

ESCUELA DISTITAL



brá otorgado un mayor valor a alguna o algunas de las pretensiones, en razón de los valores representados en dicha posición.

De igual manera, aun cuando con algunos matices en cuanto a la correlación con los procesos de maduración que de él se desprenden, este procedimiento guarda relación también con el desarrollo de dilemas morales para la pedagogía en valores. En este evento, se trata de poner al estudiante en situaciones en donde se requiere optar moralmente para resolver problemas planteados u opinar sobre las acciones que otros sujetos, en condiciones similares, adoptaron. Nuevamente, no existe necesariamente una mejor respuesta que otra, pero la opción adoptada, y las razones que llevan a ello, desnudan de alguna manera tanto los valores con que se actúa como la comprensión ética de los individuos en situaciones concretas.

De esta forma, la Escuela ha construido diversos dilemas en relación con la aplicación de derechos humanos, construcción del Estado, comprensión del conflicto armado interno, discusión de las pretensiones de verdad, justicia y reparación y similares, que colocan a los participantes frente a la necesidad de optar y actuar, pero sólo después de haber confrontado y comprendido los puntos e intereses encontrados de los actores sociales concretos.

Así, pueden llevarse a la práctica postulados teóricos como los de que no hay derechos absolutos, el Estado está en construcción o todos tenemos responsabilidades frente a la consecución de la paz con justicia social.



### EL EFECTO LUPA

En términos operativos, la experiencia se organizó a través de cuatro módulos temáticos, cada uno de ellos desdoblado a su vez en cuatro talleres más específicos y algunas jornadas de evaluación.

El primero de los módulos busca animar una reflexión sobre *fundamentación de los derechos humanos*, para lo que se acude a la tríada clásica de digni-

dad, libertad e igualdad, desde una perspectiva de integralidad. Pero, más que apelar a las comprensiones teóricas establecidas, siguiendo los presupuestos esbozados en los primeros acápites de este documento se intenta es problematizar la idea misma de que los derechos humanos sean algo tan definido y consolidado, propiciando tomas de posición y deslindes valorativos en torno a situaciones cotidianas en donde éstos aparecen, aun cuando no necesariamente bajo la forma de controversias jurídicas.

Así, a manera de ejemplo, dos de las preguntas recurrentes que intentamos desarrollar atañen a lo que se entiende por derecho y por humano. Para ello, apelamos al símil de los posibles derechos que tuvieran los animales, tanto entre sí como con respecto a nosotros. ¿Son los derechos humanos el símbolo del antropocentrismo, de nuestro tradicional desprecio por la naturaleza? ¿Las nuevas generaciones de derechos integrarán a otros seres vivientes del planeta, no sólo como objetos sino como sujetos?

De esta forma, salen a la palestra no solamente ideas en torno a porqué los humanos requieren esta construcción de derechos, sino cómo se piensan problemas como los de obligación o violación al aplicársele al campo de nuestros compromisos morales con la naturaleza.

De manera similar, al trabajar sobre igualdad o libertad nos preocupa fundamentalmente la dialéctica entre complementariedad y contradicción de estos derechos, tanto a la hora de la fijación de las cláusulas generales que los impulsan, como pueden ser las de libre desarrollo de la personalidad o igualdad ante la ley, como a la de la determinación de los límites variables y contextuales de esas mismas cláusulas. Ejemplifiquemos: ¿qué quiere decir el derecho al libre desarrollo de la personalidad en el medio de una institución que precisamente pretende formar o consolidar esa personalidad, como la escuela? ¿Y, de ser así, la garantía de igualdad frente a la norma no sacrificaría precisamente esa cláusula libertaria?

De forma similar, se acude a otros dilemas que propician en el medio escolar o social una reflexión sobre la presencia continua de igualdades y des-

igualdades, libertades y limitaciones en nuestra cotidianidad: ¿Por qué se es más estricto con los horarios y uniformes cuando se trata de alumnos y no de docentes? ¿Por qué ciertas condiciones atribuidas al género motivan rechazo al tratar de postularlas igualitariamente, como el largo del cabello, el uso del maquillaje o la autonomía sexual?

Finalmente, este módulo también desarrolla el asunto de los límites de los derechos. Como se sabe, la teoría jurídica ha ahondado en las consecuencias de este postulado de base: no existen derechos absolutos. Lo que lleva el control constitucional a la cuestión de las condiciones y alcances de las limitaciones a los derechos. Quizás exista un ejemplo muy cotidiano, utilizado casi como muletilla general, en la expresión: mi libertad termina donde empieza la de los demás. Siguiendo la idea propuesta, el punto en cuestión sería tratar de descubrir, en casos concretos, dónde inicia la de los demás, de forma tal que sean válidos los límites que se le imponen a mi desarrollo personal.

Un segundo módulo se centra en los *derechos económicos, sociales y culturales (Dbesc)*. Como se sabe, estos derechos están de entrada problematizados por los debates sobre si son en últimas principios que orientan políticas públicas o verdaderos derechos, dotados de exigibilidad y justiciabilidad. Aunque a la postre la Escuela defenderá esta segunda perspectiva, abordar desde esta complejidad este conjunto de derechos nos lleva inmediatamente a discutir la función del Estado, afrontar la escasez de recursos como un dato relevante para su desarrollo o calibrar la función de la ciudadanía tanto en su conformación concreta como en la reivindicación de los mismos.

Nuevamente a título meramente indicativo, en este módulo nos preocupa la reflexión sobre el Estado que estamos construyendo, tanto a nivel nacional como regional y local, y su correspondencia con el Estado pensado desde la estructura normativa y de obligaciones internacionales. De similar manera, intentamos confrontar la realización de la equidad cuando se corresponde a la demanda de bienes escasos a los que todos aquellos que los re-

claman tienen derecho. Cómo y a partir de cuáles criterios se pueden definir asuntos como quiénes deben prestar el servicio militar, exponiendo su derecho a la vida, a quiénes corresponde recibir los beneficios acumulados por el esfuerzo de quienes tributan, por qué privilegiar a ciertas poblaciones como niños y ancianos, a la hora de establecer protecciones sociales, y similares.

Pero, paralelamente, confrontamos los índices de pobreza, revisamos los modelos de desarrollo que los perpetúan y aumentan, y propiciamos una actitud proactiva en torno a la fundamentabilidad y exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales, desde una perspectiva de integralidad de los derechos humanos.

