vida, la libertad, la educación, la justicia, la participación, la seguridad social, entre otros.

De lo anterior se desprende la necesidad de enfatizar en el diálogo multicultural, diálogo que no puede ser utilizado desde la perspectiva de la racionalidad instrumental, ni como un procedimiento de simulación para imponer los intereses de un grupo, una comunidad, una etnia o un partido político sobre otros, sino un diálogo que permita afianzar las identidades y enriquecerlas.

Frente a esta tendencia, la EDH tiene una importante tarea, en el sentido de ayudar a develar aquellos discursos que ejercen un control sobre la sociedad y las personas, que invisibiliza otras perspectivas políticas diferentes a las permitidas por el establecimiento.

En el contexto político colombiano las instituciones encargadas de la promoción y garantía de los derechos fundamentales trabajan para que se instaure una cultura de inclusión, respeto y práctica de los derechos en el marco de una sociedad multicultural que reconozca la urgencia y la importancia de proteger a las comunidades étnicas que por siglos han sido sometidas a la expoliación de todos sus derechos.

4. GRUPOS POBLACIONALES Y NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES PARA PROMOVER LA EDH EN EL ÁMBITO NO FORMAL

La educación no formal desborda cualquier ámbito de aplicación y no está destinada a unos cuantos grupos poblacionales. Tradicionalmente se pensó que este tipo de educación era fundamental para atender a poblaciones excluidas o marginadas del sistema educativo formal, como una educación pensada para personas en condiciones de extrema vulnerabilidad (iletrados, desempleados, campesinos, indígenas, jóvenes en conflicto con la justicia, inmigrantes, etc.).

Es cierto que, en sus inicios, la educación no formal definió como destinatarios principales a las poblaciones anteriormente mencionadas, pero a medida que los sistemas educativos reconocieron la importancia de la educación permanente, entendida esta como la educación a lo largo de toda la vida, la educación no formal adquirió mayor importancia como educación complementaria y como educación estratégica.

Educación estratégica, en el sentido de que no todos los grupos poblacionales están en condiciones de suplir sus necesidades educativas a través de la educación formal, que requiere de mayor tiempo y está sujeta a un sistema de prerequisites que no todas las personas se encuentran en condiciones de cumplir por diversas situaciones de orden socioeconómico, político o cultural.

En ese sentido, las prácticas de la educación no formal hoy se han ampliado de manera significativa a otros actores sociales e institucionales que anteriormente no eran considerados como beneficiarios ni partícipes de este tipo de educación. Por ejemplo, personal de las fuerzas armadas, guardia penitenciaria, funcionarios judiciales, personeros municipales, personal de

ONG que trabajan en distintas áreas sociales, docentes que trabajan en el ámbito formal, comunidades religiosas, entre otras.

El profesor Trilla Jaume (1996) nos ofrece una interesante taxonomía de la educación no formal, donde a partir de las funciones que ha cumplido tradicionalmente esta modalidad educativa, nos indica los destinatarios con los cuales se ha implementado.

Funciones y beneficiarios de la educación no formal ¹⁹

FUNCIONES	DESTINATARIOS				
	INFANCIA	JUVENTUD	ADULTOS	TERCERA EDAD	DIVERSAS EDADES
Relacionadas con la educación formal.	X	X	X		X
Relacionadas con el trabajo.		X	X		X
Relacionadas con el ocio y la formación cultural desinteresada.	X	X	X	X	X
Relacionadas con otros aspectos de la vida cotidiana y social.	X	X	X	X	X

De acuerdo con sus fines y objetivos la educación no formal cumple funciones complementarias relacionadas con la educación formal y con otros aspectos de la vida cotidiana y social, según la taxonomía aportada por Trilla. Se comprenderá que seleccionar unas poblaciones específicas para llevar a cabo procesos educativos en materia de derechos humanos establece una tarea bastante importante que demanda un conocimiento especial y fundamental para atender aspectos que la educación formal no asume ni puede hacerlo.

Como se observa en la función anteriormente señalada, la Defensoría del Pueblo tiene la responsabilidad de promover y divulgar los derechos humanos a todos los grupos poblacionales que tienen asiento en la sociedad colombiana, además de los funcionarios públicos que hacen parte de las instituciones del Estado. Obviamente, el campo de acción para llevar a

¹⁹ Tomado de: TRILLA, Jaume (1996). Op. cit., pág. 48.

cabo los procesos de EDH es de un espectro bastante amplio que obliga a la Defensoría del Pueblo a atender todas las demandas educativas que provengan de la sociedad y de las instituciones del Estado.

Adicionalmente, debe realizar ofertas acerca de programas educativos, para lo cual es necesario que las propuestas prioricen a aquellos grupos poblacionales que por su condición social y política son más vulnerables a la violación de los derechos humanos y aquellos funcionarios públicos que por sus funciones específicas tienen mayores grados de responsabilidad en la garantía y protección de los derechos humanos.

A continuación, se esbozan algunas líneas de contenidos temáticos para algunos de los grupos poblacionales que en los últimos años han sido motivo de atención por parte de la Defensoría, así como algunos funcionarios de las instituciones del Estado que por su accionar tienen responsabilidades directas en la garantía y protección de los derechos humanos. Estas líneas de contenidos pueden asumirse como parte del currículo que en materia de EDH ofrece la Defensoría del Pueblo a diferentes grupos, instituciones y comunidades, por cuanto sirven como orientación para la estructuración de los contenidos.

INDÍGENAS

NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN QUE ORIENTAN EL PROCESO FORMATIVO	CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES, VALORATIVOS
<p>Legislación nacional e internacional para la protección de los derechos colectivos de los pueblos indígenas.</p>	<p>¿Cuáles son los niveles de conocimiento y utilización de los mecanismos jurídicos nacionales e internacionales que existen para la protección de los derechos colectivos de las comunidades indígenas por parte de sus propias organizaciones y de las entidades del Estado?</p>	<p>Mecanismos de protección de los derechos indígenas en la legislación nacional e internacional.</p> <p>Mecanismos propios y alternativos de las comunidades indígenas para la protección de sus derechos.</p> <p>Acciones de respeto y promoción de las instituciones del Estado colombiano a la jurisdicción especial indígena.</p> <p>Procesos de movilización indígena que promueven el reconocimiento y respeto de sus derechos.</p> <p>Estrategias de promoción y defensa de los derechos humanos por parte de la Defensoría del Pueblo para la protección de los derechos indígenas.</p> <p>Movilización de la sociedad civil por el reconocimiento y respeto de los derechos indígenas.</p>
<p>Derechos culturales de los pueblos indígenas.</p>	<p>¿Cuáles son los principales factores de amenaza que ponen en riesgo los derechos ancestrales y culturales de las comunidades indígenas colombianas?</p>	<p>Derecho de los pueblos indígenas que protegen la aplicación de saberes, conocimientos y habilidades tradicionales: medicina tradicional, educación propia, rituales sagrados, protección de la fauna y la flora.</p> <p>Mecanismos de protección a los derechos ancestrales y culturales de los pueblos indígenas.</p> <p>Procesos de organización y movilización que reivindican los derechos ancestrales y culturales.</p>

Situación de los derechos políticos de los pueblos indígenas en Colombia.

¿Cómo ejercen las comunidades indígenas sus derechos políticos y de qué manera esos derechos se relacionan con el sistema político del Estado colombiano?

Procesos de elección de sus propias autoridades y formas de gobierno.

Formas de administración y aplicación de la jurisdicción especial indígena.

Procesos de organización y movilización de los pueblos indígenas en Colombia.

Posibilidades y limitaciones de la participación y representación de los pueblos indígenas en el poder legislativo colombiano.

Violación de los derechos políticos por parte de los actores del conflicto armado colombiano e Infracciones al DIH en los territorios indígenas.

COMUNIDADES NEGRAS

NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN QUE ORIENTAN EL PROCESO FORMATIVO	CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES, VALORATIVOS
Etnocidio, esclavitud y procesos de liberación de los pueblos afrocolombianos.	¿Cuáles han sido los procesos de organización y resistencia que han implementado las comunidades negras en Colombia para superar los procesos de etnocidio y esclavitud a los que han sido sometidos históricamente?	<p>Luchas representativas de las comunidades negras para eliminar la esclavitud.</p> <p>Legislación histórica en Colombia que permitió la libertad a las comunidades negras.</p> <p>Situación actual de las comunidades negras en Colombia y sus procesos de reivindicación de derechos.</p>
Prácticas de discriminación a las comunidades negras y condiciones para la exigibilidad de la igualdad de trato.	¿Cómo se manifiestan las prácticas discriminatorias de los derechos de las comunidades negras y qué mecanismos se han implementado para garantizar la igualdad de trato?	<p>Formas actuales de discriminación que han detectado las comunidades negras.</p> <p>Mecanismos comunitarios y legislativos que se han establecido para eliminar la discriminación.</p> <p>Estrategias jurídicas y políticas que se han implementado para la inclusión de la perspectiva afrocolombiana en las políticas públicas.</p> <p>Procesos de reconocimiento y socialización de los aportes de las comunidades negras al desarrollo científico, cultural, productivo, espiritual.</p> <p>Procesos de organización social y política que han implementado las comunidades negras para defender y reivindicar sus derechos.</p>
Derechos fundamentales para las comunidades negras en la Ley 70 de 1993.	<p>¿La Ley 70 de 1993 genera condiciones de equidad e igualdad para las comunidades negras de Colombia?</p> <p>¿La actual legislación garantiza los derechos y las libertades fundamentales de las comunidades negras y afrodescendientes?</p> <p>¿Se requiere de nuevas instituciones para la garantía de los derechos y libertades de las comunidades negras?</p>	<p>Condiciones actuales para la conservación, administración y cuidado de los territorios ancestrales que ocupan las comunidades negras en Colombia.</p> <p>Avances y restricciones en la titulación de la propiedad colectiva de las comunidades negras.</p> <p>Despojo de la tierra y desplazamiento forzado de las comunidades negras de sus territorios ancestrales.</p> <p>Procesos jurídicos y alternativos de recuperación de los territorios de las comunidades negras que han sido usurpados y despojados.</p>

PERSONAS PRIVADAS DE LA LIBERTAD

NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN QUE ORIENTAN EL PROCESO FORMATIVO	CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES, VALORATIVOS
<p>Garantía y exigibilidad de los derechos para la población privada de la libertad.</p>	<p>¿Qué acciones han emprendido los organismos públicos y privados para garantizar y exigir el cumplimiento de los derechos de la población carcelaria?</p> <p>¿Qué acciones organizativas ha desarrollado la población privada de la libertad para la protección de los derechos humanos?</p> <p>¿Se necesitan nuevas instituciones para atender los derechos de las personas privadas de la libertad?</p>	<p>Principales derechos que se vulneran a la población privada de la libertad en Colombia.</p> <p>Mecanismos de protección a los derechos humanos que ha implementado la población privada de la libertad.</p> <p>Sentencias de la Corte Constitucional para proteger los derechos de la población privada de la libertad (visita conyugal, libre desarrollo de la personalidad, atención social y médica, entre otros).</p>

POBLACIÓN LGBTI

NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN QUE ORIENTAN EL PROCESO FORMATIVO	CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES, VALORATIVOS
Prácticas de discriminación y violencia contra la población LGBTI.	¿Cuáles son las prácticas de discriminación y violencia que se presentan contra la población LGBTI en el contexto de la sociedad colombiana?	<p>Identificación y caracterización de la población LGBTI y los principales problemas que afectan y limitan el disfrute de sus derechos.</p> <p>Tipos de violencia contra la población LGBTI y mecanismos de denuncia y protección.</p> <p>Prácticas discriminatorias contra la población LGBTI en los sistemas de salud, educación, justicia, trabajo, entre otros.</p> <p>Procesos de organización y reivindicación de derechos de la población LGBTI.</p> <p>Situación de la población LGBTI en condiciones de privación de la libertad.</p> <p>Reconocimiento de derechos jurídicos a la población LGBTI por parte de la Corte Constitucional.</p>

PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN QUE ORIENTAN EL PROCESO FORMATIVO	CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES, VALORATIVOS
<p>Inclusión de las personas en situación de discapacidad como sujetos de derechos.</p>	<p>¿De qué manera las políticas públicas han incorporado a las personas en situación de discapacidad para el reconocimiento de sus derechos?</p> <p>¿Cuáles son las prácticas discriminatorias que limitan el pleno reconocimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad?</p>	<p>Mecanismos nacionales e internacionales para la protección de los derechos de las personas en situación de discapacidad.</p> <p>Políticas públicas para la población en situación de discapacidad e impacto en la garantía de sus derechos.</p> <p>Mecanismos jurídicos para la exigibilidad del derecho a la rehabilitación en el sistema de salud colombiano.</p> <p>Alternativas pedagógicas para la garantía del derecho a la educación de la población en situación de discapacidad.</p> <p>Mecanismos jurídicos, políticos y sociales para la exigibilidad del derecho al trabajo de la población en situación de discapacidad.</p> <p>Herramientas jurídicas, políticas y sociales para denunciar y ponerle límites a las prácticas discriminatorias contra la población en situación de discapacidad.</p> <p>El derecho a la movilidad de las personas en situación de discapacidad.</p> <p>Organizaciones sociales y políticas de la población en situación de discapacidad que lucha por su inclusión social y el reconocimiento de sus derechos.</p>

INTEGRANTES DE LA FUERZA PÚBLICA

NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN QUE ORIENTAN EL PROCESO FORMATIVO	CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES, VALORATIVOS
<p>La protección de los derechos humanos en procesos de confrontación armada por parte de los miembros de la Fuerza Pública.</p>	<p>¿Cuáles son las fortalezas y limitaciones del DIH para evitar la violación de los derechos humanos a la población civil que se encuentra en medio de la confrontación armada?</p> <p>¿Cuál es el rol de las fuerzas armadas en territorios que son gobernados y administrados por comunidades étnicas ancestrales?</p> <p>¿Cuáles son las obligaciones constitucionales de la fuerza pública para preservar el cuidado y la soberanía del Estado Colombiano?</p>	<p>Infracciones más comunes al DIH en el conflicto armado colombiano.</p> <p>Mecanismos jurídicos que castigan las infracciones al DIH.</p> <p>Derechos que protegen a la población civil no combatiente.</p> <p>Situación de las comunidades étnicas afectadas por el conflicto armado interno.</p> <p>Acatamiento y respeto por parte de las FF. AA. de los derechos y de los territorios de las comunidades indígenas.</p> <p>Situación de la población desplazada por efecto del conflicto armado colombiano.</p> <p>La paz como derecho y deber de obligatorio cumplimiento.</p>

DOCENTES

NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN QUE ORIENTAN EL PROCESO FORMATIVO	CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES, VALORATIVOS
<p>Los docentes como promotores y defensores de los derechos humanos en el contexto escuela – comunidad.</p>	<p>¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que utilizan las y los docentes para la incorporación de los derechos humanos en los PEI?</p> <p>¿Cuál es el rol de los docentes ante las violaciones a los derechos humanos que se presentan en el contexto escuela-comunidad?</p> <p>¿Cómo se relaciona la escuela con las organizaciones que promueven y defienden los derechos humanos?</p>	<p>Pedagogías para la educación en derechos humanos (EDH) y su implementación en las instituciones educativas.</p> <p>Diseño participativo de manuales de convivencia con perspectiva de derechos.</p> <p>Diagnósticos participativos para la identificación de situaciones que vulneran los derechos humanos en el contexto de la escuela.</p> <p>Mecanismos alternativos para protección de los derechos humanos en el contexto escuela – comunidad.</p> <p>Situación de los derechos humanos de las y los docentes en contexto nacional.</p> <p>Organizaciones públicas y privadas que apoyan la promoción y defensa de los derechos humanos en la escuela.</p> <p>Sentencias de la Corte Constitucional que defienden los derechos humanos en la escuela.</p>

NIÑAS Y NIÑOS

NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	PREGUNTAS DE INVESTI- GACIÓN QUE ORIENTAN EL PROCESO FORMATIVO	CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES, VALORATIVOS
<p>Condiciones que hacen posible el disfrute pleno de los derechos de la población infantil en Colombia.</p>	<p>¿Cómo son las condiciones familiares y comunitarias para la garantía de los derechos humanos de las niñas y los niños?</p> <p>¿Qué factores son favorables o desfavorables para el aprendizaje y el disfrute de los derechos humanos de la población infantil en la escuela?</p> <p>¿Qué alcances y limitaciones tiene la ley de infancia y adolescencia para la garantía y disfrute de los derechos fundamentales de la población infantil?</p>	<p>Vulneración de los derechos de las niñas y los niños desde la perspectiva de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los derechos del niño (1989).</p> <p>Mecanismos familiares y comunitarios que se utilizan para prevenir la vulneración de los derechos de las niñas y los niños y exigir su garantía por parte del Estado.</p> <p>Organizaciones infantiles y juveniles que promueven y defienden los derechos de la niñez.</p> <p>Mecanismos de protección de los derechos de las niñas y los niños en el contexto de la escuela.</p> <p>Estrategias pedagógicas para la enseñanza y vivencia de los derechos humanos en la escuela.</p> <p>Principales derechos que se vulneran en la escuela y herramientas para su protección.</p> <p>La Ley de Infancia y Adolescencia como instrumento de protección de los derechos de las niñas y los niños.</p> <p>La participación infantil en la formulación de políticas públicas para el cuidado y protección de la niñez.</p>

JÓVENES Y ORGANIZACIONES JUVENILES

NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN QUE ORIENTAN EL PROCESO FORMATIVO	CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES, VALORATIVOS
El derecho a la vida digna de las y los jóvenes en contextos urbano-populares.	<p>¿Cuáles son los factores que desencadenan la violencia contra la vida de las y los jóvenes de los sectores urbano-populares?</p> <p>¿De qué manera las políticas públicas y, particularmente, las políticas públicas para la juventud, promueven y garantizan sus derechos?</p> <p>¿A través de qué estrategias las organizaciones juveniles urbano-populares promueven y defienden la vida de las y los jóvenes?</p>	<p>Juventud, narcotráfico y conflicto armado en Colombia.</p> <p>Procesos de estigmatización social de la juventud.</p> <p>El derecho a la calidad de la educación de las y los jóvenes.</p> <p>Programas de desarrollo e inclusión social de las y los jóvenes de los sectores urbano-populares.</p> <p>Programas para la garantía de los derechos de las y los jóvenes en las políticas públicas sectoriales (salud, educación, empleo, productividad, recreación y deportes).</p> <p>Movilización social de las y los jóvenes y de las organizaciones de la sociedad civil por el respeto y la defensa de la vida de los jóvenes.</p> <p>Mecanismos oficiales y alternativos para la protección y defensa de la vida de las y los jóvenes.</p>

Los cuadros anteriores presentan un conjunto de cuestiones y de temas que se plantean a manera de ejemplo o como puntos de iniciación para el desarrollo de las dinámicas educativas que es posible adelantar en el seno de dichos grupos sociales.