En el tercer módulo nos ocupamos de las *relaciones entre conflicto armado interno y derechos humanos*. Aun cuando se requiere considerarlo, en contexto de violación permanente no es propiamente el núcleo de la reflexión. Por ello, el ejercicio no se centra en la denuncia, aunque la consideramos urgente y necesaria. Nos interesa más que los participantes comprendan, aun cuando quizás por ello compartan todavía menos, las lógicas de los distintos actores involucrados, incluyendo algunos indirectos como los medios de comunicación.

Se trata, por ejemplo, de restituir las dinámicas locales y regionales del conflicto, y a través de ellas prever las acciones, interacciones y retaliaciones de los armados sobre y con la población civil. O de establecer las diferencias entre los contextos nacional, regional y local, y sus efectos en términos del respeto o irrespeto a los derechos humanos y el DIH, o a las demandas sobre su cumplimiento o extensión. O de confrontar los imaginarios que se van construyendo sobre la guerra y sus protagonistas.

Como en el módulo anterior, la Escuela explicita una opción en torno al cumplimiento del Derecho Internacional Humanitario y los procesos de verdad, justicia y reparación. Pero, no por ello soslaya el debate entre estas consideraciones éticas y las oportunidades políticas que se van abriendo para la negociación del conflicto armado en Colombia. ¿La paz concebida como acuerdo coyuntural prag-

mático debe imponerse sobre una paz construida sobre los pilares de verdad, justicia y reparación? ¿Dado el carácter regional del conflicto, debe avanzarse en diálogos locales de negociación, independientemente de consideraciones del orden nacional estratégico?

El último módulo regresa a la *sociedad civil*, esta vez desde la *perspectiva de las responsabilidades*. Bajo el mote común de una ciudadanía social activa, se exploran diversas posibilidades de asumir el compromiso de los derechos humanos también desde una visión preactiva y comprometida con el hacer, con el ejercicio de lo público.

Desde este enfoque, se confrontan distintas realidades sociales como las de corrupción, falta de transparencia o ausencia de una tradición de rendición de cuentas. Igualmente, se pregunta por el papel de la ciudadanía en los escenarios de una resolución negociada del conflicto, así como en escenarios hipotéticos del posconflicto.

No se trata solamente de postular una verdad de a puño: los derechos se entienden en correlación con las obligaciones. Sino de ir más lejos, y generar autónomamente una sociedad civil que se comprometa más con sus responsabilidades ciudadanas, así ellas no se correspondan estrictamente con demandas exigibles por la vía del lenguaje de los derechos.

Ahora bien, en lo que respecta a los beneficiarios, éstos han sido de diversa índole. La experiencia inició en el año 2001, con dos colegios públicos de Bogotá (CED La Belleza, localidad San Cristóbal, y Colegio Rodrigo Lara Bonilla, localidad Ciudad Bolívar) y un grupo de jóvenes vinculados con procesos de formación comunitaria (Iniciativa Juvenil de la Central Unitaria de Trabajadores CUT, Aijcut).

Las razones que nos llevaron a escoger estos grupos, y su rol en la definición de la propuesta

pedagógica, han sido distintos. Con los dos colegios teníamos una relación de tiempo atrás, en apoyo a procesos de formación en gobierno escolar, democracia interna, manual de convivencia y similares. Adicionalmente, el CED La Belleza era una institución que venía experimentando un proceso de innovación pedagógica, por lo cual había recibido varios reconocimientos de la Secretaría de Educación y la Asociación de Educadores de Distrito, mientras el Rodrigo Lara Bonilla había sido una institución piloto en el desarrollo de propuestas de formación en derechos humanos del Ministerio de Educación, y desde años anteriores

venía desarrollando un Proyecto Educativo Institucional PEI en derechos humanos.

Por su parte, la Aijcut era un grupo en formación, que congregaba universitarios, activistas sociales y pobladores urbanos de sectores marginales, cuyo cometido era generar un proceso de formación e intervención desde la CUT hacia sectores sociales informales y comunitarios.

Esta diversidad de perspectivas, amén de otras razones más coyunturales, determinó en buena medida tanto el perfil de cada una de las propuestas, como la participación de los beneficiarios

directos en el diseño y planeación de los módulos y sus talleres.

Así, mientras los jóvenes de la Aijcut consideraron que era muy importante asegurarse un rol participativo en el diseño y ejecución del proceso, asumiendo componentes como el énfasis en la perspectiva de género o la complementación de las estrategias lúdicas, no aconteció lo mismo con el CED La Belleza, que estaba más interesado en que aplicáramos nuestra propuesta experimentalmente, tal como la habíamos diseñado, en un grupo mixto de alumnos de grado 10 (35), con presencia minoritaria de docentes (cuatro, en total). En una posición inter-

*Cómo y a partir de  
cuáles criterios se  
pueden definir  
asuntos como  
quiénes deben  
prestar el servicio  
militar,  
exponiendo su  
derecho a la vida.*



media podría ubicarse el Colegio Rodrigo Lara Bonilla, con quienes se pactó una propuesta con algunos énfasis particulares (como derecho a la educación), se coincidió en una perspectiva muy específica (aportar al debate de fondo: cómo construir un PEI en derechos humanos que no afecte únicamente a las áreas de sociales, sino en donde la transversalidad de esta temática impacte efectivamente áreas como las de matemáticas o hasta educación física) y se integró un grupo mixto (mitad estudiantes de grados 9 y 10, mitad docentes de diversas áreas, para un grupo total de aproximadamente cuarenta personas).

Aun cuando puede revelar más de lo anecdótico, resaltar estos aspectos es importante por la conformación que va adoptando la misma propuesta de formación, intentando guardar consonancia con las expectativas, pericias, intereses y frustraciones de los actores sociales a los cuales se les propone.

Por una parte, desde aquí se construye una idea específica de negociación cultural, a la que trataremos de ir dándole mayor coherencia en las posteriores experiencias. No la entendemos, así, como una construcción estrictamente paritaria u horizontal. De alguna manera, al grupo llegamos con una propuesta más o menos construida, que a su vez es bastante indiciaria de los intereses y experticias del Equipo Cinep. Pero, al mismo tiempo, abrir la posibilidad de discusión es importante porque permite visualizar tanto el interés del grupo en los énfasis particulares, como los vacíos más sentidos o introyectados por su práctica.