El propósito es que sean tomados como referentes para ser enriquecidos, modulados, complementados o transformados según las características que se presenten en los grupos, así como las condiciones o circunstancias de orden sociopolítico y cultural que los mismos presenten.

5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA PROMOVER LA EDH EN EL ÁMBITO NO FORMAL

Toda estrategia metodológica que se defina para llevar a cabo un proceso de educación, necesariamente debe ser coherente con las necesidades educativas que presenta la población, los propósitos educativos, los referentes pedagógicos, los contenidos conceptuales, procedimentales y valorativos, así como los criterios de evaluación que se establezcan para apreciar los niveles de conocimiento y comprensión de los nuevos saberes adquiridos por parte de los sujetos participantes del acto educativo.

En ese sentido, las estrategias metodológicas que se presentan en este capítulo, no pretenden ser una guía referencial para todas las modalidades de EDH que implemente la Defensoría del Pueblo. Aunque en la entidad se reconoce y promueve el respeto a la libertad de cátedra, es importante que la reflexión y la pregunta por la pedagogía y la educación en derechos humanos no quede al vaivén de cada promotor, ya que esta no depende solo de la visión y misión institucional, sino también del enfoque pedagógico que debe definirse para un adecuado proceso educativo.

Dentro de las prácticas de la educación no formal, cada vez toma más fuerza la idea de trabajar con pedagogías activas, participativas y dialogantes que se sustenten en el intercambio de saberes y experiencias que poseen quienes hacen parte de la dinámica educativa. Esta es una premisa pedagógica y metodológica aplicada para la educación en derechos humanos. De esta manera el docente basa su trabajo educativo en estrategias no exclusivamente magistrales o expositivas, sino que asume y emplea otras maneras de enseñar que pueden resultar más pertinentes para alcanzar sus objetivos.

Se van tejiendo, por tanto, aprendizajes que son claves para el desarrollo educativo y que gracias a los procesos de evaluación y sistematización,

establecen criterios en lo metodológico que sirven para orientar las acciones educativas.

Ahora bien, en el marco de una experiencia educativa, qué se entiende por metodología para formular las estrategias generales que son consecuentes y pertinentes para la EDH desde el ámbito no formal.

Mejía y Awad, al aludir a la metodología en la educación, recuerdan:

“La metodología no se resuelve en las técnicas, aunque, por supuesto, toda metodología implica el uso de unas técnicas determinadas. Tras ella hay un acumulado teórico que la fundamenta y una concepción pedagógica que le da sentido y direccionalidad. De cierta forma, la metodología nos remite a un conjunto organizado de principios y de criterios generales que guían el desarrollo de un proceso que, en el caso de la educación popular, no es otro que el de la búsqueda del empoderamiento”²⁰.

Ya se ha afirmado que toda estrategia metodológica tiene que estar en consonancia con los demás componentes del proceso educativo. En este caso en particular, interesa que en las estrategias metodológicas que fundamentan el proceso de enseñar y de aprender derechos humanos, no se pierdan de vista los referentes pedagógicos y didácticos que se expusieron previamente, los que buscan otorgarle sentido y direccionalidad ética, política, conceptual y metodológica a la EDH.

En sentido estricto, todo acto educativo busca generar un saber específico, saber que no se obtiene con la transmisión pasiva de los contenidos, sino a través de métodos que se sustentan en la participación activa de los educandos y los educadores.

Afirma Julián De Zubiría, citando a Louis Not, que por lo menos desde el siglo XVIII los enfoques pedagógicos han estado determinados por visiones autoestructurantes y heteroestructurantes:

“En los primeros se presupone que el niño tiene por sí mismo la fuerza y dinámica necesaria para generar el conocimiento; en tanto que en los segundos, se parte de considerar la construcción del conocimiento como algo externo al sujeto. Las visiones heteroestructurantes, que han sido dominantes en la

²⁰ MEJÍA, M. y AWAD, M. Op. cit. Págs. 123 y 124.

historia, privilegian la acción del maestro, de allí que sean magistrocentristas, se expresen fundamentalmente mediante las clases magistrales y defiendan la conveniencia de los métodos receptivos en la escuela”²¹.

Ello supone para la EDH, que desde el ámbito de la educación no formal se deben privilegiar las estrategias metodológicas que generen conocimiento colectivo, es decir, donde los participantes tengan un protagonismo permanente y no se limiten a la escucha pasiva como ha sido tradicional en las metodologías magistrocentristas, donde la experiencia, el saber y en ocasiones el contexto se invisibilizan para darle paso al saber conceptual de uno solo de los actores del proceso educativo: el maestro / conferencista.

No obstante lo anterior, la educación no formal también permite el empleo de la cátedra magistral como se observa en el enfoque heteroestructurante. De hecho muchas de las modalidades que emplea la Defensoría del Pueblo como la Cátedra Ciro Angarita, algunos diplomados y conferencias se podrían enmarcar en dicha práctica. Por consiguiente, el problema no es usarlas, sino privilegiarlas como único método de enseñanza, como si la transmisión por sí sola generara comprensiones y reconceptualizaciones de sentido y utilidad para los participantes de un proceso educativo, desconociendo otras metodologías más incluyentes y pertinentes para la formación de sujetos que se vinculen con la promoción y defensa de los derechos humanos.

Es necesario recordar que la EDH se sustenta principalmente en corrientes y modelos pedagógicos de orden crítico y constructivista, por ser ellos los más coherentes con los fines y objetivos de la EDH. En ese sentido, De Zubiría señala la importancia del constructivismo como enfoque autoestructurante, para repensar las estrategias metodológicas:

“(...) Partiendo de postular el papel activo del sujeto en el proceso de conceptualización y de reconocer la existencia de elementos personales, matices y acepciones, en todas las representaciones individuales, defiende el carácter idiosincrático, personal, singular e irrepetible de todo proceso de construcción. A nivel de estrategias metodológicas, ello conducirá a muchos de sus representantes a rechazar la clase magistral y a defender el taller, la

²¹ DE ZUBIRÍA, Julián (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá, Editorial, Magisterio. Pág. 56.

experimentación o el laboratorio, tal como un siglo atrás había postulado la Escuela Activa”²².

Desde el punto de vista de las corrientes constructivistas, no se puede desconocer el papel activo de la persona en tanto aprende, pero que también enseña a partir de sus saberes culturales (ancestrales, populares, locales) y de sus saberes empíricos y conceptuales, muchos de los cuales se han adquirido en procesos educativos formales, no formales e informales, que se enriquecen, se refutan o se transforman para dar paso a nuevas significaciones.

De igual manera, las pedagogías críticas y sus diferentes matices le dan direccionalidad política al proceso educativo y por ende a las metodologías que se emplean para alcanzar los propósitos. El proceso educativo tiene como interés primordial el empoderamiento de las personas en lo ético, lo político, lo pedagógico y organizativo, con miras a trabajar en la emancipación de los sujetos a través de la transformación de la sociedad.

Desde esta perspectiva de las pedagogías críticas, particularmente desde el enfoque y la apuesta de la educación popular, se infiere que las estrategias metodológicas que orienten la EDH desde el ámbito no formal se conciben como maneras que, además de empoderar, faculta para proponer y concretar un nuevo proyecto de sociedad que se sustente en la práctica, defensa y garantía de los derechos humanos, no solo los derechos civiles y políticos, sino también los derechos económicos, sociales, culturales, así como los derechos ambientales y el derecho humano a vivir en paz.

Teniendo como sustento las anteriores reflexiones, se presentan algunos elementos básicos para la construcción de estrategias metodológicas que ayudan a orientar la labor educativa, desde el ámbito no formal:

- La deconstrucción y la reconstrucción de prácticas y de saberes.
- El diálogo de saberes.
- La formación en y para la acción.
- La participación democrática.
- La investigación – acción – transformación.

²² DE ZUBIRÍA, J. (2006). Op. cit., pág. 57.

Dichos elementos son tomados de las reflexiones y propuestas de la educación popular, enfoque educativo que se ha desarrollado fundamentalmente en experiencias de carácter no formal, específicamente trabajando con sectores sociales excluidos, donde la EDH ha sido objeto de profundas y significativas experiencias, por lo que se considera que son viables y pertinentes para orientar las estrategias metodológicas que debe definir la Defensoría del Pueblo para sus programas de promoción y divulgación de derechos humanos y del derecho internacional humanitario.

A continuación se presenta una serie de cuadros que muestran elementos básicos para la construcción de estrategias metodológicas para la EDH, a partir de la construcción sugerida por Marco Raúl Mejía y Myriam Awad²³.

²³ MEJÍA, Marco Raúl y AWAD, Myriam. Educación popular hoy. En tiempos de globalización. Bogotá, Ediciones Aurora, 2004, págs. 131 a 167.

CULTURA Y CONTEXTO

DESCRIPCIÓN DEL ELEMENTO BÁSICO	POSIBLES TÉCNICAS/ HERRAMIENTAS	RELACIONAMIENTO CON LOS REFERENTES PEDAGÓGICOS
<p>Estos dos elementos están siempre presentes, como trasfondo en todos y cada uno de los procesos de EDH, moldeando el método, ajustando los objetivos e indicando las metas. En ninguna circunstancia son ajenos al proceso mismo. En cierta forma, los aspectos culturales y de contexto son el telón de fondo, el tejido básico sobre el cual se articula todo proceso y toda acción educativa popular, ya que permite la incorporación de dimensiones de vital importancia como son el sentido de pertenencia, la identidad y los procesos de comunicación.</p> <p>El contexto interesa de manera especial, ya que el sentido último de la acción educativa es generar una acción transformadora de los sujetos sobre su realidad inmediata y global, para lo cual es necesario acercarse a la reflexión, conocimientos y análisis de la misma.</p> <p>Aprender esa realidad, asumirla y conocerla es requisito para poder ejercer una acción transformadora sobre ella, acción que se realiza a través de los sucesivos empoderamientos de actores y organizaciones sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico rápido participativo (DRP). - Cartografía social. - Recorridos urbanos y salidas de campo. - Talleres. - Entrevistas. - Grupos de discusión. - Conversatorios. - Cine y vídeo foros. - Juegos de roles. - Observación participante. - Encuestas. - Planes de acción. - Proyectos de IAP (Investigación-Acción-Participación). 	<p>Conocer el contexto y la cultura donde viven los sujetos protagonista de las propuestas educativas implica necesariamente entablar un diálogo de saberes para conocer y comprender la cultura de los sujetos que participarán de la experiencia educativa.</p> <p>Dicha cultura, enmarcada en un contexto específico, permite evidenciar los saberes, las causas y las consecuencias de los problemas que vulneran los derechos humanos, para determinar procesos de deconstrucción y reconstrucción que permitan emprender procesos de investigación, acción, participación y transformación de la causas que afectan y limitan la dignidad humana.</p>

VIDA COTIDIANA

DESCRIPCIÓN DEL ELEMENTO BÁSICO	POSIBLES TÉCNICAS/ HERRAMIENTAS	CÓMO SE RELACIONA CON LOS REFERENTES PEDAGÓGICOS
<p>La vida cotidiana es el lugar donde se hacen concretos los fenómenos culturales y contextuales. Es también el lugar desde donde se inician los procesos educativos populares y, desde luego, el lugar al que se regresa después, a través de una práctica con sentido y con opción transformadora. Heller (1979-1994), citada por Mejía y Awad.</p> <p>La vida cotidiana de los sujetos no solo es un concepto más rico y complejo, es también un fenómeno diverso, diferente a su práctica social, su realidad inmediata, sus relaciones sociales y sus relaciones con el saber y el conocimiento. La vida cotidiana es el punto de partida, pero no es única ni generalizable a todos los individuos, por el contrario, es variada.</p> <p>Analizarla en profundidad nos saca de la mirada en blanco y negro con la que a menudo se mira el mundo. Tener claridad a este respecto permite construir una propuesta pedagógica amplia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conversatorios. - Observación no participante y participante. - Cartografía social. - Talleres. - Salidas de campo. - Recorridos urbanos y salidas de campo. - Entrevistas. - Visitas guiadas. - Registros fotográficos y audiovisuales. - Proyectos de investigación – acción (IA) o Investigación – acción – participativa (IAP). 	<p>Si se pretende formar y educar en y para la acción, necesariamente debe conocerse y penetrar en la vida cotidiana de las personas a las que se les han vulnerado sus derechos, porque allí radica la esencia y la razón de ser de los sujetos que habitan un territorio o en una comunidad.</p> <p>La vida cotidiana es la fuente más importante de significación, por lo tanto, en la medida en que el educador en derechos humanos logre conocer e insertar los contenidos educativos en la cotidianidad de los sujetos, aquellos se convertirán en algo importante y significativo para sus vidas.</p>

INDIVIDUO E INDIVIDUALIZACIÓN

DESCRIPCIÓN DEL ELEMENTO BÁSICO	POSIBLES TÉCNICAS/ HERRAMIENTAS	CÓMO SE RELACIONA CON LOS REFERENTES PEDAGÓGICOS
<p>No hay proceso educativo que no reivindique al ser humano individual con su cultura, historia, saberes, vivencias, experiencias, necesidades, intereses y aspiraciones. Esa mujer u hombre únicos son los sujetos desde los cuales la educación popular construye su proyecto convirtiéndolos en sujetos históricos, empoderados y hacedores de una práctica social transformadora.</p> <p>A la EDH le interesa un individuo que se autoafirma, se reconoce y se reconstruye, un individuo capaz de recuperar su huella, su historia personal y su escenario específico para proyectarse en la historia social con una identidad forjada de cara a la construcción de un mundo más digno.</p> <p>Reconocerse implica identificar aquello que le es significativo como individuo, encontrarse como parte de una cultura, de una historia y de una sociedad para, desde allí, deconstruir, construir y reconstruir su acción con el mundo, su relación de transformación con la naturaleza y con los otros seres humanos, relación cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conversatorios. - Cartografía social. - Talleres. - Entrevistas. - Grupos de discusión. - Juegos de roles - Proyectos de investigación – acción (IA) o Investigación – acción – participativa (IAP). 	<p>Aquí se presenta una relación estratégica y fundamental con la deconstrucción y reconstrucción de prácticas y saberes, en tanto dicho proceso pone en el centro de la reflexión al individuo sujeto, que a través de la reflexión, el diálogo y la adquisición de nuevo conocimiento, pone en cuestión actitudes, valores y saberes que le impiden recuperar o reafirmar su identidad como sujeto social.</p> <p>Dicho reconocimiento como sujeto individual y social, implica necesariamente un diálogo de saberes que permita confrontar las historias, los saberes y las propuestas hacia la consolidación de una identidad individual y colectiva que promueva la emancipación de los sujetos.</p> <p>Este diálogo transita en un ambiente de participación democrática.</p>

RELACIONES PEDAGÓGICAS

DESCRIPCIÓN DEL ELEMENTO BÁSICO	POSIBLES TÉCNICAS/ HERRAMIENTAS	CÓMO SE RELACIONA CON LOS REFERENTES PEDAGÓGICOS
<p>Poder y Ética</p> <p>Desde esta propuesta metodológica se comprueba la presencia de unas relaciones de poder que circulan de mil maneras en las situaciones generadas en todo acto educativo, incluso en el acto educativo popular. Pero a su lado está la ética, como componente que muestra el sentido y el horizonte de ese nuevo poder que se quiere construir y de las maneras como es posible lograr el empoderamiento sin exclusiones, sin producir desigualdades, buscando justicia y equidad, sin desconocer las diferencias.</p> <p>Para el promotor de derechos humanos la ética y el poder no son meros discursos. Son prácticas vivas que se desarrollan a cada segundo durante la actividad educativa para construir lo nuevo. En todo momento, durante el desarrollo de procesos y acciones educativas, están presentes y operando todos los dispositivos y mecanismos del poder (en el lenguaje utilizado, en el uso del espacio, en el manejo de los tiempos y los ritmos de trabajo, en las actitudes de quien orienta, en las indicaciones que ofrecen, en las relaciones que se establecen entre los sujetos).</p> <p>El poder y la ética son elementos transversales a todos los momentos del acto educativo y a cualquier técnica o herramienta que se utilice para la enseñanza de los derechos humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico Rápido Participativo (DRP). - El árbol social. - Estudio de casos. - Grupos de discusión. - Observación participante. - Historias de vida. - Lluvia de ideas. - El sociodrama. - Proyectos de IAP - Cartografía social. - Panel – debate. - Noticiero popular. 	<p>Para comprender el lugar del poder y la ética en la EDH es importante trabajar desde la deconstrucción y reconstrucción de prácticas y saberes.</p> <p>El poder en la EDH debe ser un proceso encaminado a empoderar ética y políticamente al sujeto, es decir, todo sujeto que participa del proceso educativo asume posturas éticas encaminadas a la defensa de una vida digna, para lo cual se requiere un ambiente donde los sujetos puedan participar y decidir, un ambiente donde la democracia no es un discurso, es una manera de vivir.</p>

<p>Necesidades e intereses</p> <p>Las necesidades aparecen como las carencias que experimenta un individuo y que detecta desde su sistema de valores. Por ello son plurales, no son las mismas para todos los individuos y se determinan y se asumen desde la diferencia. Es así como encontramos que aunque existe una categoría socialmente definida de “necesidades básicas insatisfechas” (alimentación, salud, vivienda, educación) hay grupos que prefieren satisfacer unas necesidades diferentes.</p> <p>La EDH, al entender las necesidades como plurales, hace visible los procesos de interculturalidad y multiculturalidad, pues es evidente que no basta con enunciar estas problemáticas para que existan socialmente. Es importante hacer explícitas las necesidades que le dan sentido, haciendo real la aceptación de las lógicas múltiples presentes en las formas culturales y simbólicas de los distintos grupos humanos.</p> <p>Para la EDH no basta que existan las necesidades y que estas encuentren su representación. Es sobre todo urgente que los individuos se organicen y las reivindiquen en el escenario de lo público y, en ese sentido, el interés muestra la necesidad del colectivo (...), el interés se manifiesta como la manera en que cada individuo es capaz de seleccionar, del conjunto de necesidades, aquellas que le interesan (...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico Rápido Participativo (DRP). - El árbol social. - Estudio de casos. - Grupos de discusión. - Observación participante. - Historias de vida. - Lluvia de ideas. - El sociodrama. - Proyectos de IAP o IAT - Juegos de roles - Cartografía social. - Panel – debate. - Noticiero popular. 	<p>Las necesidades e intereses implican un proceso de negociación y concertación entre las comunidades que participan del acto educativo y los educadores en derechos humanos.</p> <p>Para dicho propósito es fundamental el diálogo de saberes como mediación que permite la negociación cultural para priorizar aquellas necesidades que, según intereses de la comunidad, son las que más afectan la vida de las personas.</p> <p>A partir de dicho diálogo educativo se posibilita develar las causas que impiden superar las necesidades más sentidas, así como programar acciones que lleven a la transformación de los problemas que enfrenta la comunidad.</p>
--	--	--

SABER Y CONOCIMIENTO

DESCRIPCIÓN DEL ELEMENTO BÁSICO	POSIBLES TÉCNICAS/ HERRAMIENTAS	CÓMO SE RELACIONA CON LOS REFERENTES PEDAGÓGICOS
<p>En términos estrictos, la EDH busca la producción colectiva de conocimiento (teórico-práctico) social al servicio de la transformación individual y colectiva. Por eso, el saber y el conocimiento, además de constituir dos pilares de la educación popular, son dos elementos básicos del hacer metodológico. Esta propuesta aborda elementos para referir la manera como se organiza la educación popular, con el fin de que sea posible la producción social de conocimiento y su uso en la intervención social que realizan los individuos y las organizaciones participantes en las actividades de educación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Taller. - Cartografía social. - Panel-debate. - Grupos de discusión. - El sociodrama. - Sistematización de experiencias. - Proyectos de IAT o IAP 	<p>La producción de nuevos saberes y de nuevos conocimientos no es una tarea exclusiva de los investigadores formales y de los educadores. Esta es también una tarea que cumplen las comunidades y las organizaciones sociales para responder a sus necesidades más sentidas.</p> <p>En ese sentido, la EDH, al utilizar como referentes pedagógicos la deconstrucción y la reconstrucción de prácticas y saberes, el diálogo de saberes y la investigación, tiene como responsabilidad social la producción de saberes y conocimientos a partir del proceso educativo emprendido. Producción que responde a las necesidades educativas para incidir en la transformación de los problemas que restringen el disfrute pleno de los derechos humanos. Por eso la EDH es también un proceso de formación en la acción.</p>

PROCESO

DESCRIPCIÓN DEL ELEMENTO BÁSICO	POSIBLES TÉCNICAS/ HERRAMIENTAS	CÓMO SE RELACIONA CON LOS REFERENTES PEDAGÓGICOS
<p>La EDH es fundamentalmente un proceso con una intencionalidad, racionalidad, sistematicidad y lógica, que pretende propósitos específicos. Un proceso con una manera de construcción que va desde la práctica hacia la teoría (discutiendo con la idea de que se trabaja desde el sentido común hacia lo empírico). La EDH, sin desechar la normatividad, tiene la característica de la flexibilidad en sus diseños y aplicaciones.</p> <p>Exige una gran disponibilidad para recorrer y explorar caminos diferentes a los inicialmente planificados, por lo que no existen caminos ni fórmulas únicas, vale decir, diseños, guías o modelos únicos de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Metaplan. - Talleres de planeación. - Talleres de evaluación y ajuste. - Sistematización de experiencias. - Grupos de discusión. - Entrevistas. - El camino lógico. 	<p>La educación, entendida como proceso social y cultural, es un acontecimiento que se enmarca en un plan estructurado, dinámico y flexible que hace posible la deconstrucción y reconstrucción de prácticas y saberes para lograr el empoderamiento de los sujetos.</p> <p>Un proceso educativo que empodera al sujeto, necesariamente se sustenta en la participación democrática para permitir el diálogo de saberes como generador de conocimientos significativos y prácticos, que le permiten al sujeto intervenir la realidad con la intención de transformarla.</p>

6. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA EDH EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FORMAL

“Los miembros de la comunidad educativa conocerán y comprenderán mejor los derechos humanos en la medida en que se involucren en la resolución de las dificultades, tensiones y conflictos que estos tienen para hacerse vigentes; así como en la medida en que analicen las contradicciones valóricas que plantean”²⁴.

José Tuvilla

El propósito fundamental de este documento es presentar un marco de estrategias pedagógicas para comprender e impulsar la EDH en los tres ámbitos de la educación. Es importante señalar que una estrategia no es un planteamiento rígido. Por el contrario, toda estrategia debe ser flexible, ya que como plan de actuación debe ajustarse a las necesidades del contexto y a las exigencias de los actores que participan de la propuesta educativa. Por eso la estrategia es entendida como el arte de dirigir. La educación como proceso cultural es también un proceso de incertidumbre que exige respuestas creativas ante sus permanentes desafíos.

La estrategia puede ser entendida como una herramienta de planificación de carácter general, en donde es posible formular principios teóricos y metodológicos que orientan el proceso de intervención para alcanzar determinado propósito. Por lo tanto, una estrategia es un plan de actuación que permite incidir en el mejoramiento continuo de los procesos de EDH.

Desde esta perspectiva, una estrategia pedagógica consiste en un planeamiento general en el que la pedagogía no se entiende sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la educación y, como tal, busca servir a la reorganización de la sociedad desde el campo educativo.

²⁴ TUVILLA, José (1998). Educación en derechos humanos. Hacia una perspectiva global. Editorial Descleé de Brouwer, Bilbao, p. 261.

Consecuente con lo anterior, una estrategia pedagógica es la acción que se despliega en distintos escenarios educativos (formales, no formales e informales) con el fin de reestructurar las prácticas que allí se dan en procura de alcanzar determinados fines, que para los objetivos de la Defensoría del Pueblo son los fines de la EDH antes aludidos.

Por eso, las estrategias pedagógicas recomendadas en el marco de este documento están pensadas para intervenir en diferentes lugares y momentos del quehacer educativo, encontrando en ellos justificaciones, contextos, oportunidades y retos para posicionar y hacer efectiva la EDH desde el lente del quehacer pedagógico, como herramienta conceptual, ética y política que ayuda a encauzar la educación hacia el logro de sus objetivos de justicia, libertad y democracia.

6.1. En las políticas públicas de educación preescolar, básica y media

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, además de los fines relativos a la educación en derechos humanos, en el artículo 13 define los objetivos comunes respecto de todos los niveles educativos (preescolar, básica y media), donde se alude a la necesidad de formar en derechos humanos.

Hay, por tanto, un mandato determinante para fomentar la práctica y el respeto de los derechos humanos en la educación formal, por lo que es preciso señalar cuáles son esos escenarios y de qué manera la EDH puede intervenir en ellos, buscando alternativas viables para su desarrollo en las instituciones educativas.

A partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, Colombia institucionalizó el paso de una democracia representativa a una democracia participativa. Este tránsito ha significado un paso esencial para que las organizaciones de la sociedad civil participen en la formulación de los planes de desarrollo e incidir en el diseño y ejecución de las políticas públicas.

En ese orden de ideas, la Defensoría del Pueblo, dentro de sus múltiples funciones, tiene como tarea *“elaborar y poner en práctica programas académicos para la enseñanza de los derechos humanos y de los principios de participación democrática, en coordinación y bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación”*. Cuenta para ello con la autoridad para intervenir

en el diseño de la política pública de educación, velando porque dentro de ella queden definidos distintos programas de EDH.

¿Cómo se puede lograr esto? Existen varias iniciativas desde donde es posible intervenir:

- A través de foros, seminarios, talleres de sensibilización, información y capacitación a diferentes mandatarios locales y regionales, donde sea posible presentar las orientaciones y mandatos legales y políticos que existen a nivel nacional e internacional para desarrollar programas de enseñanza de los derechos humanos, buscando con ello incorporar programas y proyectos que queden establecidos en los planes de desarrollo.
- A través de las distintas instancias que existen para valorar los planes de desarrollo propuestos por los mandatarios locales, para hacer recomendaciones precisas ante posibles vacíos o ausencias importantes respecto a la EDH. El Consejo Nacional de Planeación y los diferentes consejos territoriales de planeación cumplen con esta importante tarea, así como los concejos municipales y las asambleas departamentales.
- Por medio de las diferentes mesas de discusión y validación que proponen distintos organismos estatales (ministerios, secretarías, instituciones descentralizadas) para validar los diferentes programas en materia de política educativa, donde los organismos de control juegan un papel determinante.
- Vinculándose a los diferentes espacios y escenarios que se crean para formular los planes decenales de educación a nivel nacional y territorial. El último plan decenal incluyó como uno de los diez temas centrales *“La educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía”*, donde tendrán cabida una serie programas relacionados con la EDH.

La estructuración de las políticas públicas constituye un escenario valioso de intervención para posicionar diversas propuestas de EDH, así como diseñar estrategias metodológicas de intervención a partir de los siguientes momentos y componentes:

- Definición y análisis del problema. Análisis del contexto y de los actores respecto de los cuales se quiere intervenir.

- Diagnóstico organizacional. Análisis de las fortalezas y debilidades de la organización o coalición acerca de la cual se busca incidir.
- Diseño técnico de propuestas de intervención.
- Estrategia de coaliciones y alianzas como mecanismo para dar respaldo y fuerza política a la propuesta.
- Estrategia de cabildeo.
- Estrategia de utilización de medios de comunicación.
- Estrategia de movilización que se considere necesaria.
- Plan operativo. Incluye el sistema de monitoreo y evaluación²⁵.

6.2. En los proyectos educativos institucionales (PEI)

A la Ley General de Educación se le atribuye como uno de sus mayores avances y progresos el hecho de reconocerles a las instituciones formales la facultad para diseñar sus PEI, en tanto mecanismo para hacer de la educación un proceso acorde con las aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres y madres, directivos, organizaciones sociales y productivas).

La elaboración de dichos proyectos les permite a las instituciones educativas (IE) ejercer y hacer realidad el principio de la autonomía curricular, sin desconocer los lineamientos de política educativa que se establecen para el nivel nacional, departamental y municipal. El artículo 73 de la Ley 115 lo define de la siguiente manera:

“Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un proyecto educativo institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.”

²⁵ Cfr: USAID – Programa de derechos humanos MSD (2004). Op. cit, págs. 30-35.

Parágrafo: El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”²⁶.

Este reconocimiento legal les facilitó a centenares de IE del país hacer visibles sus modalidades pedagógicas y definir los énfasis formativos que se quieren implementar con toda la comunidad educativa. Por eso, cada PEI precisa la misión, la visión y la estrategia pedagógica (entre otros aspectos) que le permiten hacer realidad los fines educativos según las necesidades, fortalezas y problemas de su propio contexto.

En ese orden de ideas y teniendo en cuenta las experiencias de innovación pedagógica que se venían dando en el país a partir de los cuestionamientos que se les hace a las prácticas educativas tradicionales y centralizadas, se abre paso una interesante experiencia pedagógica que posibilita a las IE definir sus énfasis educativos. Énfasis que estará determinado no solo por intereses académicos, sino también por intereses de orden ambiental, productivo, ciudadano, científico, étnico, artístico y cultural.

Se resaltan dos aspectos: el primero es la autonomía de que gozan las IE para definir dicho proyecto que es una especie de “carta de navegación” que les permite orientar y hacer efectiva la propuesta educativa. El segundo es que el PEI debe formularse mediante un proceso participativo que vincule al conjunto de los actores de la comunidad educativa.

Lo anterior significa que, de acuerdo con los aspectos que debe contener el PEI, uno de los cuales se refiere al “análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes” (Art. 15, numeral 2), es posible enmarcar los propósitos de dichos proyectos a partir del conocimiento, comprensión y práctica de los derechos humanos.

De hecho, algunas experiencias institucionales así lo registran, como se infiere de algunas de las propuestas que sistematizó la Fundación CEPECS, en el marco del proceso de formulación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH²⁷.

²⁶ Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (1995). El salto educativo. MEN, Bogotá, p. 45.

²⁷ Estas experiencias no han sido publicadas, pero la DNPDH cuenta con el archivo magnético de ellas y pueden ser solicitadas por aquellas personas y regionales que estén interesadas en conocerlas a fondo.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA DE EDH	OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA
Colegio San Pedro Claver de la ciudad de Bucaramanga	Proyecto de integración curricular en educación para la paz y los derechos humanos	<p>Diseñar e implementar una propuesta curricular en educación para la paz y los derechos humanos como eje transversal para todas las áreas obligatorias en el Colegio San Pedro Claver.</p> <p>Capacitar a docentes del Colegio San Pedro Claver en fundamentos teóricos para una educación para la paz y derechos humanos y presentar la propuesta de integración curricular.</p>
Institución Educativa Distrital Antonio Nariño	Educación para la democracia y los derechos humanos	La sistematización no reporta objetivos de la experiencia

Estas experiencias indican las diversas iniciativas de algunas IE para incorporar en los PEI la EDH como un asunto transversal a las distintas áreas del conocimiento o como un proyecto pedagógico estratégico que impacta la vida institucional. Aunque no existe el número de PEI con la perspectiva de derechos humanos que se desearía, sí existen iniciativas como las reportadas anteriormente.

Por lo tanto, la formulación, revisión y ajuste de los PEI es un excelente escenario para promover la EDH a través de diversas estrategias pedagógicas, más aún, teniendo en cuenta la crítica situación humanitaria que vive el país, lo que amerita un esfuerzo determinante para hacer visibles y concretas diversas iniciativas de formación sobre el particular. Ya se ha indicado cómo el desconocimiento de los derechos humanos incrementa su vulneración y las IE no son precisamente la excepción. Así se deriva de las sentencias de la Corte Constitucional protegiendo derechos fundamentales que se violan en la escuela, como el derecho a la educación, derecho al libre desarrollo de la personalidad, derecho a la participación, derecho al debido proceso, entre otros.

Las IE, por su carácter y por los fines que las orientan y persiguen, deben ser un escenario propicio para adelantar procesos de divulgación, promoción y defensa de los derechos humanos, pero este propósito resulta ser

contradictorio si los comparamos con las violaciones que se registran y denuncian en los planteles educativos, lo que indica que no es suficiente con la expedición de las normas, sino que estas deben acompañarse de amplios procesos de asimilación para ser conjugadas con un vasto ejercicio de cultura política en su interior.

Germán Muñoz *et al*²⁸, al referirse sobre la convivencia y los derechos humanos en el escenario escolar, recuerda que todos los instrumentos que se han utilizado para proteger y defender los derechos fundamentales provienen del exterior, es decir, de la Corte Constitucional. La escuela no ha contado con la decisión ética y política para protegerlos, a pesar de tener los instrumentos legales que la facultan para ello.

A su interior ha pesado más el autoritarismo y el desconocimiento del estudiante como sujeto de derechos. Por eso, anteriormente se aceptaba y se justificaba el hecho de expulsar la adolescente embarazada, sancionar el estudiante de cabello largo, retener reportes de calificaciones por la mora en los pagos de pensión, etc., situaciones que hoy están prohibidas por los distintos organismos encargados de velar por los derechos en las IE.

Teniendo en cuenta lo anterior, los PEI son un importante escenario de intervención por parte de la Defensoría del Pueblo, en el sentido de poder valorar en qué medida la EDH viene siendo asumida en las IE y cómo pueden recomendarse diferentes abordajes conceptuales y metodológicos para hacer realidad los fines de la educación en materia de derechos humanos, toda vez que la EDH no es un propósito aislado, sino un mandato constitucional que se recoge en los fines de la educación, los objetivos comunes a todos los niveles y los objetivos específicos para cada nivel (preescolar, básica y media).

Existen, por tanto, varias posibilidades para que la Defensoría del Pueblo incida en esta tarea. En primer lugar, es necesario saber que a las secretarías de educación departamental y municipal les corresponde asesorar a las diferentes IE en el proceso de elaboración y aprobación de los PEI. Estos proyectos para su elaboración, además de las necesidades del contexto, deben consultar los lineamientos de política educativa que se ofrecen a

²⁸ Estas reflexiones son tomadas de su exposición en el vídeo de la Fundación CEPECS “No Hay Derecho”, documental que aborda la situación de los derechos humanos en las IE.

nivel nacional, departamental y municipal, muchos de los cuales definen importantes derroteros para la EDH, tal y como lo recomiendan los fines de la educación colombiana.

Un buen ejemplo de cómo las secretarías de educación en asocio con la Defensoría del Pueblo pueden incidir en el fortalecimiento de la EDH en las IE, es la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación que aprobó el Concejo de Bogotá según el Acuerdo 125 del 9 de julio de 2004.

Esta experiencia sirve como ejemplo para mostrar que la Defensoría del Pueblo puede jugar un papel decisivo y propositivo con instituciones que tienen bajo su responsabilidad la formulación y desarrollo de políticas encaminadas a fortalecer una cultura de conocimiento, respeto y práctica de los derechos humanos a través de acciones educativas sustentadas en decretos, ordenanzas, acuerdos y políticas educativas de cada entidad territorial.

Otro nivel de posibilidades para incorporar la EDH en los PEI es a través del diálogo y la concertación directa de la Defensoría del Pueblo con las IE. Para esto, la Defensoría tiene la posibilidad de presentar una serie de instrumentos pedagógicos, conceptuales y didácticos, para incorporar la EDH en el PEI. Algunos ejemplos pueden ser: proyectos pedagógicos transversales, proyectos de aula, cátedras de estudio institucional, contenidos específicos en las disciplinas afines (constitución política y democracia, ética y valores humanos, ciencias sociales, ecología).

Estos ejemplos son bien conocidos por los docentes, pero es necesario que la Defensoría fortalezca en las IE, procesos de formación que incluyan el marco histórico, conceptual, jurídico y político de los derechos humanos, de tal manera que se dé la apropiación necesaria para desplegar en los PEI el estudio y comprensión de este importante tema.