Es posible que a la postre esta visión común de inicio, a la cual se llega por consenso, deba ser reformulada cuando de la presentación formal de la propuesta se pase a los ejercicios ya concretos de discusión y análisis. De hecho, es lo que suele acontecer, pues la práctica misma genera otras inquietudes, perspectivas y deseos de complementariedad

específicos. Ello no obstante, el proceso posterior es posible en la medida en que se logre marcar el comienzo como una apuesta compartida: no es meramente la estructura investigativa o curricular del Cinep la que se pone en juego, sino que se trata de aprovechar esta experticia previa al servicio de una perspectiva particular que todos los participantes deben coincidir en que hace parte del cometido del trabajo común.

De manera correlativa, iniciar de esta forma el proceso de formación permite clarificar las responsabilidades y competencias operativas. Esto es importante tratándose de grupos que son comúnmente *beneficiarios* de experiencias piloto, y que están por ende acostumbrados a adoptar una actitud entre pasiva y evaluativa de dichos procesos. En la medida en que la Escuela obliga a compartir las acciones organizativas y pedagógicas, tanto en lo operativo de cada taller como en lo concerniente a preparación de materiales, sistematización y evaluación, el grupo siente que existe una instancia neutra, dual, casi inmaterial pero de la que hacen parte, a la cual se puede tanto exigir y como rendir cuentas.

Finalmente, en lo que a estas características se refiere, la negociación cultural permite discutir el perfil mismo de los participantes. Dado que el sentido de nuestra propuesta no se dirige a un público preciso (estudiantes, docentes, activistas sociales, etc.), en lo posible buscamos que sean los mismos sectores sociales con quienes trabajamos quienes terminen definiendo este perfil, de acuerdo a sus propias expectativas.

En este orden de ideas, aun cuando no necesariamente en igual secuencia, durante los años 2002 a 2004 hemos replicado la experiencia con sectores tan disímiles como agentes de pastoral social en Barrancabermeja, líderes campesinos partícipes del Proyecto de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, Subregión de Vélez (Landázuri, Santander), mujeres miembros de la Organización Femenina Popular (OFP) de Barrancabermeja, pobladores y líderes comunitarios del Cauca vinculados a procesos de organización y respuesta frente al desplazamiento, líderes urbanos de la ciudad de Cartagena partícipes en los proyec-

tos del Centro Cultural Afrocaribe, líderes comunitarios de la ciudad de Pasto vinculados a procesos de resolución pacífica de conflictos y colegios de la Compañía de Jesús de la ciudad de Bogotá en todos sus espectros sociales y formativos.

Con cada uno de estos grupos adelantamos una negociación cultural específica, enmarcada en las consideraciones que acabamos de sintetizar. En consecuencia, mientras para los grupos campesinos del Magdalena Medio era central el derecho al desarrollo y la conexión entre carencias materiales y derechos, para organizaciones como la OFP el punto nodal era el de la responsabilidad estatal frente a las violaciones sistemáticas y estructurales de los derechos humanos, y para los miembros de agentes de pastoral o los líderes urbanos de Cartagena y Pasto las conexiones de los derechos y su exigibilidad con el trabajo de base cotidiano.

En lo que sigue, y enfatizando más los rasgos generales que las particularidades de cada institución, quisiéramos presentar algunos de los aprendizajes que nos parecen importantes a la hora de compartir esta experiencia que sigue en curso, y cuyos resultados esperamos mejorar con cada nueva oportunidad de llevarla a cabo.

### Ver y reconocer

Aquellos de los lectores que tengan una cierta edad y afinidad con algunos temas nacionales, seguramente recordarán la perplejidad que se vivió en el país durante los primeros años de ejercicio de la acción de tutela.

Una juez prohibía los programas de televisión con contenido violento. Otros obligaban a instituciones educativas que se soñaban más autónomas a aceptar en sus planteles a estudiantes embarazadas, melnudos o portadores de atributos estéticos discutibles como piercings y colorantes. La Corte Constitucional ordenaba parar las construcciones en buena parte de la Cartagena turística, por los problemas de alcantarillado. Se determinaban procedimientos médicos costosos pero necesarios a pacientes que llevaban años esperándolos estóicamente.

Más allá del debate que estas acciones generaron en torno a un posible gobierno de los jueces, marcado por un activismo que a algunos les parecía, y les sigue pareciendo, totalmente inconveniente, creo que en el fondo se asistía a un fenómeno absolutamente novedoso: la protección

efectiva de derechos humanos en la vida cotidiana.

Hasta ese momento, tal vez el discurso y las acciones relativas a los derechos humanos pertenecían más al campo de la filosofía política o jurídica que a la práctica social concreta. La tutela operó el milagro de evaluar la eficacia de los derechos en nuestras acciones de todos los días. Ya no como una reivindicación abstracta, sino como el ejercicio concreto de expectativas conectadas con el accionar de los individuos y las organizaciones sociales.

Señalo este punto de partida porque es quizás es más ilustrativo del proceso que siguen las personas que participan de la experiencia de la Escuela: los ejercicios y dilemas los ponen en situaciones conocidas, pero frente a retos en los que no habían vislumbrado que los derechos estaban en juego, ni que optar tuviera consecuencias prácticas.

Pongamos un par de ejemplos estrictamente relacionados con la vida escolar, únicamente para ilustrar la situación: las exigencias sobre uniforme o puntualidad son recurrentes en un colegio ordinario. Y frente a estas realidades, podría decirse que toda la comunidad educativa sufre, opina, critica o se pronuncia: ¿Con qué rigurosidad debe evaluarse lo que es portar o no el uniforme? ¿Hacen parte de él los accesorios, como los zapatos, los lazos para el cabello, las bufandas? ¿Qué hacer ante la trasgresión cotidiana? ¿Por qué no se les exige uniforme a los docentes? ¿Cuál es la razón institucional para exigirlo? Por otra parte: ¿Por qué se exige ser puntual? ¿Operan reglas diferentes de puntualidad entre docentes y estudiantes? ¿Cómo funcionan las excusas por puntualidad? Y así sucesivamente.



Ordinariamente, las respuestas a estos interrogantes permanecen latentes. Y, sobre todo, no tienen un marco institucional de comparación. Es decir: puede existir una respuesta genérica como: se aprobó así en el reglamento, se consideró de esa forma en la reunión de padres de familia, así lo dice el rector, o el encargado de disciplina, y similares. Pero nunca se establece un rasero entre los valores que se persiguen con estas medidas y su colisión con otros valores o derechos de similar o mayor entidad.