6.3. En los proyectos pedagógicos y planes de estudio de las Institucionales Educativas (IE).

El Decreto 1860 de 1994 (art. 36) define así los proyectos pedagógicos:

“El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas coti-

dianos seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994,²⁹ se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.

Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional.

La intensidad horaria y la duración de los proyectos pedagógicos se definirán en el respectivo plan de estudios.”

Ante la dificultad que ha representado el estudio y práctica de los derechos humanos a través de asignaturas y cátedras dentro del plan de estudios de las IE, debido a que reduce su alcance al manejo de contenidos memorísticos, sin que con ello se afirme que los contenidos no son esenciales en la formación de cualquier disciplina, tema o problemática, la Ley General de Educación abre la posibilidad de trabajar temas de interés (como los señalados en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994) u otras del contexto institucional a partir de proyectos pedagógicos.

Los proyectos pedagógicos en la IE deben incorporarse al plan de estudios de manera transversal, en tanto no pueden reducirse al desarrollo de una asignatura o cátedra, sino que los contenidos, procedimientos, actitudes y valores deben desarrollarse desde cualquier área del conocimiento (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, educación artística, etc.), incluso desde cualquier espacio institucional (actos cívicos, jornadas pedagógicas, recreos, escuelas de madres y padres de familia).

²⁹ Este artículo se refiere a la obligatoriedad que tienen los establecimientos oficiales y privados que ofrezcan educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media de cumplir con el desarrollo de proyectos pedagógicos (Constitución e instrucción cívica; aprovechamiento del tiempo libre; protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales; educación para la justicia, la paz, la democracia y la educación sexual).

En ese sentido, si una IE decidiera trabajar la EDH desde esta perspectiva, es decir, como proyecto pedagógico, tendría la posibilidad de afectar todo el PEI, ya que dicho proyecto, al tener un carácter transversal, sería adoptado como proyecto de relevancia estratégica para toda la IE.

Magendzo (2003) explica que: *“la transversalidad hace relación con aquellos objetivos del currículo llamados a la formación para la vida y en este sentido, involucrando aprendizajes relacionados tanto con el campo de lo social y valórico como de lo afectivo y cognitivo, todos estrechamente ligados entre sí”*³⁰.

Educar en este campo de la vida implica incursionar en un estudio profundo a nivel de diferentes ámbitos:

- La dimensión afectiva, que apunta al desarrollo de la identidad personal y social y al fortalecimiento de la autoestima y la autovalía.
- La dimensión intelectual-cognoscitiva, que orienta los procesos de conocimiento y aprehensión de la realidad y favorece el desarrollo de las capacidades de análisis, investigación y construcción de conocimientos.
- La dimensión ético-valórica, que permite formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella como sujeto moral.
- La dimensión de convivencia social, que sitúa a la persona como ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno y con responsabilidad social³¹.

El artículo 36 del Decreto 1860/94 le da vida y sustento a los proyectos pedagógicos, ya que estos tienen *“la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas”*. Y es precisamente esta definición la que ofrece derroteros importantes para promover en las IE proyectos pedagógicos de EDH que se inserten de manera transversal en el plan de estudios.

El plan de estudios no solo se refiere al desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales, también incluye los proyectos pedagógicos que hacen

³⁰ MAGENDZO, Abraham (2003). Transversalidad y currículo. Magisterio, Bogotá, p. 11.

³¹ *Ibíd.*, p. 46.

parte del currículo institucional de manera articulada. Aunque es necesario advertir que la educación por proyectos pedagógicos no es fácil de concebirse y planearse, particularmente por el arraigo que tiene la planeación por áreas y asignaturas de carácter disciplinar, también resulta importante señalar que ella es la opción más viable para hacer realidad la interdisciplinariedad y para articular las dimensiones necesarias para la comprensión de un tema o problema. Nos referimos a los conceptos, las habilidades, los valores y las actitudes.

Respecto de los temas transversales en los programas de estudio, Magendzo ofrece esta reflexión:

“Se ha señalado que los temas transversales “son asumidos por el currículum en su conjunto”, esto quiere decir que estos se incorporan en los programas, para formar parte de ellos y no se planean como un agregado superpuesto o artificioso.

El desafío que enfrentamos, por tanto, no es el de hacer malabares para “meter” los temas transversales en las diversas asignaturas. Es necesario analizar en profundidad los programas, para identificar cómo éstos pueden asumir los temas transversales y ver las oportunidades que nos ofrecen para abordarlos.

Cada asignatura es una fuente generosa en oportunidades para incorporar los temas transversales. Cada contenido programático es una oportunidad para articular aquellas dimensiones, conceptos, habilidades y valores a los que apuntan los temas transversales, cristalizándolas en una actividad pedagógica, claramente diseñada que tiene lugar en un tiempo y en un espacio”³².

Así, los proyectos pedagógicos y los planes de estudios se constituyen en otra excelente oportunidad para desarrollar procesos de EDH, particularmente por su amplio reconocimiento entre los maestros y maestras, en el sentido de que ambos constituyen elementos articuladores que hacen viable y posible el PEI.

En esa medida, ambos procesos se constituyen en otros escenarios de intervención porque permiten la incorporación de los derechos humanos

³² Ibíd., págs., 49 y 50.

en el currículo de la institución, creando escenarios propicios para que la Defensoría del Pueblo pueda orientar y asesorar a las IE en la búsqueda de alternativas para hacer realidad la EDH en espacios escolares.

Una manera en que la Entidad puede asesorar a las IE para incorporar el estudio y comprensión de los derechos humanos es a través de la capacitación a docentes de las IE, mediante acuerdos o convenios con las secretarías de educación municipal y departamental. Por lo general, las IE dedican las semanas de desarrollo institucional para sus espacios de capacitación y planeación, que se realizan en los períodos de vacaciones de estudiantes, para profundizar asuntos de orden pedagógico.

Entre las temáticas que se pueden concertar con las secretarías de educación para trabajar con los docentes está la EDH a través de los proyectos pedagógicos y los planes de estudio. Estas dos herramientas son objeto de permanente análisis y discusión en la educación básica y media, y por lo tanto son un punto nodal y estratégico para incorporar los derechos humanos en el currículo.

6.4. En los manuales de convivencia

Peter McLaren, al analizar la vida en las escuelas de Norte América desde una perspectiva crítica aporta esta reflexión:

“Los educadores deben desarrollar formas de análisis que reconozcan los espacios, tensiones y oportunidades para las luchas democráticas y las reformas dentro de las actividades diarias y los hechos de los salones de clase. De manera similar, los educadores deben desarrollar un lenguaje que posibilite a maestros y a otros ver la escuela en una forma crítica y potencialmente transformadora. Dos direcciones importantes para reformar las prácticas escolares contemporáneas adelantadas por Aronowitz y Giroux implican ver las escuelas como esferas públicas democráticas y a los maestros como intelectuales transformadores.”³³

Ver la escuela como esfera pública democrática significa entenderla como un lugar para el intercambio de saberes, para el debate argumentado, para la búsqueda de soluciones contextualizadas, para el reconocimiento

³³ MCLAREN, Peter (2005): Op. cit., p. 335.

del otro y de la otra como actores sociales. Una escuela con esta mirada requiere maestros que se asuman como intelectuales transformadores, no como reproductores de currículos prefabricados que desconocen saberes y experiencias que han logrado construir una postura ética y política frente a la dinámica educativa.

Ahora bien, desde esta perspectiva es posible entender el lugar y el papel que les corresponde a los manuales de convivencia en la consolidación de la democracia y en el fortalecimiento de una escuela que educa para conocer, promover, defender y vivir los derechos humanos.

El estudio de las distintas experiencias muestra que la gran mayoría de las IE se han inclinado por el enfoque reglamentario más que por el enfoque de promoción de la convivencia escolar. No obstante, tales manuales deben establecer una serie de derechos como:

- Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.
- Pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.
- Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto. Deben incluir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto.
- Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad. Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación.
- Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.
- Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa.
- Reglas para la elección de representantes al Consejo Directivo y para la escogencia de voceros en los demás consejos previstos en la organización

escolar. Debe incluir el proceso de elección del personero de los estudiantes.

- Calidades y condiciones de los servicios de alimentación, transporte, recreación dirigida y demás conexos con el servicio de educación que ofrezca la institución a los alumnos.
- Funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento, tales como periódicos, revistas o emisiones radiales que sirvan de instrumentos efectivos al libre desarrollo de la personalidad, la libertad de expresión, investigación e información³⁴.

La revisión y el ajuste participativo de los manuales de convivencia desde una perspectiva y enfoque de derechos constituyen una importante oportunidad para que la Defensoría apoye y estimule la reconstrucción de estos manuales en su proceso de implementación de la EDH.

Desde el proceso mismo de construcción, negociación y concertación, hasta los mecanismos que se establezcan para tramitar conflictos propios de la vida escolar, son espacios de aprendizaje para fortalecer una cultura de práctica y respeto de las libertades y los derechos humanos. Para ello será necesario reconceptualizar y recrear la noción de convivencia, tratando de sacarla del laberinto reglamentario en que la metieron y recuperándola como espacio de reflexión y decisión ético-política en procura de hacer de los espacios públicos lugares para vivir y garantizar los derechos y las libertades fundamentales.

En este escenario, la Defensoría del Pueblo puede cumplir un rol determinante a través del diseño de lineamientos pedagógicos, éticos y jurídicos que le permitan a las IE comprender cómo se hace un manual de convivencia desde la perspectiva de los derechos humanos y de la Constitución Política.

Las palabras de Ernesto Sábato (2000) convergen en esta búsqueda de sentidos proponiendo:

“Debemos exigir que los gobiernos vuelquen todas sus energías para que el poder adquiera la forma de la solidaridad, que promueva y estimule los

³⁴ Decreto 1860 de 1994.

actos libres, poniéndose al servicio de bien común, que no se entienda como la suma de todos los egoísmos individuales, sino que es el supremo bien de una comunidad. Debemos hacer surgir, hasta con vehemencia, un modo de convivir y de pensar, que respete hasta las más hondas diferencias. Como bellamente define Zambrano, la democracia es la sociedad en la cual no sólo es posible sino exigido el ser persona”³⁵.

6.5. En la personería y el consejo de estudiantes

Para el caso de las IE y como una forma de fortalecer el gobierno escolar, se da por primera vez a los estudiantes cabida y reconocimiento legal en las instancias de dirección y decisión a través de la figura del personero de los estudiantes y del consejo estudiantil. Figuras organizativas que han sido reglamentadas por el Decreto 1860 de 1994 y que han cumplido un papel destacado en los últimos quince años, a pesar de las dificultades que los han acompañado en su consolidación.

Bayona *et al* (2000) insiste en que “... hacer realidad la democracia en la escuela, conlleva la práctica de la participación estudiantil todos los días y a todo momento, de tal manera que las relaciones de los distintos miembros de la comunidad educativa abran los espacios y creen las instancias de participación, que con el tiempo se asuman como parte la nueva cultura escolar”³⁶.

Este llamado de atención sobre la democracia escolar advierte sobre los peligros de la excesiva institucionalización y reglamentación de dichos espacios, ya que ello puede conducirlos a una pérdida de sentido y eficacia tal y como lo advierten algunos ejercicios de candidatura para la elección del personero de los estudiantes, en los que se reproducen los vicios del clientelismo político, restándole eficacia al ejercicio de la promoción y defensa de los derechos de los estudiantes.

Cuando el Decreto 1860 de 1994 define la comunidad educativa (art. 18), lo hace teniendo en cuenta las responsabilidades que tienen todos los miembros de dicha comunidad en la orientación y conducción de la IE. Dicha comunidad y sus funciones están ordenadas como sigue:

³⁵ SABATO, Ernesto (2000). La resistencia. Seix Barra, Buenos Aires, p. 102.

³⁶ BAYONA, Arnulfo y GARCÍA, Alfonso (2000). Participación escolar ¿posibilidad o realidad? Instituto para el Desarrollo de la Democracia “Luis Carlos Galán”, Bogotá, p. 13.

Todos los miembros de la comunidad educativa son competentes para participar en la dirección de las instituciones de educación y lo harán por medio de sus representantes en los órganos del gobierno escolar, usando los medios y procedimientos establecidos en el citado decreto. Por tanto, entender y comprender el importante rol que desempeñan los estudiantes en el gobierno escolar, el papel que juega el personero/a y el delegado/a del Consejo Estudiantil en dicho escenario de dirección, es fundamental para representar las necesidades, los problemas, las demandas y las exigencias de la población estudiantil.

Las IE como escenarios públicos están permanentemente afectadas por las problemáticas sociales, las cuales pueden ser asumidas como dispositivos pedagógicos para que a partir de allí se desaten procesos educativos teniendo como pretexto los mismos problemas sociales, los cuales una vez comprendidos pueden ser transformados desde el papel y el lugar que le corresponde a la IE.

Es evidente, entonces, que el rol que le compete al personero de los estudiantes es significativo, si se asume la IE como escenario de confluencia de problemas pero también de búsqueda de alternativas, lo cual es determinante para posicionar una cultura de respeto y práctica de los derechos humanos.

En el mismo sentido están definidas por el Decreto 1860 de 1994 las funciones del Consejo de Estudiantes, las posibilidades y limitaciones que tiene para el conocimiento y práctica de los derechos humanos, así como escenario de organización y participación de los estudiantes.

Si bien las funciones del Consejo de Estudiantes no son tan explícitas como las del personero, es entendible que el papel que puede jugar resulta vital no solo para defender el reconocimiento del estudiantado como actor social y político, sino a la vez para reivindicar derechos propios de esta población y del derecho mismo a la educación.

La Defensoría cuenta entonces con dos aliados estratégicos en representación de los estudiantes, con quienes se pueden desarrollar procesos de EDH y organizar programas orientados a la promoción y divulgación de los derechos humanos. Para ello deberá desarrollar procesos de capacitación que estén orientados a la comprensión y utilización de las herramientas que

existen para su protección, particularmente en los escenarios escolares y comunitarios.

Finalmente, es necesario aclarar que las organizaciones de estudiantes, entendidas como escenarios de participación no reglamentada o de carácter informal, también hacen presencia en las IE. Estas formas de organización no se limitan exclusivamente a la personería y al consejo, también existen organizaciones que se dedican al cuidado y protección del ambiente, a la promoción de las expresiones artísticas, deportivas, religiosas, comunicativas, etc. Incluso las expresiones estético-culturales con las que se identifican hoy muchos jóvenes representan formas de organización desestructurada (informal) que hacen parte de los procesos de construcción de identidad y, en algunas ocasiones, de expresiones que reivindican derechos a partir de la música, los grafitos, los medios alternativos de comunicación y otras expresiones culturales.

Hacer mención a otras formas organizativas de los estudiantes, pretende llamar la atención de la Defensoría del Pueblo sobre la importancia que representa poder conocer y contactar otras formas organizativas diferentes a las convencionales, ya que por su naturaleza y su carácter independiente y autónomo, son ideales para desarrollar procesos de EDH, desplegar tareas de promoción y divulgación, y reivindicar derechos que no son tan fáciles de preservar en los ambientes escolares. Esta es una de las circunstancias que con mayor frecuencia se hallan en estos escenarios educativos, cuyas respuestas, por parte de la sociedad y del Estado, son de incompreensión, empleo de métodos de disuasión, desencuentro, intolerancia e incompreensión de los procesos sociales que allí se viven.

6.6. En las instituciones de educación superior

La Ley 30 de 1992, en su artículo 1º, establece que la *“Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”*.

El desarrollo de las potencialidades del ser humano implica concebir a las personas, en este caso a los miembros de la comunidad educativa superior, como sujetos plenos de derechos que en su proceso de formación

profesional (técnica, tecnológica, humana, artística y/o filosófica) continúan fortaleciendo los conocimientos, los procedimientos y las actitudes que han forjado en su paso por la educación básica y media para ser complementados y profundizados en la formación académica superior.

La EDH en el ámbito de la educación superior trasciende la capacitación impartida por las facultades o programas académicos que tienen como objeto el estudio jurídico y político de los derechos humanos como parte de sus programas académicos, como sucede con los programas de derecho y de estudios políticos, o en menor escala, con las especializaciones y maestrías que han surgido a lo largo de la última década.

La educación superior, como servicio público cultural inherente a la finalidad social del Estado, tiene la posibilidad de contribuir al fortalecimiento de una cultura de los derechos humanos, como medio para fomentar la convivencia democrática en un país desgarrado por la crisis humanitaria como consecuencia del conflicto armado, el empobrecimiento sistemático, la fragmentación social, la corrupción y la impunidad.

Obviamente estos propósitos estratégicos sobre la necesidad de profundizar el estudio y la comprensión de los derechos humanos en la educación superior no desconocen las tensiones y presiones de las que es objeto el sistema educativo universitario, por ser un campo fundamental para resolver asuntos de orden productivo, tecnológico, científico y político. Al respecto, Santos (1998) advierte:

“Las universidades se enfrentan por todos lados a una situación compleja: la sociedad les hace exigencias cada vez mayores, al mismo tiempo que se hacen cada vez más restringidas las políticas de financiamiento de sus actividades por parte del Estado. Doblemente desafiada por la sociedad y por el Estado, la universidad no parece preparada para enfrentar los desafíos, más aún si estos apuntan hacia transformaciones profundas y no hacia reformas parciales. Además, tal falta de preparación, más que coyuntural, parece ser estructural, en la medida en que la perennidad de la institución universitaria, sobre todo en el mundo occidental, está asociada con la rigidez funcional y organizativa, con la relativa impermeabilidad a las presiones externas, en fin, con la resistencia al cambio”³⁷.

³⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa (1998). De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad. Siglo del Hombre Editores, UNIANDÉS, Bogotá, p, 225.

En otras palabras, la universidad está sometida a presiones externas del Estado y de la sociedad, y tiene como reto flexibilizarse y reorganizarse para hacerle frente no solo a dichas presiones y para responder a los fines y objetivos de la educación superior. Para ello, deberá reconocer que como instancia científica y cultural de la sociedad debe abrirse con el fin de que, conjuntamente con otros sectores de la sociedad, contribuya permanente al afianzamiento de un desarrollo cada vez más humano.

Desde esta perspectiva, la EDH en el ámbito de la educación superior se sitúa en la búsqueda permanente de alternativas que hagan posible la construcción de currículos profesionales con perspectiva de derechos, asunto que gana progresivamente espacio desde el punto de vista disciplinar, pero donde aún no se han dado avances significativos para pensar la EDH como parte esencial de los programas universitarios.

En ese sentido, la universidad puede construir con la comunidad académica el Proyecto Educativo Universitario (PEU) en el que se incorpora la EDH, como manera de dar respuesta a las exigencias académicas e investigativas en la formación de los profesionales que requiere y demanda el país.

Es evidente que la profundidad, la exigencia y el alcance de estos objetivos generales, además de los objetivos propios que dan cuenta de las necesidades y características del contexto donde hacen presencia las universidades, requieren de una estrategia muy sólida y coherente para que la propuesta educativa universitaria actúe armónicamente con las demás estructuras educativas y formativas existentes en el país.

Darle cabida y reconocimiento a los derechos humanos a través de los PEU, es abrir las condiciones básicas necesarias para que las universidades puedan definir distintas posibilidades educativas en esta materia. Algunas de esas posibilidades de concreción y expresión podrían ser:

- La EDH como eje transversal. Una de las necesidades fundamentales del país tiene que ver con el conocimiento y vivencia de los derechos humanos como posibilidad de limitar los atropellos a la dignidad humana y fortalecer la democracia y la paz. En ese sentido, pueden asumirse en los PEU como proyectos transversales a los procesos de formación de profesionales en las diferentes facultades que tienen asiento en las universida-

des públicas y privadas. Es asumir una decisión ética y política para que en el perfil de los profesionales se incluya el conocimiento y práctica de los derechos humanos como mecanismo vital para el desempeño profesional y el fortalecimiento de la convivencia ciudadana.

- Como materias o seminarios de contexto que se ofrecen para todas las facultades. Estos espacios pueden ser opcionales o de referencia estructural en los programas de cualquier disciplina, para que todos los estudiantes, independientemente de su campo de profesionalización, tengan la oportunidad de conocer y profundizar sobre los conceptos, normas y mecanismos que en el mundo y en el país operan para preservar y proteger los derechos humanos de las personas, los cuales, a su vez, se constituyen en posibilidades para forjar códigos de ética para el desempeño profesional y ciudadano como parte constituyente del PEU.
- Seminarios permanentes de formación de docentes en EDH. Los PEU deben insistir en los procesos de formación de docentes, como una estrategia para fortalecer la calidad humana, cultural y científica de los programas de formación universitaria. Uno de los campos de formación trascendentales y estratégicos de su formación y de la que ellos imparten debe ser alrededor de los derechos humanos, en tanto ellos determinan las posibilidades que les permiten a las sociedades democráticas fortalecer la convivencia y la paz como condición para el bienestar de sus ciudadanos. Un docente universitario formado en este campo contará con mayores elementos conceptuales y metodológicos para contribuir en la importante tarea de incorporar la EDH a las materias y seminarios que lidera.

Estas son solo algunas posibilidades desde donde el PEU puede abrirle paso a distintas iniciativas en EDH, no sin antes advertir que las universidades que han creado distintos programas de formación al respecto (diplomados, pregrados, especializaciones y maestrías), lo han hecho por la creciente demanda y necesidad del país de contar con profesionales idóneos para la comprensión, defensa y práctica de los derechos humanos, decisión que se conjuga con una alta convicción de creer y entender que estos son una necesidad fundamental para el desarrollo de la sociedad.

Desde esta perspectiva es necesario que la Defensoría del Pueblo incurriera con distintas propuestas de EDH que puedan ser ofertadas a las diferentes

instancias que se encargan de promover, ejecutar y evaluar las políticas educativas de educación superior para el país.

Lo anterior garantiza que los perfiles de los egresados se ajusten a la necesidad de contar con profesionales que, independiente de su opción disciplinar, conocen y valoran la importancia que representa para el desarrollo de la sociedad y para la dignidad de los seres humanos, la vivencia cotidiana de los derechos humanos.

6.7. Líneas de investigación en EDH

Dentro de los objetivos de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético que orientan el desarrollo universitario en Colombia, se incluye el de la investigación. Dicho propósito se enmarca en las grandes necesidades que se presentan en el país para consolidarse como una sociedad democrática, incluyente, equitativa y respetuosa de la dignidad de los seres humanos.

Para avanzar en los anteriores factores de desarrollo se requiere de procesos de investigación que den cuenta de los elementos que obstaculizan o restringen esas posibilidades de desarrollo, como aquellos factores estructurantes que limitan la convivencia ciudadana, la democratización del poder y de la riqueza, así como la construcción de un proyecto ético que permita establecer prioridades para atender a la realización y garantía de los derechos y libertades de los grupos poblacionales que históricamente han sido vulnerados en sus derechos esenciales (grupos étnicos, campesinos, mujeres, niñas y niños, jóvenes, comunidades LGTBI, comunidades urbano marginales, víctimas, personas en condición de discapacidad, entre otras).

En ese sentido, dentro de los aportes esenciales de la educación superior tiene como misión el desarrollo, en diferentes campos, abordar líneas de investigación que generen conocimiento relevante sobre los diferentes temas y problemas que existen alrededor de los derechos humanos. Dichas líneas de investigación deberán moverse en un espectro bastante amplio, que incluye tópicos como los siguientes:

- **Pedagogía y educación en derechos humanos:** Es una temática de investigación con pocos desarrollos en el país. Al respecto es pertinente indagar acerca de cómo se debe educar en derechos humanos, desde qué enfoques y corrientes pedagógicas, cómo debe ser su abordaje en los

currículos y desde qué temáticas y metodologías es necesario estimular investigaciones que den cuenta del impacto de dichas propuestas en la comprensión conceptual, la adquisición de habilidades y herramientas para proteger y defender los derechos humanos, y de qué manera aportan a la consolidación de actitudes y valores éticos y políticos.

Es, por tanto, urgente la existencia de propuestas y líneas de investigación en este campo, de manera que el conocimiento generado sobre estas prácticas permita reorientar las diferentes iniciativas de EDH (formales, no formales e informales) en procura de brindar una mejor calidad en los programas que se ofrecen y, por lo tanto, cualificar la formación de los diferentes sujetos que participan de estas experiencias educativas.

- **Materiales educativos en derechos humanos:** La producción de instrumentos y materiales pertinentes, coherentes y contextualizados que se usan en la EDH para apoyar el proceso de comprensión de los derechos humanos. Una línea de investigación en este campo deberá dar cuenta de la solidez conceptual de los temas, el lenguaje que se utiliza, el tipo de iconografía empleada, las actividades que se proponen para facilitar la profundización de las temáticas que se aplican en materiales como cartillas, vídeos, afiches, juegos, programas virtuales, campañas de sensibilización, etc. Además deberá valorar en qué medida los materiales empleados para hacer EDH se ajustan al nivel de desarrollo cognitivo en que se encuentran las personas para asimilar los conceptos y los procedimientos, considerando que el tratamiento conceptual es diferente para un grupo de niños y adolescentes que para un grupo de estudiantes de la educación superior o para un grupo étnico.
- **Métodos de educación y enseñanza de los derechos humanos:** Esta temática de investigación tiene relación con el de pedagogía y educación en derechos humanos que se describió anteriormente. Al respecto, es necesario hacer un ejercicio riguroso y sistemático que analice los métodos empleados para la EDH y el impacto que ellos representan en su comprensión. Solo así podremos hacer elecciones respecto a los métodos de enseñanza más pertinentes y apropiados de acuerdo con las características de quienes se benefician de ellos.

- **Programas de formación de docentes en derechos humanos:** Giroux³⁸ sostiene que a los docentes se les enseña una forma de alfabetismo conceptual y político, porque se les entrena para usar una gran cantidad de modelos de enseñanza, administración y evaluación, pero no se les prepara para ser críticos de esos modelos. En ese sentido, una línea de investigación interesada en generar procesos de conocimiento sobre cómo son los procesos de formación de los docentes, cuáles son los intereses que le dan sustento a estas prácticas pedagógicas y cuáles las concepciones pedagógicas en que se apoyan, buscando con ello generar propuestas que reconozcan al docente como intelectual, como profesional de la pedagogía y no simplemente como un operador (tecnólogo) de currículos concebidos por los centros de poder político y educativo.

De esta manera, es posible contextualizar y caracterizar los programas de formación en derechos humanos que se brindan a docentes y determinar el alcance y el significado que tienen en las prácticas pedagógicas, así como la utilización de dichos conocimientos en las relaciones con los demás, la adopción de actitudes éticas y políticas para la transformación de los contextos adversos a una cultura de los derechos humanos.

³⁸ GIROUX, Henry. Cultura, política y práctica educativa. Editorial Grao, España, 2001.

7. NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES EN EDH DESDE LA EDUCACIÓN FORMAL

Partir de núcleos temáticos problematizadores para la EDH implica disponerse a desarrollar procesos educativos interdisciplinarios y transdisciplinarios, ya que para dar respuesta a un núcleo problemático desde esta óptica, necesariamente deberá acudir a un saber académico-disciplinar producido por diversas áreas del conocimiento: el derecho, la ciencia política, la historia, los estudios culturales, la estadística, la psicología, la sociología, etc., por el saber cultural-popular que han producido las comunidades a lo largo de su historia, y por un saber adquirido en las experiencias de vida que posee cada sujeto, los cuales son vitales para interrelacionar los nuevos saberes que se producen en la EDH.

Esta propuesta busca indicar una estrategia pedagógica que sirva de motivo para establecer los contenidos, los procedimientos y los mecanismos necesarios para promover y defender los derechos humanos a partir de los problemas sociales, donde está en juego la posibilidad de reivindicar esta concepción ética, política y normativa, como medio para construir sociedades respetuosas y garantes de la dignidad de las personas.

Algunos criterios que ofrecen los lineamientos curriculares de ciencias sociales acerca de las ventajas que representa para la educación desarrollar procesos formativos a partir de problemas sociales son:

- Posibilitan la coinvestigación en el aula (estudiantes y docentes), generándose un nuevo conocimiento que en la práctica debe orientarse para comprender, mejorar y transformar la realidad del mundo en que se vive.
- Están enmarcados en una perspectiva crítica que facilita, de manera obligatoria y primordial, el estudio de los problemas que en la actualidad afectan a la humanidad e impiden lograr una sociedad más justa y una humanización más digna.

- Permiten aprendizajes valiosos, facilitando la ilustración de las y los estudiantes respecto del modo de cambiar sus vidas y acceder a una nueva comprensión de la arqueología de su ser, teniendo en cuenta sus condiciones objetivas y subjetivas, sociales y personales³⁹.

Es importante insistir en que la comprensión y la solución de los problemas sociales, que comprometen la vigencia y respeto de los derechos humanos, requieren de un abordaje investigativo, es decir, donde la EDH está mediada y orientada por prácticas pedagógicas que promuevan la investigación y la coinvestigación, como una manera de articular los saberes y a la vez democratizar la comprensión de los problemas y la construcción de conocimiento que se genera en torno de ellos.

En ese sentido, García y García (1993) cuando fundamenta su propuesta metodológica “aprender investigando”, enseñan que:

“Si admitimos que nuestras concepciones sobre la realidad evolucionan en la medida en que procesamos información nueva, resulta evidente que la resolución de problemas tiene gran importancia para el conocimiento y la intervención en esa realidad. En efecto, todo problema da lugar a la formación, a partir de las concepciones preexistentes, de nuevas concepciones más acordes con las circunstancias planteadas. En ese sentido, podríamos decir que aprendemos en cuanto que resolvemos los problemas que se originan en un entorno siempre diverso y cambiante”⁴⁰.

Esta perspectiva es la que se sugiere para que la EDH se haga desde núcleos temáticos problematizadores a partir de procesos de investigación tal y como se mostró en el apartado anterior. La EDH supera la transmisión de contenidos y genera formas más participativas e incluyentes, cuando se hace a partir de las realidades y del análisis de situaciones y problemas concretos, así como del planteamiento de alternativas de solución que brindan el estudio de las situaciones sociales que pueden ser analizadas desde diferentes perspectivas conceptuales, culturales, jurídicas, éticas y políticas.

³⁹ AGUDELO, Elkin, DELGADO, Antonio y CASTRO, Heublyn (2002). Lineamientos curriculares ciencias sociales. MEN, Bogotá, Págs. 59 y 60.

⁴⁰ GARCÍA, Eduardo y GARCÍA, Francisco (1993): Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Díada editora, Sevilla, p. 10.

Algunas sugerencias de cómo incidir y fortalecer la EDH en la educación preescolar, básica y media, a través de núcleos temáticos problematizadores, están referidos al contexto de la educación formal. Este mismo ejercicio se puede aplicar en otras esferas de la educación no formal e informal.

EJERCICIO DE APLICACIÓN DE LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES

NIVEL EDUCATIVO	NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	POSIBLES PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	ÁMBITOS CONCEPTUALES
Preescolar	Cuidado y seguridad social de los niños y las niñas en la familia, la comunidad y la escuela.	¿Cómo son los cuidados que me brindan en mi familia, en la escuela y en la comunidad? ¿Me siento bien con esos cuidados?	Derechos del niño y de la niña.
	Inclusión de los niños y las niñas en las decisiones de la familia, la comunidad y la escuela.	¿De qué manera mi familia, mis profesores y mis vecinos tienen en cuenta mis opiniones para tomar decisiones que tienen que ver con mi vida? Por ejemplo, en qué colegio estudiar, cómo vestirme, qué lugares visitar, qué programas de TV ver, en qué actividades del hogar, de la escuela y del barrio debo colaborar.	Autonomía Participación.
	Prevención de las violencias contra los niños y las niñas en la familia, la comunidad y la escuela.	¿Cómo me tratan a mí y cómo veo que tratan a los demás niños y niñas en mi familia, la escuela y la comunidad? ¿Cómo me siento cuando un adulto me maltrata o cuando veo que maltratan a otros niños?	Prácticas de buen trato.
Básica primaria	Reconocimiento y respeto por las diferencias.	¿Cómo son las relaciones entre niños, niñas, jóvenes y adultos que son diferentes entre sí por razones físicas, étnicas, religiosas y culturales?	Identidad, igualdad y derecho a ser diferente.
	Cuidado y protección del ambiente.	¿Cuáles son los problemas del entorno ambiental que más afectan la calidad de vida de los niños y de las niñas?	Cuidado y protección del ambiente. Derecho a un ambiente sano.
	Educación y trabajo infantil.	¿Qué hacen los niños y las niñas que no van a la escuela?	Derecho a la educación.
	Niñez y conflicto armado.	¿En qué condiciones viven los niños y las niñas que han sido víctimas de la violencia y la guerra?	Derecho a la paz. Cuidados especiales a población civil, especialmente a los niños y las niñas.

Básica secundaria	Desarrollo de la personalidad y normas sociales.	<p>¿En qué situaciones de la vida cotidiana en la familia, la escuela, el barrio, el municipio has sentido que atropellan y limitan tus derechos al libre desarrollo de la personalidad?</p> <p>¿Qué hacen los estudiantes frente a esos atropellos?</p> <p>¿Cómo relacionan los estudiantes el derecho al libre desarrollo de la personalidad con el acatamiento de las normas?</p>	<p>Libre desarrollo de la personalidad.</p> <p>Construcción y sentido de las normas sociales.</p>
	Relaciones de género y respeto por las diferencias.	<p>¿Cuáles son las prácticas discriminatorias que observas que se dan en las relaciones entre hombres y mujeres en la familia, la escuela y las organizaciones sociales?</p> <p>¿Cómo reacciona tu familia, tu escuela, tu barrio cuando una persona declara su derecho a construir relaciones afectivas con personas del mismo sexo?</p>	<p>Relaciones de género, equidad, igualdad y respeto.</p>
	Identidad, consumo y calidad de vida.	<p>¿Cuáles son las prácticas de consumo que tienen los niños, las niñas y los jóvenes de tu escuela y de tu barrio?</p> <p>Esas prácticas ¿cómo fortalecen y limitan la construcción de identidades?</p> <p>¿Qué hacen los estudiantes cuando en la familia no alcanzan a satisfacer sus hábitos de consumo?</p> <p>¿En qué medida la comunicación y sus distintos medios influyen o determinan nuestras prácticas de consumo?</p>	<p>Prácticas de consumo.</p> <p>Identidad y consumo.</p> <p>Consumo, consumismo y calidad de vida.</p> <p>Consumo y medios de comunicación.</p>
	Participación en las organizaciones infantiles y juveniles.	<p>¿Cuáles son los tipos de organizaciones que existen en tu escuela, barrio y comunidad para que expreses tus ideas y propuestas?</p> <p>¿Qué hacen esas organizaciones por el bienestar público de tu barrio, escuela, comunidad?</p> <p>¿En qué medida esas organizaciones son tenidas en cuenta por las organizaciones de los adultos?</p>	<p>Prácticas organizativas de los infantes y los jóvenes.</p> <p>Participación y democracia.</p> <p>Intereses públicos de los infantes y los jóvenes.</p>

Media	Juventud y violencia.	<p>¿Cuáles son las violencias que afectan principalmente a los jóvenes que están por finalizar su educación media?</p> <p>¿En qué medida los jóvenes son víctimas y/o victimarios de la violencia?</p> <p>¿Cuáles son las razones que explican el incremento de las pandillas juveniles en Colombia y en Latinoamérica?</p>	<p>Violencia juvenil.</p> <p>Mecanismos de prevención y resolución de conflictos.</p>
	Juventud y alternativas de vida.	<p>¿Cuáles son las alternativas de vida que le ofrece el Estado a los jóvenes una vez terminan sus estudios básicos y medios?</p> <p>¿En qué medida el servicio militar obligatorio limita o posibilita la construcción de alternativas de vida para los jóvenes?</p> <p>¿A través de qué estrategias se pueden organizar los jóvenes para generar alternativas de vida?</p>	<p>Derechos económicos, sociales y culturales.</p> <p>Libre desarrollo de la personalidad y libertad de conciencia.</p>
	Juventud, conflicto armado y paz.	<p>¿Cuáles son las consecuencias que trae para la juventud el conflicto armado que vive Colombia?</p> <p>¿A través de qué propuestas los jóvenes pueden participar para incidir en el fortalecimiento de la convivencia ciudadana?</p> <p>¿Qué podemos hacer para ponerle límites a las atrocidades de la guerra?</p>	<p>Conflicto armado.</p> <p>Alternativas de paz.</p> <p>Derecho Internacional Humanitario.</p>

Como se infiere, no se trata de una simple enunciación de contenidos y conceptos, sino que éstos se enmarcan en una propuesta pedagógica que se fundamenta en la construcción colectiva del conocimiento a través del diálogo de saberes, la investigación y la coinvestigación, así como la construcción de alternativas posibles que hagan realidad el discurso de los derechos humanos.