De esta manera, cuando un ejercicio desarrolla un dilema que involucre su evaluación en dichos términos, salen a flote los prejuicios, preconcepciones, críticas, motivaciones, contradicciones, violaciones y similares frente a la regla. Supongamos el campo en cuestión: uniforme e igualdad, comparado con la situación entre docentes y estudiantes, y teniendo como fondo una cláusula general de igualdad que postule algo como "en principio todos somos iguales ante el reglamento, cualquier discriminación o diferenciación debe justificarse". Y qué decir cuando se contemplan otros componentes, como el de la desigualdad económica (¿debe exigirse igualdad, cuando los medios económicos son dispares y unos no tienen recursos para comprar componentes de igual factura, calidad o apariencia?), la estética (¿como opera el uniforme frente a la cláusula de libre desarrollo de la personalidad, cuando alguien considera que portarlo disminuye sus opciones de reconocimiento, identificación o estatus?) o la edad (¿debe exigirse igual cumplimiento de la regla tratándose de niños que de adolescentes o adultos?)

Algo parecido acontece cuando el ejercicio se traslada al campo de la puntualidad: ¿Deben existir reglas comunes por género, generación o vinculación a la comunidad educativa? ¿Si no, qué justifica la desigualdad? ¿Existen reglas comunes por materia, horario, docente, curso?

El dilema evidencia el problema, y obliga a argumentar en torno a posibles situaciones. Pero, tal como aconteció con los jueces al momento de decidir tutelas, el acto o proceso mediante el cual

se decide el problema es tan determinante como el dilema en sí. Expliquémonos: si el primer paso es una apertura relativamente libre a las distintas opciones, en el que salen a flote las diferentes concepciones y valores individuales en torno al asunto, el segundo paso constata las estructuras institucionales: ¿qué interés prohijan? ¿A quiénes tienden a beneficiar? ¿Qué tan concientes son los obligados de la estructura misma de sus obligaciones?

Además, si en el grupo se experimenta como injustificado el porte de uniforme en los términos reconstruidos de los derechos, ya no es tan sencillo aceptar que la situación continúe así simplemente porque se menciona en el manual de convivencia, pues éste pasa a ser concebido entonces como arbitrario y conculcador de derechos.

Pero, por otra parte, el grupo también experimenta los límites de su acción transformadora: a pesar de llegar a convicciones similares sobre un determinado punto, por ejemplo la necesidad de que en el lenguaje de los derechos tanto docentes como estudiantes lleven uniforme, ellos no son toda la comunidad, ni representan el poder. Por lo tanto, el paso por el ejercicio aparece también como un derrotero de acción colectiva: más allá de la opinión que se han forjado, ahora les queda la tarea de introducir a los demás miembros de la comunidad educativa en el problema, y generar un procedimiento para resolver lo que ahora es un problema para ellos.

Ahora bien, en la medida en que se afirma que la problemática de derechos humanos es transversal a todo el currículo y acción educativa, se espera que institucionalmente se generen espacios y escenarios para ampliar la discusión y generar transformaciones acordes con el sentido de la afirmación progresiva de derechos y responsabilidades.

Esta situación que se vivencia en las instituciones educativas guarda bastante relación con lo que acontece en el mundo comunitario, aun cuando obviamente en otras dimensiones y proporciones. Piénsese por ejemplo en el proceso que se sigue de evidenciar la distribución del gasto municipal en relación con el principio de igualdad: ¿Por qué se



apoya más a unas poblaciones que a otras? ¿Sería consistente esta diferenciación si se piensa desde la igualdad? ¿Cómo se resuelve el problema de la escasez de recursos frente a las exigencias de derechos?

Generalmente, los grupos adoptan una cierta posición, no siempre exenta de ironía. Por ejemplo: la primera manifestación consiste en afirmar: afortunadamente no representamos al alcalde, o al condejo municipal. Pero, más adelante, lo que empieza a estructurarse es una revisión más fina de los criterios de distribución. Se acepta, por ejemplo, que al ser los bienes más escasos se requiere un mayor control social sobre ellos, y una discusión mucho más precisa sobre por qué unos resultan más beneficiados que otros. De allí a estructurar acciones colectivas de exigibilidad, o por lo menos de recepción adecuada de información, no hay sino un paso, que generalmente proponen los líderes de los procesos sociales presentes.

Un segundo aspecto que me parece relevante en torno a lo que desata una propuesta de formación como la que impulsamos tiene que ver con los diferentes planos de problematización. Sigamos, como

excusa, el caso del Estado. Desde una cierta perspectiva, es importante resaltar que éste es un agente constitutivo de los derechos humanos. Su razón de ser, si se quiere, es el aseguramiento de los derechos fundamentales desde una perspectiva integral. A lo que abunda toda la normatividad internacional de derechos humanos, así como la teoría más clásica o tradicional de los derechos humanos, que ve en el Estado al principal garante de los mismos, en tanto mantiene el monopolio de la creación normativa y de la fuerza legítima, y además se ha comprometido explícitamente a respetarlos y promoverlos, incluso con estructuras de refuerzo como la de la progresividad.

Lo que significa que, desde una comprensión más cercana al Estado jurídico o compromisario de derechos, el nivel de problematización se centra en aspectos como los de exigibilidad o justiciabilidad: mediante qué mecanismos pueden los ciudadanos hacer realidad las garantías contempladas en los derechos, frente a los casos recurrentes de su violación.

Pero, desde una comprensión de la filosofía moral, encontramos que el Estado es una construcción humana que responde a nuestras propias rea-

realizaciones. Es decir, el Estado no son únicamente los funcionarios, ni las instituciones y su carga histórica. Es también el referente ciudadano, nuestra vocación de recreación de lo público. Respondemos de algún modo al doble aforismo de que el Estado somos todos, y de que merecemos lo que hemos creado. Aquí el problema es, entonces, el de la constitución de ciudadanía.

Lo que nos lleva a un tercer nivel de complejidad, relacionado esta vez con la constatación sociológica: más allá del deber ser o modelo ideal, lo cierto es que la tarea de construir el Estado en Colombia está apenas en curso, por demás desigual. De esta forma, conviven diversos procesos sociales, del orden nacional, regional y local, que dan cuenta de su fragmentación, y la unidad nacional teórica es apenas un referente a tener en cuenta.

Comprender y problematizar los tres órdenes distintos no es sencillo, y genera lógicas a veces contrapuestas. Por ejemplo, mientras una perspectiva jurídica nos coloca en un plano de demandas y garantías, una más enfocada a la construcción de ciudadanía apela a la participación, y la constatación de la ausencia o precariedad del Estado en regiones marginales o en territorios en conflicto invoca la pragmática política.