7.1. Núcleos temáticos problematizadores en las instituciones de educación superior

Las necesidades del contexto, las demandas de formación en temas emergentes para la sociedad y para la acción ciudadana de los profesionales del presente y del futuro, deben considerar los derechos humanos como objeto de formación, investigación y acción, ya que en ellos radica gran parte de la posibilidad de resolver problemas fundamentales de la sociedad como el conflicto armado, la convivencia ciudadana, la defensa de las libertades fundamentales, de los bienes públicos, etc.; elementos constituyentes de una sociedad que así misma se denomina democrática, participativa y pluralista.

Por lo tanto, aquí también es posible proponer unos núcleos temáticos problematizadores que generen procesos de EDH en la educación universitaria, brindando algunas pistas pedagógicas para el abordaje de los contenidos propios de los derechos humanos desde una perspectiva que supere el tratamiento meramente conceptual y se abra a una perspectiva integral, al estilo de la formación en y para la acción.

Dellors (1996) en su informe a la Unesco sobre la educación para el siglo XXI, al referirse al paso de la educación básica a la universitaria, insiste en las siguientes recomendaciones:

- La universidad debe situarse en el centro del dispositivo, aunque, como ocurre en numerosos países, existan fuera de ella otros establecimientos de enseñanza superior.
- La universidad tendría atribuidas cuatro funciones esenciales:
 1. La preparación para la investigación y para la enseñanza;
 2. La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social;
 3. La apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido lato del término;
 4. La cooperación internacional.
- La universidad debe, asimismo, pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales, como una

especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar⁴¹.

Ahora bien, prepararse para la enseñanza y la investigación implica que desde distintos frentes, en este caso desde la Defensoría del Pueblo, se le hagan sugerencias y aportes sobre la tarea y la responsabilidad ética que tiene la universidad respecto de la formación de los profesionales en el conocimiento, comprensión, práctica y defensa de los derechos humanos. A continuación se sugieren algunos núcleos temáticos problematizadores que pueden orientar la EDH en la educación superior.

NIVEL EDUCATIVO	NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	POSIBLES PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	ÁMBITOS CONCEPTUALES
Pregrado Facultades de educación	Ejercicio docente y relaciones de poder.	¿Cuáles son las nociones y prácticas sobre democracia que adquieren los estudiantes en su paso por la educación básica y media?	Prácticas democráticas y relaciones de poder en la universidad.
	Construcción curricular y derechos humanos.	¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para incorporar el estudio y comprensión de los derechos humanos y del Derecho Internacional humanitario en las construcciones curriculares universitarias?	Enseñanza de los derechos humanos y del derecho humanitario.
	Educación, autonomía universitaria y control social.	¿En que medida las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la universidad promueven la autonomía de los estudiantes? ¿De qué manera la universidad opera como institución de reproducción y control al servicio de los grupos de poder político y económico?	Educación para la autonomía. Universidad y reproducción del statu quo.
Pregrado Otras Facultades	Universidad y democratización de la sociedad.	¿Cuál es el papel de la universidad en los procesos de democratización de la sociedad?	Democracia, derechos humanos, participación ciudadana.

⁴¹ DELORS, Jacques (1996): Op cit., p. 36.

Pregrado Otras Facultades	Universidad y conflicto armado.	<p>¿Cuáles son las estrategias que desde la universidad se implementan para contribuir con la solución política y negociada del conflicto armado en Colombia?</p> <p>¿Cuál es el impacto del conflicto armado en la configuración del tejido social y el papel de la universidad en su consolidación?</p>	<p>Conflicto armado.</p> <p>Experiencias de negociación de paz con actores armados.</p>
	Ética y política en la formación de profesionales.	¿Cuáles son las posturas éticas y políticas sobre los derechos humanos que adquieren los estudiantes universitarios en su proceso de formación profesional?	Los derechos humanos como opción ética y política.
Posgrado Especializaciones	Políticas públicas y derechos humanos.	<p>¿En qué sentido los procesos de formulación, ejecución y evaluación de las políticas públicas adoptan y desarrollan el enfoque de derechos propuesto por la Constitución?</p> <p>¿Cómo diseñar políticas públicas que en su enfoque y concepción promuevan el reconocimiento y disfrute de los derechos humanos?</p>	Enfoque de derechos en las políticas públicas.
	Condiciones de vida de los grupos minoritarios y/o en condiciones de vulnerabilidad en Colombia.	<p>¿De qué manera los grupos minoritarios y/o en condiciones de vulnerabilidad han adoptado la propuesta de los derechos humanos para mejorar sus condiciones de vida?</p> <p>¿Qué tipo de derechos reivindican los grupos minoritarios y/o en condiciones de vulnerabilidad que no son reconocidos o no aparecen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos?</p>	<p>Derechos humanos de los grupos minoritarios y/o en condiciones de vulnerabilidad.</p> <p>Derechos humanos universales.</p> <p>Derechos humanos y culturales.</p>
	Derechos humanos, ecología y patrimonio ambiental.	<p>¿Cuál es el impacto de las políticas públicas ambientales para frenar y contrarrestar el acelerado deterioro ambiental?</p> <p>¿Cuáles son los derechos colectivos y del ambiente que se vulneran en los planes de desarrollo y qué estrategias se están implementado, por parte de las organizaciones sociales, para ponerle límites a estas situaciones?</p>	<p>Derechos colectivos y del ambiente.</p> <p>Políticas Públicas.</p> <p>Planes de desarrollo.</p>

Posgrado Maestrías	Calidad de vida y derechos económicos, sociales y culturales.	¿En qué medida el conocimiento y defensa de los DESC por parte de las comunidades organizadas contribuye al mejoramiento en la calidad de vida?	Derechos humanos y calidad de vida. DESC.
	Ciudadanía y derechos humanos.	¿Cuál es el papel de las organizaciones de la sociedad civil en la reivindicación de los derechos fundamentales en un modelo económico orientado por políticas neoliberales?	Organizaciones sociales. Modelo económico. Derechos fundamentales.
	Régimen político y Estado Social de Derecho.	¿En qué medida el régimen político que ha imperado en Colombia después de la crisis del Frente Nacional ha favorecido o limitado el reconocimiento y desarrollo de los derechos humanos?	Régimen político en Colombia. Estado Social y Democrático de Derecho.
Proyectos de extensión a la comunidad	Mecanismos de defensa y protección de los derechos humanos.	¿Cuáles son los niveles de conocimiento, apropiación y utilización que tienen las comunidades desplazadas de los mecanismos de protección de los derechos humanos? ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden diseñar e implementar para que las comunidades desplazadas se apropien y utilicen dichos mecanismos?	Mecanismos de protección de los derechos humanos. Instrumentos de protección nacionales e internacionales.
Cátedra de estudios constitucionales	Justicia, verdad y reparación para las víctimas de los actores armados: posibilidades, limitaciones y retos.	¿Cuáles son las estrategias organizativas que están implementando las víctimas de los actores armados para exigir justicia, verdad, reparación y no repetición ante las violaciones de sus derechos? ¿Cuáles son los obstáculos jurídicos, políticos y sociales que limitan el proceso integral de justicia, verdad y reparación con las víctimas de los grupos armados?	Ley de justicia y paz. Víctimas del conflicto armado. Justicia transicional y posconflicto.

En el esfuerzo por establecer unas estrategias pedagógicas para la EDH en la educación formal, no es suficiente con mostrar cuáles son los escenarios donde se pueden realizar procesos de EDH y cuáles son los posibles núcleos temáticos problematizadores desde donde se pueden asumir los contenidos de los derechos humanos. Es necesario establecer algunas herramientas didácticas que permitan o favorezcan el desarrollo de procesos educativos más pertinentes y coherentes con los enfoques pedagógicos críticos y constructivistas presentados.

8 ■ HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA LA EDH⁴²

“La didáctica tradicional asumió que cada enseñanza se imprimía en el cerebro infantil como las letras tipográficas penetran la blanca hoja de papel: por presión, repetición y reforzamiento. Y nada más. El trabajo lo hacía el impresor. La idea para nada fue descabellada, pues funcionó con éxito por milenios. Sólo era menester investigar la enseñanza y sus leyes, no el aprendizaje. Así, la didáctica tradicional sobrevalúa al impresor y el alumno (sin luz propia) se convertía en la blanca hoja de papel dispuesta a ser impresa. Nada más”⁴³.

Miguel De Zubiría

Al igual que en las pedagogías críticas y constructivistas, la labor del educador en derechos humanos consiste en propiciar las condiciones básicas para el aprendizaje, y esas condiciones son muy variadas y complejas porque abarcan los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales que debe lograr cada persona que participa de los procesos de EDH. A eso precisamente se refiere la didáctica, a la posibilidad de generar una serie de herramientas pedagógicas, conceptuales y metodológicas que hagan posible el aprendizaje.

José Tuvilla afirma que *“El aprendizaje se produce cuando un conocimiento nuevo (...) se integra en los esquemas de conocimiento previos llegando incluso a modificarlos. Se aprende cuando el aprendizaje resulta significativo...”*. (Op. cit). Desde esta perspectiva toda herramienta didáctica que se utilice para favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje de los derechos humanos, debe por lo menos considerar estos principios básicos:

- Deben permitir que las actividades de enseñanza/aprendizaje de los derechos humanos partan de las experiencias, necesidades e intereses de

⁴² DEFENSORÍA DEL PUEBLO. CARRIZOSA UMAÑA, Juana y MURIEL ARÉVALO, Ángela María. Guía didáctica para orientar la práctica de los derechos humanos. Bogotá, D.C. 2007.

⁴³ DE ZUBIRIA, Miguel y otros. Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá 2004.

los participantes; es decir, que las actividades sean tan significativas que les permita involucrar la vida personal y comunitaria.

- En consonancia con lo anterior, las herramientas didácticas que se empleen para favorecer dicho aprendizaje, deben considerar, reconocer y valorar los saberes (locales, culturales y conceptuales) que tienen las personas para hacer posible el diálogo e intercambio de saberes. Solo así, es posible encontrarle sentido a los nuevos conceptos y procedimientos que se reciben porque tienen una interconexión con mis saberes y experiencias.
- Los contenidos, procedimientos y herramientas propias para promover, difundir y defender de los derechos humanos se determinan como resultado del estudio de los problemas sociales que afectan a las sociedades. Por eso, más que de contenidos, prefiere hablarse de núcleos temáticos problematizadores porque ellos encarnan la diversidad de situaciones que operan como dispositivo para atraer los contenidos propios de los derechos humanos.
- De esta manera puede generarse un proceso educativo más integral, donde sea posible hacer de la realidad social un laboratorio de experiencias que facilitan el aprendizaje, pero sobre todo, que permiten articular las ideas con las obras.
- Conocer y caracterizar las condiciones socioculturales de las personas, grupos y comunidades con los cuales se pretende desarrollar el proceso de EDH. En las colectividades humanas, las experiencias, problemáticas sociales, métodos de resolución de problemas, dominios conceptuales, etc., son diferentes y eso hace que los ritmos de aprendizaje sean distintos. Por lo tanto, una herramienta didáctica puede que produzca muy buenos resultados con determinados grupos, pero con otros posiblemente genere el efecto contrario. De ahí la importancia de conocer previamente a los grupos y contextualizar las herramientas que facilitan dicho aprendizaje.
- Las herramientas didácticas se usan con la intención de generar aprendizaje y este aprendizaje debe ser significativo, por tanto, debe ser comprendido para que sea utilizado y referenciado en situaciones de la vida cotidiana. Esto implica que las herramientas adoptadas posibiliten la confrontación de puntos de vista, el debate argumentado, la aceptación de

consensos y disensos, y la aplicación de los aprendizajes en situaciones críticas que pongan a prueba la utilidad y eficacia de los aprendizajes.

- Las herramientas didácticas que se emplean para la EDH se diseñan y configuran para contribuir a que se den modificaciones cognitivas, es decir, sirven para ampliar, transformar o adquirir nuevos conocimientos que sean relevantes para comprender la importancia de promover, defender y practicar los derechos humanos tanto en la vida cotidiana como en el contexto social.

Teniendo como base estos principios básicos se hará referencia a los instrumentos de mayor aplicación en las dinámicas educativas y que pueden generar mayor impacto en la obtención de metas cognitivas, procedimentales y actitudinales en los beneficiarios o destinatarios de los procesos de la EDH.

8.1. El taller

Esta herramienta es una de las más utilizadas en los procesos educativos por la posibilidad que brinda a los educadores de generar procesos de reflexión, discusión y construcción de conocimientos alrededor de un tema en particular. Por su carácter participativo y crítico, resulta ideal para los procesos de EDH, especialmente cuando se da aplicación a las pedagogías críticas y constructivistas, que requieren de una didáctica que haga posible el diálogo de saberes, la construcción de nuevos conocimientos, la adopción de posturas éticas y el compromiso en la transformación de los problemas que afectan la convivencia ciudadana y la dignidad humana.

En esencia, el taller consiste en el desarrollo de una o varias jornadas de trabajo con un grupo de personas que se encuentran interesadas en resolver ciertos temas, aprender a solucionar conflictos, apropiarse de una técnica, desarrollar una investigación, aprender a utilizar distintos mecanismos para defender los derechos humanos, en fin, para desarrollar distintos aspectos del conocimiento y de la práctica, en este caso, para una cultura de los derechos humanos y del derecho humanitario.

El taller comprende las siguientes características:

- Está diseñado para generar reflexión, debate y producir nuevo conocimiento. Es necesario que los organizadores entreguen previamente a

los participantes una serie de insumos básicos como lecturas, vídeos, cuestionarios, ejercicios de observación, etc., que les permita intervenir activamente a partir de estos materiales previos, así como de sus saberes y experiencias de vida.

- Los diseños metodológicos deben ser coherentes con la participación activa del grupo de personas. Todo el tiempo deben generar dinámicas de trabajo donde se puedan exponer saberes, reflexiones, posturas y propuestas frente a la temática en estudio.
- El taller está concebido para generar productos (conceptuales, procedimentales, actitudinales, prácticos) encaminados a mejorar las posibilidades de organización y movilización de las personas y sus comunidades. Por lo cual, una característica fundamental de esta herramienta es la producción que permite articular la teoría con la práctica.

Alfonso Torres (1998) propone unos momentos para el desarrollo de los talleres educativos:

- **Reflexión individual:** En el taller debe existir un espacio para que los participantes piensen y expresen a los demás sus experiencias; además la reflexión individual debe continuar durante todo el proceso, en la medida en que se reflexiona sobre la experiencia propia y la de los demás. Conocer las experiencias de los otros participantes permite: aprender del otro, confrontar experiencias, aclarar, reforzar, comprender muchos de los comportamientos, acciones y pensamientos propios, para su ampliación y modificación.
- **Reflexión grupal:** Permite aprender de los otros, establecer una comunicación horizontal, la participación (entendida como “tomar parte de”) las ideas, aportes y experiencias de cada persona son escuchadas, valoradas, retomadas por los demás para involucrarlas en la producción del grupo.
- **Dinámica de grupo:** En la experiencia de trabajo se da una dinámica propia, según características e intereses de los participantes. Los grupos y los individuos son diferentes y el progreso de un grupo se construye sobre dichas diferencias. Los conocimientos, actitudes y habilidades de los participantes deben permitir la concertación para la realización de acciones conjuntas.

- **Puesta en común:** Este momento requiere del coordinador flexibilidad para escuchar como para responder a las inquietudes e intereses de los participantes, evitando que se desvíe el propósito del taller⁴⁴.

Además de los momentos que hay que tener en cuenta para el desarrollo de los talleres, Torres (Ibid) sugiere tener en cuenta estas etapas:

- **Preparación:** Condiciones concretas de los participantes (cantidad, nivel educativo, contexto sociocultural, necesidades concretas, expectativas, nivel de integración), duración y metodología.
- **Ejecución:** Cada taller se desarrolla de una manera particular, dependiendo del tema que se está trabajando, las características del grupo, la metodología de trabajo y el proceso en el cual está inscrito.
- **Evaluación:** A partir de la evaluación se puede detectar si los resultados del taller correspondieron a los objetivos y expectativas iniciales, así como los mecanismos más adecuados para desarrollar a mediano y largo plazo su acción. Puede ser intermedia, final o posterior.
- **Seguimiento:** En esta etapa se puede verificar si lo acordado en un taller se está llevando a la práctica y cuáles las dificultades y logros.

Sin duda, el taller ha sido la herramienta didáctica que ha hecho posible el desarrollo de diversidad de procesos de EDH, tanto en la educación preescolar, básica y media como en la educación superior. Es una herramienta tan amplia que en ella es posible utilizar otra serie de herramientas que hacen posible el acto de aprender, entre ellos el vídeo foro, el panel-debate, los juegos de roles, etc. Incluso dentro del taller, es posible considerar la exposición magistral de conceptos y mecanismos como un momento importante de la aprehensión y comprensión de los contenidos.

Finalmente, el mismo Torres insiste en una serie de recomendaciones que es necesario tener en cuenta al momento de utilizar esta herramienta:

- Escuchar activamente a todos los miembros del grupo; repetir las ideas de los demás con sus propias palabras; identificar los buenos elementos de las ideas presentadas y reconocer el crédito a otros por sus ideas.

⁴⁴ TORRES, Alfonso (1998): Métodos y técnicas de investigación cualitativa. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Unisur, Bogotá.

- Tener una idea muy clara de los roles de los diferentes miembros del grupo; motivar y orientar al grupo en las diferentes fases del taller; conducir al grupo al análisis, a la reflexión y a la acción.
- Controlar el tiempo dentro de un margen flexible, de acuerdo con la dinámica de trabajo que se está viviendo; propiciar una adecuada orientación, sin ser extremadamente directivo⁴⁵.

Resumiendo lo anterior, se concluye que un educador/educadora en derechos humanos, al utilizar esta herramienta didáctica, deberá estar atento a que el taller arroje, como mínimo, los siguientes productos:

- Que el desarrollo del taller posibilite realmente la construcción de conocimientos significativos, es decir, conocimientos valiosos para ser empleados en la promoción y defensa de los derechos humanos.
- Que a partir de la problemática analizada y la construcción de conocimientos significativos alrededor de ella, queden definidos planes de trabajo que le permitan a los grupos que participaron en el taller, intervenir en la búsqueda de soluciones a los problemas que los aquejan.
- Que los materiales utilizados y producidos antes y durante el taller sean apropiados y comprendidos por quienes participan de tal manera que puedan ser empleados por ellos en otros eventos de promoción, divulgación y defensa de los derechos humanos.
- Que el taller deje claramente establecidos los compromisos que adquieren los educadores y los participantes para poder hacer seguimiento al impacto del mismo y a la manera como se interviene en la solución de los problemas que afectan y limitan el reconocimiento y goce de los derechos humanos.
- Que el proceso permita hacer valoración del estado inicial del proceso de formación como al finalizar el desarrollo del mismo, es decir, debe proporcionar indicadores de evaluación.

⁴⁵ Ibíd.

8.2. La cartografía social

La cartografía social es una herramienta de trabajo que se ha posicionado en el ámbito de las ciencias sociales como un instrumento de acopio de información cualitativa acerca de las percepciones que distintas poblaciones tienen sobre el territorio y todo lo que acontece en él.

Para hablar de la cartografía social necesariamente hay que remitirse al sentido que han adquirido los mapas como instrumento de orientación para la humanidad. Según Habbeger y Mancila (2006).

“A lo largo de la historia, los mapas han tenido un papel importante en la orientación en territorio desconocido, en la demarcación de propiedades poniendo fronteras, estableciendo caminos y mostrando el poder de los Estados. Cuando se piensa en mapas, la mayoría de las personas piensan en dibujos geográficos. Hay una asunción ingenua de que el mapa geográfico es una representación fiel de algunos elementos de la realidad física externa, en formato gráfico visual”⁴⁶.

Pues bien, la cartografía social como herramienta para explorar, conocer y comprender el territorio, es utilizada precisamente para identificar aquellas situaciones, conflictos, procesos y búsquedas que un mapa cartográfico convencional no alcanza a capturar porque corresponden al campo de las subjetividades que tienen los grupos humanos frente a su territorio.

Con la cartografía social buscamos que las personas hagan un mapeo de las situaciones que en su territorio son desconocidas y por lo tanto requieren de un proceso de inmersión crítica para develar las condiciones que son adversas a las necesidades e intereses de la comunidad y que por lo tanto requieren de un proceso de intervención y transformación.

En el marco de este documento se entiende por cartografía social una forma de trabajo que le permite a distintos grupos u organizaciones conocer su territorio a través de la identificación de aspectos de la realidad física y subjetiva en aras de revelar los elementos constituyentes que determinan la realidad de ese territorio desde el punto de vista económico, político, cul-

⁴⁶ Documento publicado en www.areaciega.net con el nombre de: El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Abril 14 de 2006.

tural, ambiental, etc. Es decir, la cartografía social sirve fundamentalmente para diagnosticarlo y a partir de allí planificar y establecer alternativas respecto de la práctica de los derechos humanos.

Como herramienta didáctica para la EDH, la cartografía social le permite a un grupo u organización social “mapear” aquellos lugares donde más se vulneran los derechos humanos, quiénes son los actores de esas violaciones y cuáles las víctimas, qué acciones realizan las instituciones u organizaciones sociales para promover y defender los derechos de las personas. Con esta herramienta los procesos de EDH pueden promover la elaboración de mapas de riesgo de violaciones de los derechos humanos para la comunidad en general o por grupos poblaciones, identificando claramente las situaciones y generando acciones de prevención.

Además de obtener diagnósticos sobre la situación del territorio, permiten construir conocimiento acerca de la realidad que allí se vive, generando una mayor conciencia del territorio que se habita y de las necesidades vitales que se tienen en él, buscando con ello que dicho espacio se habite de manera distinta. Además, un territorio conocido, vivido, defendido, empodera a las comunidades para negociar los procesos de desarrollo e intervención que más le convienen. Un territorio desconocido, es un espacio no apropiado y por lo tanto es fácilmente utilizado para favorecer intereses ajenos al territorio y a la población que lo habita.

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones alrededor de la cartografía social, es posible establecer algunas características básicas de esta herramienta:

- La cartografía social es un proceso de investigación y educación que se realiza a través de múltiples actividades (observación, elaboración de croquis, establecimiento de convenciones, interpretación, concertación, planificación), el cual requiere de un tiempo y un espacio acorde con los propósitos del ejercicio.
- Quienes participan y realizan ejercicios de cartografía deben asumir una actitud de apertura y discusión crítica acerca de lo que acontece en la realidad que expresa ese territorio. Esa percepción debe ser confrontada, buscando con ello que sea posible el aprender de las observaciones e interpretaciones que hacen los demás y, de esta manera, alcanzar ciertos

niveles de consenso acerca de las problemáticas que afectan a la comunidad, de modo que sea posible plantear alternativas de transformación.

- Los mapas que resulten a partir de los ejercicios de cartografía social deben ser socializados y discutidos con la comunidad para que la reflexión y el debate que resulten de estos espacios, ayuden a ampliar la mirada sobre las problemáticas que afectan el territorio y el reconocimiento de múltiples alternativas de transformación.
- Metodológicamente se sugiere que los mapas de la cartografía social se hagan a partir de las percepciones simples de la realidad y que a partir del debate, el establecimiento de consensos y disensos, se pueda ganar una apreciación cada vez más compleja de lo que acontece en el territorio a partir de nuevos ejercicios de observación crítica.
- El territorio se hace a partir de las múltiples maneras en que lo hemos habitado en el pasado, en el presente y en la manera como deseáramos que se habitara en el futuro. Por eso se recomienda que la cartografía social indague por las distintas maneras en que se ha habitado y como ejercicio de construcción crítica de la realidad e indague por las visiones de futuro. De esta forma es posible dar paso a la imaginación, a la creatividad, lo cual se logra a partir del cruce entre las cartografías del pasado, del presente y del futuro.
- La cartografía social es eminentemente un ejercicio de construcción colectiva, de conocimiento sobre la realidad del territorio. Por lo tanto, quienes la empleen como herramienta didáctica deben estar absolutamente convencidos de la capacidad que tienen las personas y sus organizaciones de sentir, conocer e interpretar el territorio, de la capacidad que existe en ellos para transformar dicho espacio. Por eso es un ejercicio participativo, democrático e incluyente, donde se promueve el diálogo de saberes y las experiencias de vida.

Habegger y Mancila⁴⁷ aportan elementos constitutivos que hacen posible la cartografía social a través de tres mapas, cada uno de ellos con sus respectivas fases, como se muestra a continuación:

⁴⁷ HABEGGER, S. y MANCILA. I. El poder de la cartografía social en las prácticas contrahegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Extraído el primero de diciembre de 2007. http://areaciega.net/index.php/plain/cartografias/c_car_tac/el_poder_de_la_cartografia_social.

TIPO DE MAPA	FASES DE ELABORACIÓN DEL MAPA
<p>1. Mapas de conflicto:</p> <p>Los mapas de conflicto se representan a través de imágenes, iconos, textos, discursos y narrativas, para mostrar situaciones problematizadas que obedecen a experiencias silenciadas bajo la opresión. Estos pueden ser mapas temáticos, como por ejemplo: “Inmigración y fronteras”, “Género y trabajo precario”, “Violencia y juventud”.</p>	<p>Fase de diagnóstico: Acopio de información (a través de flujogramas, talleres, entrevistas, grupos de discusión, observaciones, análisis de documentos), sistematización y triangulación.</p> <p>Fase de producción cartográfica: Traslado de los datos triangulados al diseño del mapa en formato digital, papel, vídeo, etc., (a través de iconos, colores, leyendas, textos, rostros y voces, narraciones y otros medios de comunicación y expresión).</p> <p>Fase de devolución: Donde se reconocen los conflictos, sus interrelaciones (a través de debates y talleres de creatividad social).</p>
<p>2. Mapas de redes:</p> <p>Los mapas de redes, entendidos como la representación de relaciones entre actores (personas, grupos, organizaciones, instituciones, etc.) según sus vínculos con respecto a un conflicto (vínculos fuertes, débiles, inexistencia de relación) y sus posiciones (grado de afinidad, cercanía, indiferencia u oposición) posibilita articular conjuntamente una intervención ante el conflicto, situación social, cultural o política.</p>	<p>Fase de diagnóstico: Recolección de información a través de mapeos con los actores o mapeos a partir de las entrevistas, observaciones, sistematización a partir de las características de cada actor. Por ejemplo diferenciando si el actor es institución, asociación o grupos no organizados, y de los tipos de relaciones que se pueden dar: vínculos fuertes, débiles, de confrontación o no vínculo.</p> <p>Fase de producción cartográfica: De manera dialógica se establecen las relaciones entre los actores y se analiza desde perspectivas: relacionales, posicionales y de conjuntos de acción.</p> <p>Fase de devolución: En caso de que el mapa de redes sea iniciado por los investigadores sin estar los actores presentes, el mapa se devolvería para su confirmación o posibles cambios, con el fin de propiciar el posterior trabajo en red.</p> <p>Partiendo de la representación gráfica de las relaciones sociales que se dan en cada momento, se facilitan las negociaciones, la realización de diagnósticos comunitarios, la evaluación de los efectos de una intervención, observar la evolución en la articulación de redes, fortalecer el tejido asociativo y promover los cambios que pretenden la comunidad o el gruido.</p>

3. Mapas de recursos:

Los mapas de recursos señalan los medios materiales (infraestructura, economía, medios de producción.) la capacidad humana que se considera vital, así como otros elementos potenciales a través de los cuales se puede abordar los conflictos y plantear la intervención que mejor se adecue al proceso. Tiene que ver con la disponibilidad o carencia de los recursos, las formas de uso o disposición, la condición de tenencia o despojo, es decir, hay que tener en cuenta lo que se tiene y de lo que se carece para desarrollar la intervención.

Fase de diagnóstico: Utilizando la técnica del DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas) verificar las condiciones de las redes (organizaciones y actores), del territorio. Fase de producción cartográfica: Localizar los recursos sobre el plano a través de símbolos e iconos, incluyendo cartografía institucional.

Fase de devolución. Con las comunidades y sus organizaciones se verifica en dónde reside el origen de la propiedad de los recursos, por qué de las carencias y cómo cambiar las condiciones de apropiación o despojo ante tales recursos.

Al pensar en los mapas posibles de una cartografía social en derechos humanos, esta podría hacerse con base en las siguientes líneas:

- **Mapa de violación a los derechos humanos:** Para detectar y visibilizar aquellos lugares/espacios (familias, instituciones, parques, fábricas, espacio público, sitios) donde se presentan más violaciones a los derechos humanos, identificando claramente actores, personas o grupos vulnerados y tipos de derechos violados. Con este tipo de mapas es posible definir cuáles son los lugares prioritarios de intervención.
- **Mapa de organizaciones y redes sociales que promueven y protegen los derechos humanos:** Se trata de que las personas y organizaciones sociales que participan del proceso de EDH, puedan identificar en el territorio aquellos funcionarios, organizaciones (públicas y privadas, redes sociales, organizaciones comunitarias, ONG) que tienen como finalidad promover y proteger los derechos humanos. Identificar claramente qué tipo de derechos protegen, qué instrumentos utilizan para su labor y cómo acceder a ellos. Este ejercicio de identificación en la cartografía social de aquellas instituciones formales, que en el territorio promueven y protegen los derechos humanos, es necesaria e importante debido a que muchas comunidades desconocen cuáles son las instancias de denuncia y protección, lo cual los hace más vulnerables a la violación de sus derechos.

Este nivel de identificación es clave y necesario, pero los educadores no pueden olvidar que en los territorios geográficos y culturales tienen presencia redes sociales y culturales de protección que son informales, cotidianas, que hacen parte de los imaginarios instituidos y que son vitales para generar lazos de protección y solidaridad.

- **Mapa del territorio deseado:** Este tipo de mapas es importante para proyectar los sueños y los deseos que las comunidades tienen frente a sus territorios, los cuales se piensan para promover y vivir los derechos humanos, donde la dignidad y la esperanza son la principal inspiración para ordenar el espacio, fortalecer el tejido social de las comunidades y crear sentido de pertenencia. La construcción de estos mapas se hace aplicando el significado de esperanza que le imprime Paulo Freire (2007):

“El uso apropiado de esta herramienta didáctica, como proceso de investigación y formación, convierte a la cartografía social en un instrumento poderoso para hacer de la EDH un camino que articule, de un lado, investigación y formación, y de otro, formación y acción”⁴⁸.

8.3. Las historias de vida

La defensa de la historia de los derechos humanos se ha forjado a partir de historias de vida (individual, grupal, étnica, cultural), donde las personas y los movimientos sociales se han jugado la vida por defender su dignidad, por defender los derechos fundamentales de sus comunidades y por emanciparse de los abusos, las injusticias y la maldad.

En ese sentido, emplear las historias de vida como dispositivo pedagógico y didáctico para comprender cómo se han conquistado los derechos, cómo se vulneran y cómo se defienden, es una oportunidad propicia para entender en el contexto de la historia de las personas, la importancia de contar en las relaciones cotidianas con una ética que le permita a las comunidades convivir de manera respetuosa y solidaria.

Esta breve referencia de la historia política constitucional ilustra el esfuerzo de muchos Estados por establecer en sus constituciones derechos fundamentales explícitos para hacer posible su respeto y observancia, derechos

⁴⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogía de la esperanza. México. Siglo XXI editores. (Séptima edición en español, 2007).

que se han forjado a partir de historias que han protagonizado distintas personas y organizaciones. Por lo mismo, son un referente primordial para comprender la manera como la humanidad le ha puesto límites a la barbarie para abrirle paso a la dignidad humana.

Las historias de vida contienen una serie de ventajas y bondades pedagógicas y didácticas significativas para la EDH, entre cuyas definiciones se señala que en sentido pleno, las historias de vida buscan reconstruir las vivencias de una persona, grupo o comunidad alrededor de un tema o problema en particular, con el objetivo de producir un análisis que permita comprender el impacto de los hechos en la vida en esas personas o comunidades.

Hugo Cerda (1998), al referirse a esta modalidad de investigación reseña el contexto en que surge y la importancia que representa para adelantar estudios sociales:

“Esta modalidad fue inicialmente popularizada por el antropólogo norteamericano Oscar Lewis, pero su incorporación como método y técnica de investigativa en el campo de las ciencias sociales y humanas fue definitiva en la medida en que otros investigadores lograron ampliar y perfeccionar sus instrumentos y formas de trabajo. Es ampliamente reconocida la experiencia de Lewis en México, dónde recogió numerosos testimonios y material que a la postre se constituiría en la base de sus libros Los Hijos de Sánchez, Antropología de la Pobreza, Pedro Martínez y otros. Este autor centró su trabajo en el estudio de numerosas familias en donde se aplicaron los procedimientos propios de la “historia de vida”, a través de la cual se reseña y se describe minuciosamente la vida cotidiana de la gente común, lo cual permite comprender mejor la vida social, económica, cultural y psicológica de algunos pueblos y comunidades⁴⁹”.

Como características básicas de esta herramienta investigativa y educativa, podemos señalar las siguientes:

- Para utilizar las historias de vida como herramienta didáctica para la EDH, es necesario seleccionar aquellas que sean lo suficientemente significativas porque abordan aspectos esenciales de la vida de las personas y sus comunidades. Para nuestro caso se deben utilizar historias donde se

⁴⁹ CERDA, Hugo (1998): Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Editorial el Búho, Bogotá, p. 91.

evidencie la lucha de las comunidades por reivindicar, defender y promover los derechos humanos.

- Si se trabaja con historias propias, es decir, historias que no se han publicado o no se conocen, es necesario tener en cuenta unos criterios técnicos. Según Torres (1998) la obtención de los datos para la historia de vida se hace a través de entrevistas y debe comprender lo siguiente:
 - √ La preparación de materiales (grabadora, hojas de registro, guías).
 - √ La realización de las entrevistas o asambleas o reuniones de grupo en sí.
 - √ Normalmente una hora u hora y media es suficiente para cada sesión, pero su duración debe responder a un acuerdo entre investigador y entrevistados. Entre una y otra sesión debe transcurrir tiempo suficiente para revisar y transcribir la sesión anterior. La revisión será hecha por ambas partes o por el grupo, según el caso, en la siguiente sesión, dando lugar a nuevos aportes, al surgimiento de nuevos temas y al establecimiento de nuevos recuerdos⁵⁰.
- Las historias de vida que sean propias de la comunidad, historias no publicadas, deben contar con la respectiva autorización del entrevistado para su divulgación y en lo posible utilizar seudónimos. El criterio general es que las historias no pongan en riesgo la seguridad de la persona ni de la comunidad.
- En el proceso de organización de la historia (transcripción, redacción, sentido y coherencia de los párrafos) se debe tener especial cuidado en no tergiversar los hechos narrados por el entrevistado. Se pueden eliminar repeticiones o aspectos irrelevantes que no son significativos para la historia (muletillas, palabras o expresiones “comodines”, etc.), pero no alterar ni distorsionar el núcleo esencial de la historia.
- Una recomendación específica de Torres (1998) es que *“La versión final puede organizarse cronológicamente, o bien en función de los hechos relevantes relativos a la historia de la comunidad o a la mención de sucesos o de personajes, comparados en las diversas versiones. Esto significa ordenar*

⁵⁰ TORRES, Alfonso (1998): Op cit.

*las transcripciones, ensamblándolas en un relato continuo, coherente, pero que a la vez sea demostrativo*⁵¹.

A partir de las experiencias cotidianas, de las luchas de las comunidades, de los sufrimientos y atropellos, pero también de las reivindicaciones y triunfos alcanzados, se recrean los elementos que pueden ser tomados como ejemplos para mostrar la historia de los derechos humanos, a partir de la historia de las mismas organizaciones o comunidades con quienes se hace EDH.

Cuántos abuelos, abuelas, jóvenes, comunidades étnicas, protagonistas de conquistas sociales, víctimas de atropellos, han sido invitados a diversos escenarios de la educación formal a contar sus historias de vida alrededor de distintos hechos (recuperación de tierras, fundación de barrios, consecución de servicios públicos, defensa de recursos naturales, etc.). Historias que se constituyen en fuente de aprendizaje alrededor de la defensa y promoción de los derechos humanos porque son historias que hablan desde la propia vida, desde la cotidianidad y como tal, se constituyen en un dispositivo pedagógico y didáctico para facilitar el aprendizaje de los derechos humanos.