En la práctica pedagógica, hemos confrontado cómo las necesidades coyunturales y urgentes de algunas organizaciones, y hasta sus misiones institucionales, las obligan a asumir una actitud unívoca frente al Estado, por ejemplo frente a la garantía de protección de derechos. En este contexto, la problematización puede devenir en confusión o inmovilismo, afectando agendas concretas de reivindicación y movilización.

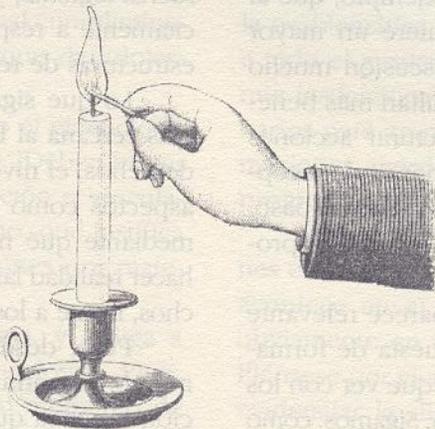
Pero, de manera similar, la misma problematización también genera formas de compromiso más reales. En el trabajo con los diversos grupos, no es raro encontrar discursos de este tipo: "yo quisiera trabajar más por la

causa de los derechos humanos, pero cuando ya se trata de actuar en lo concreto siempre el tema parece para los abogados, para los que entienden de denuncias y demandas frente al Estado, de tutelas y reclamaciones". El enfoque de la Escuela permite rápidamente vislumbrar campos de acción cotidianos, en donde intervienen lo ciudadano y lo estatal, que involucran la defensa y reivindicación de derechos sin tener que apelar al concurso de los operadores jurídicos.

Un tercer elemento analítico tiene que ver con los aprendizajes y los efectos multiplicadores. Dado que el trabajo se orienta a aumentar la comprensión y hacer dudar de las respuestas estereotipadas, durante el período de formación cotejamos cambios individuales que en algunos casos son bastante pronunciados. Estudiantes que eran asimilados a casos problemáticos o timidez recurrente asumen posiciones de liderazgo y compromiso. Otros, modelo de comportamiento, se empiezan a convertir en la piedra en el zapato de ciertas asignaturas, o promueven actos que antes se consideraba de *revoltosos*. En general, se advierte un aumento sensible en la capacidad argumentativa, aparejada a la mayor abstracción y complejidad de las tomas de posición.

Aun cuando en términos personales este proceso lo vivenciamos como muy positivo, el grupo de referencia puede sufrir fracturas y distanciamientos durante este mismo período. De hecho, en una de nuestras primeras experiencias, con el grupo juvenil de la Aijcut, el proceso formativo llevó al resquebrajamiento del mismo, pues la diversidad y contradicción en los juicios sobre compromiso, participación, enfoque de problemas y similares se hicieron casi insalvables.

En etapas subsiguientes, los nuevos liderazgos y capacidades de enfocar de manera diferente los problemas y argumentos relacionados con derechos humanos, conflicto, violencia y convivencia llevan a los grupos a expresar con



una gran creatividad sus nuevos compromisos: jornadas ampliadas de formación en la comunidad educativa, réplica de talleres, jornadas de desarme, tomas simbólicas o cambio de manuales de convivencia son sólo algunas de ellas, para mencionar aquellas vinculadas con los procesos de educación formal.

Desde esta perspectiva, y como anunciábamos al comienzo de este escrito, ni se moldea ni se da en la práctica un modelo predeterminado de multiplicación. Se espera, sí, que quienes pasen por la Escuela transformen sus prácticas, pero precisamente en el sentido que las mismas personas construyan desde su autonomía.

Ahora bien, la experiencia de Escuela también ha generado transformaciones importantes al interior de la misma institución oferente, el Cinep. Estas se visibilizan por lo menos en tres campos complementarios:

Al aportar los investigadores sus preguntas, antes que sus respuestas, los mismos grupos se convierten en fuentes actuantes del proceso de construcción de conocimiento social. De esta forma, en buena medida los grupos que han pasado por la Escuela han aportado formas de comprensión de las hipótesis investigativas que, quizás por no provenir de los rigurosos cánones académicos, iluminan aspectos poco considerados en otros medios especializados.

Adicionalmente, la Escuela coloca a todos los investigadores en una situación distinta o particular, al momento de exponer sus conclusiones o hallazgos. Generalmente, éstos se hacen ante un público docto, en quien se presume la capacidad de correlacionar lo que el analista presenta con otros estudios del campo en cuestión. Pero, trabajados como dilemas, lo que el investigador hace no se remite simplemente a la narración de sus conclusiones, sino que debe integrar un elemento capital: en qué medida esta explicación puede resultar más convincente a las que presentan otros, incluido el mismo grupo al que se confronta con la problematización sugerida. Y, dado que no se puede suponer experticia en el tema, esta argumentación debe al mismo

tiempo realizarse sintetizando los otros enfoques posibles, por lo menos desde la comprensión de quien hace la presentación. Creo que en este proceso se avanza mucho más allá de lo que algunos llamarían una *vulgarización* de las investigaciones, dado que el cometido no es rebajar la complejidad de ellas sino, por el contrario, mostrar con la mayor sencillez posible la gama misma de dicha complejidad, lo que está en el centro de una misión como la del Cinep.

En tercer lugar, esta idea de Escuela ha motivado una exploración bien interesante de fuentes secundarias que sustenten la problematización que se espera proponer al grupo. Generalmente, los investigadores manejan documentos o fuentes que les permiten afirmar sus apreciaciones. Sin embargo, resulta distinto compilar evidencia que posibilite dudar, interrogarse, generar el proceso de indagación. Desde la construcción misma de los dilemas, hasta el material de apoyo (películas, escritos y similares) se han convertido en retos creativos hacia el equipo.

Igualmente, la experiencia ha desnudado distintas debilidades institucionales. Una de las principales, la exigencia de un trabajo en grupo, que permita hilar las distintas elaboraciones que va haciendo un grupo. Dado que los talleres son animados desde un colectivo que no puede estar siempre presente en las sesiones, este ideal de coherencia y refuerzo temático ha resultado insuficiente.

También hemos experimentado dificultades para mantener en el mediano y largo tiempo la actitud y el compromiso que los participantes invocan durante las sesiones. En este evento, como en experiencias anteriores, observamos que mientras los talleristas mantienen su presencia frente al grupo, las expectativas de transformación en las acciones del grupo son grandes. Sin embargo, estas decrecen sensiblemente si no se da ese apoyo continuo.