8.4. Los recorridos urbanos

A los recorridos urbanos o más conocidos como salidas de campo o salidas pedagógicas se les reconoce la virtud de “abandonar” el aula como único espacio de aprendizaje, muy afianzado en la educación tradicional, para abrirse a otras fuentes de conocimiento más vinculadas con los intereses de los estudiantes.

En ese sentido, la ciudad como espacio cultural, como espacio territorial donde se pone en juego la política, la economía, la identidad, las utopías y las frustraciones humanas, es un espacio construido y reconstruido permanentemente, que puede ser utilizado como fuente de formación a partir de lo que es, de lo que tiene y de lo que se proyecta en un universo de expresiones, creaciones y conflictos sociales.

A simple vista la ciudad no aporta elementos valiosos de formación, pero si se la utiliza como fuente de información y comprensión de ideas, conceptos, sistemas de organización y producción, podrán encontrarse elementos

⁵¹ Ibíd.

inapreciables porque contienen una fuente de recursos inimaginables para desarrollar procesos formativos, no solo referidos a espacios o lugares como museos, sitios de conservación histórica, monumentos, etc., sino a todos aquellos lugares donde transcurre la vida cotidiana de las personas (parques, plazas, escuelas, fábricas, barrios, centros urbanos, conjuntos, condominios).

Para la EDH los recorridos urbanos son una herramienta didáctica poderosa, porque invita a los participantes a observar su territorio con enfoque de derechos humanos. Imaginarse un proceso de formación sobre derechos económicos, sociales y culturales (DESC) como actividad introductoria en un recorrido urbano a sitios estratégicos de la ciudad o el territorio: parque principal, plaza de mercado, terminal del transporte, zona comercial, barrio de invasión, oficinas públicas, ofrece un escenario, es mirarse en la realidad de las condiciones materiales de existencia de la sociedad.

¿Qué puede encontrar una organización en este recorrido? Precarización del trabajo por presencia de vendedores informales, desplazados, desprotección a grupos étnicos, invasión del espacio público por parte del comercio, exclusión por mendicidad, contaminación excesiva del ambiente, carencia de servicios públicos, caos vehicular, problemas de movilidad. Con todo este acumulado de información y una buena profundización en los contenidos y procedimientos de los DESC, la organización participante en el proceso de EDH contará con insumos valiosos para promover y defender aquellos que estima como derechos fundamentales. Desde esta perspectiva se ve la importancia que ha cobrado para la educación la propuesta de la ciudad educadora como instancia de formación.

“El concepto de ciudad educadora remite a este potencial del medio urbano, y refiere a tres facetas para dar cuenta de la importancia de la ciudad como fuente o recurso didáctico y como camino a la educación permanente necesaria en un mundo en constante cambio: la ciudad es, a la vez, un medio o contexto, un agente y un contenido de la educación”⁵².

Es importante que al utilizar la ciudad como contenido de la educación a través de los recorridos urbanos, se entienda que la ciudad es un organismo vivo, complejo, rico, retador para los sentidos y para ubicar en ella la promoción

⁵² Ibíd., p. 102.

y defensa de los derechos humanos. Por eso, vale la pena profundizar en las facetas que sugiere Jaume Trilla.

*“La primera faceta, es decir, la ciudad en tanto contexto o medio educativo, focaliza el **aprender en la ciudad**, a partir de la multiplicidad de propuestas educativas que sería deseable que estén articuladas: las escuelas, los centros extraescolares, el sistema cívico, comercial y cultural, la familia (...)”⁵³.*

Esta primera faceta se constituye en un reto para la educación, ya que ha existido la creencia de que el confinamiento de los estudiantes en aulas para llevar a cabo el proceso formativo es el único espacio educativo. Dicha visión administrativa y pedagógica evita que se use la ciudad como escenario propicio para el aprendizaje. Ella en sí misma (la ciudad) viene a ser el laboratorio interdisciplinario para la formación científica, artística, cultural, ciudadana de los estudiantes, en donde, obviamente la formación para los derechos humanos adquiere diversas posibilidades para llevarse a cabo.

*“La segunda dimensión, **aprender de la ciudad**, supone comprenderla como un transmisor denso, cambiante y diverso de informaciones y de cultura, un agente informal, generador de aprendizajes por el uso en forma directa y espontánea. Se hace referencia aquí a la importancia de los encuentros humanos y de las personas con los productos culturales. El conocimiento que deviene del vivir la ciudad suele ser práctico y emocional: se aprende cómo usarla y cómo moverse en ella pero no necesariamente se avanza en la decodificación de las evidencias (...)” (Idem)*

Tal y como se advirtió antes, habitar la ciudad cotidianamente no significa entenderla y comprenderla en toda su dimensión y complejidad. Es necesario revisitarla con otros ojos, observar a profundidad lo que hay en ella, lo que es y lo que en ella se vive para poder decodificarla. Solo así, la ciudad puede utilizarse como espacio de aprendizaje.

*“Finalmente, **aprender sobre la ciudad**, nos instala en la problemática de la ciudad como contenido escolar y de cómo enseñar la ciudad. Es una preocupación desde esta dimensión dar cabida a la complejidad del medio urbano, interrogándose acerca de los enfoques más pertinentes para posibilitar múltiples lecturas críticas que, articuladas, permitan aproximarse en forma sistemática y rigurosa a un conocimiento más acabado de la ciudad” (Idem).*

⁵³ Ibíd., p. 103.

¿Qué es posible aprender sobre la ciudad? Una fuente muy importante de aprendizaje son sus conflictos y contradicciones, igualmente su equipamiento (bibliotecas, museos, parques, plazas, humedales, zonas de reserva y protección ambiental, sistemas de transporte, sistemas de producción, ornato público...), que para su uso requieren de una muy buena planeación para que esta herramienta didáctica realmente contribuya al proceso de formación en derechos humanos.

Para el uso de esta herramienta, es importante explicar lo siguiente:

- El acercamiento a la ciudad como pretexto y objeto de conocimiento sobre cómo se viven, vulneran o defienden los derechos humanos, no suplanta la reflexión y el análisis conceptual de los contenidos propios de esta materia. Es necesario que los recorridos urbanos integren la reflexión, la fundamentación y la acción. De lo contrario, pueden equivocadamente promover actividades desprovistas de argumentos éticos, políticos y conceptuales, cayendo en el error de utilizar los recorridos urbanos como simples actividades metodológicas, desprovistas de intencionalidades formativas.
- Los recorridos urbanos demandan un ejercicio de planificación y control para que realmente cumplan con el objetivo formativo por el cual se seleccionaron. En ese sentido, se recomienda no abusar de esta herramienta cayendo en el extremo de abandonar las sesiones y encuentros magistrales que son una fuente importante de profundización y comprensión de los contenidos propios de los derechos humanos. Además es necesario prever la seguridad de los participantes, ya que algunos recorridos pueden presentar algún riesgo para la seguridad e integridad de las personas que participan de él, por razones de violencia urbana.
- Como herramienta didáctica, los recorridos urbanos deben contar con herramientas de apoyo y orientación (mapas, guías, preguntas orientadoras) de tal manera que le permita a los participantes contar con los insumos necesarios para generar una buena reflexión y profundización respecto de los objetos de indagación y observación.

Respecto de las posibilidades de empleo de este instrumento para fortalecer y promover la EDH, podrían mencionarse algunos factores de atención para planear posibles recorridos urbanos desde la perspectiva de los derechos humanos:

- Los recorridos urbanos, además de identificar espacios de riesgo y vulneración para los derechos humanos, deben promover rutas de intervención para proteger los derechos vulnerados, un poco al estilo de los mapas de la cartografía social, de tal manera que no sólo se queden en la identificación de problemas sino en el diseño de alternativas de afectación y transformación a partir de lo observado, reflexionado y discutido.
- Los recorridos urbanos en la EDH también se utilizan para identificar los propósitos que promueven y protegen los derechos humanos, así como los avances en su definición y reconocimiento en el amplio campo de los DESC, estructura y eficiencia administrativa para el desarrollo, enseñanza y realización de los derechos humanos.
- Desde esta perspectiva, los recorridos urbanos son una herramienta para generar sensibilidad y conciencia acerca de los problemas más sentidos de una sociedad, especialmente aquellos que limitan la posibilidad del disfrute pleno de los derechos, libertades y garantías.

8.5. El cine foro

El cine, como herramienta didáctica que se ha usado durante décadas para apoyar procesos de educación en el ámbito formal, no formal e informal, sigue siendo empleado en diversidad de experiencias educativas para afirmar procesos de reflexión, fundamentación, conceptualización, comprensión de problemáticas sociales, hechos históricos o, simplemente, para encontrar posibles alternativas a situaciones dilemáticas.

Dentro de las múltiples posibilidades que tiene el cine como herramienta pedagógica y didáctica el profesor Wilson Acosta (2000) dice:

“Una de las grandes dificultades que tenemos los maestros de ciencias sociales es la de sensibilizar a nuestros alumnos acerca de los temas que trabajamos. Es muy difícil que en una hora escasa, en un ambiente desapacible y sin ningún tipo de ayuda más que la de nuestro discurso, los alumnos comprendan en su magnitud los grandes dramas humanos que caracterizan las luchas de toda clase en que se ha terciado el género humano.

Cuántas veces hemos querido sensibilizar a nuestros alumnos ante problemas contemporáneos como la violencia, la drogadicción, la pobreza, la prostitución, el alcoholismo, consiguiendo muy poco con nuestro discurso. El

cine cumple un papel sensibilizador, al punto que nos lleva a veces hasta las lágrimas, de esta forma, cuando logra impresionarnos, nuestro interés por el tema aumenta significativamente de modo que este se convierte en uno de nuestros centros de interés facilitando con ello nuestro aprendizaje”⁵⁴.

El cine como creación intelectual y artística de los seres humanos abre la posibilidad de compenetrarse con la historia, los conceptos, las realidades humanas, los sentimientos, los deseos y las frustraciones que generan los conflictos sociales. Por eso, se vuelve un texto y un contexto de diálogo permanente con el observador, le genera preguntas, recuerdos, reflexiones, angustias, ideas, deseos, propuestas. Por eso se convierte en una experiencia significativa y profunda, ideal para el aprendizaje.

Las reflexiones y enseñanzas que deja en cada espectador el cine, son el resultado de una experiencia intersubjetiva bastante profunda y particular. Por eso, las percepciones y mensajes que se captan son diferentes de acuerdo con el tema abordado y las experiencias de vida del sujeto que observa y se conecta con la obra. Lo anterior ayuda a recordar que el cine foro pasa por un momento de enunciación de las sensaciones y reflexiones que ha dejado en cada persona la película, las cuales se constituyen en insumo para el análisis crítico de las situaciones y temáticas que se abordan en el audiovisual para dar paso a la identificación de diferentes posturas y enseñanzas, al mejor estilo del diálogo de saberes.

Por su particularidad y complejidad, es importante preguntarse cómo se implementa un vídeo foro. Al respecto, el Ministerio de Cultura define algunos aspectos claves para tener en cuenta:

“El punto de partida de un cine foro debe ser el público al que va dirigida la proyección y el tipo de inquietudes que este público tenga o que el docente o guía quiera establecer. Una vez definido el público objetivo se debe programar la película o el ciclo. Esta programación se debe hacer con base en:

- *Niveles de comprensión o lectura del público objetivo: esto supone tener en cuenta si son espectadores habituales, o si por el contrario son espectadores eventuales, así como si las obras que están acostumbrados a ver*

⁵⁴ ACOSTA, Wilson (2000): Las ciencias sociales a través del cine. Editorial Magisterio, Bogotá, p. 47.

son de carácter comercial o independiente. En este punto es conveniente proceder paso a paso, empezando por obras audiovisuales de fácil asimilación hasta permitirse llegar, en la medida en que el público lo vaya exigiendo, a obras de lectura más compleja.

- *La edad de la población: como se desarrolló en el capítulo anterior, no hay que suponer un público homogéneo; se debe partir de la diferencia para así lograr acertar con la programación, porque cada público tiene unos intereses y dinámicas particulares.*
- *El idioma: es fundamental determinar en qué idioma se puede proyectar de acuerdo con el público objetivo. La mayoría de obras audiovisuales a las que se tiene acceso están en idiomas distintos al español y subtítuladas. Se debe contemplar si el público receptor está en capacidad de leer estos subtítulos. De lo contrario se deben programar obras de habla hispana o dobladas.*
- *La actividad laboral o escolar principal: cuando trabajamos con comunidades, es importante tener en cuenta su actividad principal; esto puede arrojar pistas sobre los intereses de la misma y facilitar la selección de temas para desarrollar el cine foro.*
- *La temática que se quiera desarrollar con la comunidad: si determinado tema se utiliza como parte de un proceso con la comunidad, el docente o guía debe estar atento a lo que le interesa comunicar con la película o el audiovisual que eligió, para utilizar esto como punto de partida del cine foro.*

Es recomendable comunicar antes de la proyección el tema principal en el que se enfocará el cine foro, para que durante la misma el público esté atento y pueda generar conceptos propios y desarrollar su planteamiento. Al finalizar la proyección se abre el espacio para socializar las ideas y el debate de las mismas⁵⁵.

Esta serie de recomendaciones ayudan a identificar todos aquellos elementos que hay que considerar al momento de utilizar el cine foro como herramienta didáctica y dispositivo pedagógico para la EDH.

⁵⁵ <http://www.mincultura.gov.co/eContent/NewsDetail.asp?ID=177&IDCompany=5>. Fecha de consulta: (31/10/07).

BIBLIOGRAFÍA

AGUDELO, Elkin. Lineamientos curriculares en ciencias sociales. Bogotá, MEN, 2002.

CARBALLO, Priscila. Una experiencia de educación popular según premisas de la pedagogía crítica. En: GADOTTI. Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires, CLACSO, 2008.

CORTINA, Adela y Martínez, Emilio. Ética. Madrid, Editorial Akal, 1998.

DE ZUBIRÍA, Miguel (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá, Editorial, Magisterio (segunda edición).

DEFENSORÍA DEL PUEBLO. Cuarto informe anual del Defensor del Pueblo al Congreso de Colombia. 1997.

_____. Noveno Informe del Defensor del Pueblo al Congreso de Colombia. Enero – diciembre de 2001.

_____. Décimo tercer (XIII) Informe del Defensor del Pueblo al Congreso de la República. Enero – diciembre de 2005.

_____. Duodécimo (XII) informe del Defensor del Pueblo al Congreso de la República. Enero – diciembre de 2004.

_____. Ley 24 de 1992.

_____. Modelo pedagógico del proyecto atención a comunidades en riesgo. Bogotá (documento mimeografiado). 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la esperanza. México, siglo XXI editores (séptima edición en español). 2007.

GALEANO, Eduardo. Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Madrid, Siglo XXI editores. 2005.

GHISO, Alfredo. Cuando se rompe el silencio. Diálogo de saberes en procesos de educación popular. En: Revista la Piragua No. 7, segundo semestre de 1993, Santiago de Chile: CEAAL.

GIMENO, José y PÉREZ, Ángel. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Ediciones Morata (undécima edición), 2005.

GIROUX, Henry. Cultura, política y práctica educativa. Editorial Grao, España, 2001.

HABEGGER, S. y MANCILA I. El poder de la cartografía social en las prácticas contrahegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Extraído el primero de diciembre de 2007. http://area-ciega.net/index.php/plain/cartografias/c_car_tac/el_poder_de_la_cartografia_social

<http://www.hchr.org.co/publico/pronunciamientos/ponencias>. Fecha de consulta, marzo 4 de 2009.

<http://www.nasaacin.org/noticias/editorial>. Fecha de la consulta, marzo 20 de 2009.

LA BELLE, Thomas. Metas y estrategias de la educación no formal en América Latina. En: Torres, C. (Coord.). Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. México: Centro de Estudios Educativos, 1998.

LATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, Editorial GRAÓ, 2007.

MAGENDZO, Abraham. Educación en Derechos Humanos. Bogotá, Editorial Magisterio, 2005.

MEJÍA, Marco Raúl y AWAD, Myriam. Educación popular hoy. En tiempos de globalización. Bogotá, Ediciones Aurora, 2004.

NACIONES UNIDAS, Mesa Interagencial de Género (SF). Género: por el derecho a la igualdad. Postal B.

NACIONES UNIDAS - Declaración Universal de los Derechos Humanos. Paris - Francia, 10 de diciembre de 1948.

NYERERE, Julius. El sistema educativo en Tanzania. En: GADOTTI, Moacir (2005). Historia de las ideas pedagógicas. México, siglo XXI Editores.

ONU-UNESCO. Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe. Declaración de México sobre EDH. Ciudad de

México, 28 de noviembre al 1º de diciembre (documento mimeografiado), 2001.

PAREDES-CHI, Arely y CASTILLO, María. Entre la educación no formal. Transitando por ámbitos comunitarios participativos del área rural. En: Revista Latinoamericana de Educación de Adultos. Año 28, Núm.1, enero – junio de 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. Educación ciudadana e intertranscultural. En: Comprensiones sobre ciudadanía. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional – Editorial Magisterio, 2005.

QUINTERO, Marieta y RUIZ, Alexánder. ¿Qué significa investigar en educación? Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Centro de Investigación y Desarrollo Científico, 2004.

SÁNCHEZ, Ricardo. El sentido de la época: sobre globalización y derechos humanos. En: Magendzo, Abraham (Editor). De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos. Santiago, LOM ediciones, 2004.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. De la mano de Alicia. Lo social y político en la posmodernidad. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, 1998.

SEN, Amartya. Desarrollo y libertad. Barcelona, Editorial Planeta, 2000.

Torres, Rosa María. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. En: Revista Latinoamericana de Educación de Adultos. Año 28, núm. 1, enero – junio de 2006.

TOURAINÉ, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, pág. 165, 1997.

TRILLA, Jaume. La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. México, Editorial Planeta, 1996.

TUVILLA, José. Educación en derechos humanos. Hacia una perspectiva global. España, Desclée De Brouwer, 1998.

VASCO, Carlos. Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: Mario Díaz Villa, José A. Muñoz M. Bogotá, CORPRODIC, 1999.



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