Finalmente, compartimos con otras experiencias similares el cuello de botella que significa la multiplicación de la experiencia. Si bien nunca hemos optado por un esquema repetitivo, en donde los asistentes asuman un compromiso de replicar

los mismos módulos y trabajo individual sobre material complementario, tampoco hemos encontrado una fórmula que permita que garantice integralmente la réplica de la experiencia en otros niveles sin nuestra presencia y acompañamiento.

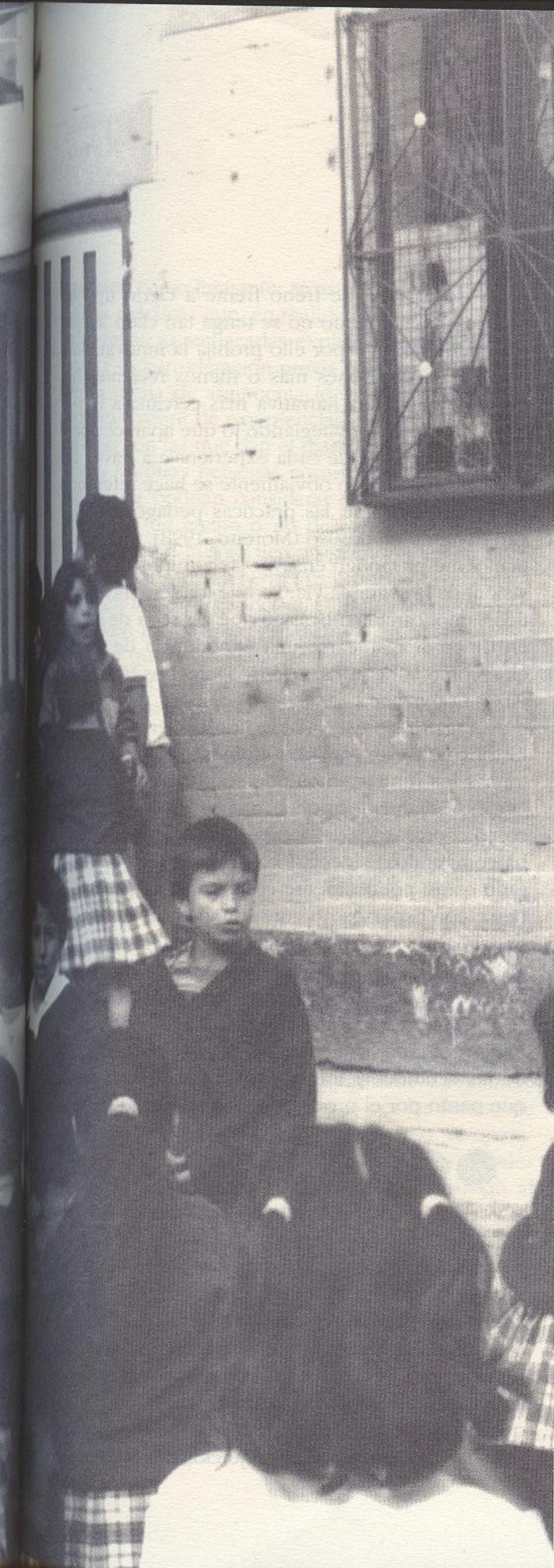
En razón a ello, en los nuevos procesos que iniciamos le estamos confiriendo un gran valor a la articulación de la Escuela con procesos más institucionales (como pueden ser espacios concretos de resolución de conflictos, cátedras con este enfoque, núcleos de proyecto en las organizaciones, etc.), que garanticen la continuidad del enfoque y mantengan una perspectiva de innovación y profundización en las visiones y problematizaciones.

.....

## BIBLIOGRAFÍA

- Magendzo K., Abraham, 1996, *Currículo, Educación para la democracia en la modernidad, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación e Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán*, Bogotá, s.e.
- Mejía, Marco Raúl, 1995, *Educación y escuela de fin de siglo*, Colombia, Cinep.
- Mejía, Marco Raúl y Awad, Myriam Inés, 2003, *Educación popular hoy, en tiempos de globalización*, Bogotá, Ediciones Aurora.
- Moreno, Martha, 1998, "La educación popular en Cinep", en: González, Fernán, editor *Una opción y muchas búsquedas, Cinep 25 años*, Bogotá, Cinep.
- Múnica Ruiz, Leopoldo, *Una experiencia de educación popular en derechos humanos*, Documentos Ocasionales No. 33, Bogotá, Cinep.
- Pérez, Diego, 1998, "En defensa de los derechos humanos", en: González, Fernán, editor, *Una opción y muchas búsquedas, Cinep 25 años*, Bogotá, Cinep.
- Serrano, Javier y Borrero, Camilo, 1990, "*Eso si pa'qué*": *hacia una teoría de la práctica pedagógica en educación popular*, Bogotá, Cinep.





# ESCUELA DE DERECHOS HUMANOS, PAZ Y CONVIVENCIA. ENFOQUES Y DESENFQUEOS\*

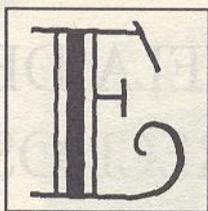
POR CAMILO BORRERO GARCÍA<sup>1</sup>

\* Artículo recibido en octubre de 2004  
Artículo aprobado en diciembre de 2004

<sup>1</sup> Abogado, investigador del Cinep. Profesor de la Universidad Nacional de Colombia.







En nuestras prácticas cotidianas, la Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia se presenta como el resultado del acumulado histórico del Cinep en esas materias. Y habida cuenta que desde los primeros años de nuestra vida institucional hemos concebido distintas formas de hacer pedagogía en derechos humanos (Múnera y Pérez, 1989), esta afirmación implicaría que la Escuela es el producto de un proceso de construcción de treinta años, aproximadamente.

Creo que la afirmación no es del todo retórica, pero tampoco cierta. Es decir, habría que ubicarla en sus justas proporciones. Y, al intentar hacerlo, se podrían intentar al menos dos caminos distintos. Por una parte, regresar por los pasos dados. Es decir, rememorar cuáles fueron esas prácticas a las que aludimos constantemente cuando hablamos del pasado institucional, y ver qué va quedando de una a otra. La hipótesis, en dicho caso, es que lo que se decanta de cada experiencia va llenando ese cántaro del acumulado histórico. El rasgo central sería, de cualquier manera, la constancia. Insistir explícita y racionalmente en lo que se considera oportuno de cada ensayo pasado. O, para aterrizar en el caso analizado, el proyecto de Escuela se formularía a partir de validaciones y certezas, de lo que ha sido probado exitosamente en otras experiencias.

El segundo camino que se me aparece como posible tiene un referente más personal: quienes conciben y llevan a cabo una práctica de formación en una institución, deben adecuar su propuesta a aquellos términos o marcos de referencia aceptables en la coyuntura específica de la misma institución. Lo que supone que algunas formas de concebir las prácticas son más de recibo que otras. Y que ello es así también en virtud de la experiencia que se ha ido acumulando de procesos anteriores, aunque no necesariamente como resultado de un proceso consciente. O, en otras palabras, la opinión institucional puede responder más a lo que no se debe hacer que a lo que se debe hacer. Y ello es así porque el acumulado histórico funcionaría más como una es-

pecie de barrera, de freno frente a cierto tipo de prácticas, aun cuando no se tenga tan claro lo que sí se debe hacer, y por ello prohija la innovación.

En publicaciones más o menos recientes hemos adoptado una narrativa más cercana a la primera planteada, privilegiando lo que aparece como ganancia explícita de cada experiencia a través del tiempo, aun cuando obviamente se hace referencia a formas de asumir las prácticas pedagógicas que van cayendo en desuso (Moreno, 1998). En este artículo, me propongo ensayar las virtudes de la otra visión, de la segunda vía. Lo que, en términos prácticos, implicaría clarificarme qué no sería de recibir en Cinep al plantearse una experiencia de formación como la de la Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia.

A partir de ese catálogo de barreras o límites históricos, en un segundo momento sintetizaré entonces los fundamentos que se buscaban desarrollar explícitamente, por lo menos en lo que a mí como coordinador de la experiencia de Escuela me ha competido. Es decir, lo que podría ser considerado como políticamente correcto, por corresponderse con aspectos no cuestionados de la práctica pedagógica, así como lo que sería aceptable por estar abierto a la innovación, en tanto no habría una experimentación previa que la desechara o desaconsejara. Finalmente, intentaré una evaluación del camino recorrido, centrada en lo que puede inferirse de las actitudes y transformaciones de los sujetos que pasan por el proceso de formación propuesto.



## A LO QUE LA HISTORIA DICE NO

El trabajo de explicitar lo que parecería de no recibir en una institución implica, por supuesto, conocimiento más que intuitivo de la misma. En ese sentido, no es igual la percepción que pueda tener una persona recién contratada para una tarea, a aquella que lleva años encargada de la misma. Lo que no se traduce necesariamente en objetividad, pues la autocensura o los prejuicios pueden operar

también como limitante: se asumen como no aceptables prácticas que, en realidad, nunca han sido ni ensayadas ni rechazadas explícitamente.

Esta consideración previa tiene su razón de ser en la forma de argumentación que en adelante se ensaya: partiré de experiencias personales,<sup>2</sup> en tanto ellas son las que dan el marco de lo que tanto yo como las otras personas encargadas de construir la propuesta podrían considerar como plausible o no plausible, de recibo o no de recibo por la institución. Pero, al mismo tiempo, alerto al lector: no se debe tomar muy en serio mis propias prevenciones, pues en tanto no explícitas, ellas pueden estar motivadas en mis propios prejuicios o en opciones personales que para nada representan la historia del Cinep. Con lo que la subjetividad establece un cierto límite objetivo para la comprensión de este artículo.

### La conciencia como objetivo

El primer debate que me parece relevante, en este recorrido, tiene que ver con la concepción de la formación orientada hacia la toma de conciencia. Este mismo término, toma de conciencia, ha sido motivo de una cierta desvalorización por las ciencias sociales actuales. Sin embargo, durante la década de los setenta parecía incuestionable para la acción política. En buena medida, la tarea de los activistas sociales era esa: despertar la conciencia de las bases.

Obviamente, se partía de una comprensión un tanto mecánica del marxismo corriente. La realidad estaba escondida a nuestros ojos por las formas de alienación. De esta manera, por ejemplo, se operaba el artilugio de que asumiéramos como neutrales estructuras sociales que en la realidad estaban al servicio de la clase dominante, como el Estado o el derecho. Pero el activista social comprometido, el revolucionario, recorría los velos, tomaba conciencia de ello, y se convertía en una especie de agua-fiestas de los trances mágicos. Mostraba el sustrato de lo que el sistema con tanto cuidado ocultaba.

Así, sutilmente, se establecía una especie de diferenciación entre concientización y toma de conciencia. Mientras la primera podría asumirse como el trabajo pedagógico hacia el desarrollo de una habilidad o capacidad cognitiva, la segunda suponía de alguna forma llegar a una cierta visión de la sociedad y su transcurso histórico, incluido por supuesto el futuro.

Por supuesto, presentamos el asunto de manera simplificada y caricaturesca, pero aún bajo esta mascarilla irónica, pienso que se entroniza sintéticamente el objetivo de formación que hace eclosión en Cinep a comienzos de los años ochenta. Las preguntas que se nos planteaban eran múltiples: ¿Cómo hace el activista social para adquirir eso que se llama conciencia? ¿Cómo hace, sobre todo, para no perderla? Es decir: ¿la conciencia es algo que se adquiere y después no se pierde, mientras no se quiera perder (pues cabría el revisionismo, o el arrepentimiento)? Y, por lo tanto, ¿es una suerte de visión petrificada de la sociedad, resistente a sus propias transformaciones?

Además, ¿cómo se hacía para transferir o transmutar la conciencia? ¿No contaba la historia personal para ello, y bastaba con mostrar lo objetivo, lo descubierto tras bambalinas? ¿Sólo con nombrar la realidad de una manera, a partir de la interpretación del activista, ella se convertía en lo nombrado? ¿Y, nuevamente, adquirida la conciencia por parte de nuestros iniciados, ya no la podrían perder? ¿Habían sido por fin vacunados contra el ilusionismo?

La gama de respuestas era bastante amplia, y abarcaban a su vez maneras diferentes de asumir tanto el marxismo como herramienta crítica de la sociedad, como el activismo en tanto estrategia de transformación social. No podemos en esta corta presentación ocuparnos de ellas. Pero sí señalar uno de los límites históricos que construye el Cinep: no somos iluminados, ni le llevamos a otros la luz eterna. A veces, podemos aportar luz, pero más en los

2 Y al respecto sólo puedo invocar como sustrato mi dedicación en Cinep a proyectos referidos con formación desde el año de 1980 hasta el presente.

términos de una linterna con pilas: logramos mostrar aspectos de la realidad poco analizados, y que de considerarlos seriamente pueden transformar las maneras de comprensión que se tienen de ellos. Pero nuestro foco no es atemporal ni indeleble: podemos perder las baterías, o pueden aparecer reflectores más potentes. Además, nada garantiza que cuando la linterna esté en otras manos, las de los beneficiarios, ellos decidan iluminar los mismos hechos, problemas, situaciones o actores.

### La selección de los sujetos

Durante algún tiempo, y continuando con las ideas afines a las teorías de las izquierdas en boga, el tema en Cinep era si existían sujetos históricamente condicionados a asumir la tarea del cambio societal. Es decir, sujetos preferenciales a la hora de pensar en la acción de transformación social. La mayoría lo creía así, y sus opciones se sustentaban a su vez en los escritos internacionales de las izquierdas, que tal cual lo postulaban. Pasaban así, itinerantes, los proletarios a la vanguardia, quienes habían nacido con el capitalismo y, al no tener pasado, sólo les quedaba el futuro por construir. O los campesinos, asediados por el hambre y la violencia en los campos y verdaderos perdedores del sistema, a lo cual se añadían también pizcas de historia reciente, mirando hacia el Asia y no hacia Occidente. Y buscaban también su lugar los pobladores urbanos, los indígenas, los universitarios, las comunidades de base o las mujeres populares.

Desde la perspectiva pedagógica, el problema así planteado implicaba un gran desplazamiento. Caricaturizando nuevamente la situación, podría afirmarse que lo definitivo era con quién se estaba, no necesariamente qué se decía. O, en otras palabras,

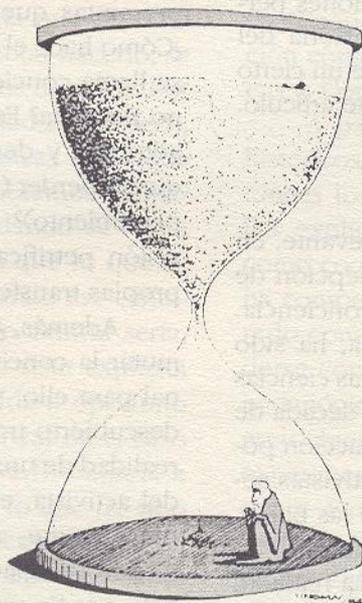
resultaban más determinantes las alianzas estratégicas a largo plazo, establecidas con los actores sociales asumidos como preferentes o predestinados, que los contenidos específicos de los programas y proyectos coyunturales. Aunque, obviamente, si estos contenidos coincidían con la expansión de visiones críticas de la sociedad actual que llevaran a advenimientos de la predeterminada sociedad del futuro, muchísimo mejor.

No sobra advertir que, de alguna manera, había un menú social de oferta y demanda más o menos amplio, o por lo menos novedoso. Se venía de la experiencia de movilización de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos Anuc, estaban recientemente creados la Organización Nacional Indígena de Colombia Onic, la Central Unitaria de Trabajadores CUT, los Consejos Regionales Indígenas de Cauca y Tolima, Cric y Crit, la Alianza Obrero, Campesina y Popular, la Coordinadora Nacional de Movimientos Cívicos, y un largo etcétera.

En dicho contexto, no es que el contenido de nuestras prácticas fuera completamente superfluo. Por ejemplo, se trabajaba mucho en una perspectiva de apropiación de estatutos y herramientas nacionales e internacionales de derechos humanos por parte de los li-

deres, en la denuncia de situaciones concretas de violación, en planeación de casos para presentarlos ante instancias internacionales, etc. Lo que quiero significar es que el techo de estas iniciativas no residía en la práctica en sí, por más participativa y urgente que ella fuera, sino en la organización misma. Se buscaba consolidar los procesos de capital social, de creación de tejido popular. La meta era un movimiento articulado y reivindicativo, capaz de generar hondas transformaciones sociales.

A la postre, muchos factores fueron relegando este enfoque. En su vertiente más dramática, en-



contramos el genocidio de líderes y activistas sociales. También, la caída del Muro y las transformaciones de la izquierda, la irrupción de nuevos movimientos sociales, la globalización, la crisis de muchas de las organizaciones, la Constitución de 1991 y la reconstrucción de utopías sociales.

Más que llorar sobre la leche derramada y las promesas fallidas de la historia, paradójicamente el haber atravesado por una apuesta como ésta, que hoy sería calificada meramente como voluntarista o vanguardista, terminó restituyendo el valor de las experiencias multisectoriales. Ahora, dado que todos compartimos posiciones similares en el partidor de la transformación social, las iniciativas y ensayos con distintos públicos y organizaciones retroalimenta y potencia su valor, haciendo complementarias las acciones pedagógicas.

### **El énfasis en lo no formal**

La caracterización de la educación popular a menudo era definida en contraposición a los lugares desde donde se hacía educación formal. En especial, la escuela.

Así, por ejemplo, mientras en ella se tenían currículos fijos, estructuras basadas en la transmisión del saber, objetivos profesionalizantes o técnicos y estructuras internas de poder predefinidas y jerárquicas, en lo no formal o popular se buscan contenidos abiertos, relaciones horizontales, conocimiento al servicio de lo social, prevalencia del bien público, etc.

Más allá de la elaboración teórica en torno a estas prácticas no formales, sobre lo cual se ha avanzado en otros escritos institucionales, quisiera resaltar las consecuencias pragmáticas para los programas educativos inspirados en ellas, especialmente en lo que atañe a las estrategias de formación.

Y ello por cuanto, en nuestro medio, fue la época propicia para la transformación metodológica. Entraron así en juego múltiples ensayos de construcción de saber colectivo, como el darse cuenta, del sujeto al sujeto, el aprender haciendo, el taller participativo, el sociodrama, y similares.

Quizás el rasgo común más global a todos estos acercamientos fue el del diálogo de saberes o diálogo intercultural. Este aludía a un quiebre de la relación docente (que tiene algo por decir) a alumno (no iluminado, sin luz). Así, el conocimiento no se transvasaría de uno al otro, en una asimetría evidente, sino que se compartiría a partir de los acumulados de cada uno.

No se trata sólo de evidenciar que todos aprenden en el acto educativo, sino de trabajar conscientemente esta máxima: clarificar qué es lo que cada uno aporta, y desde dónde lo aporta. Reconocerse en la diferencia. O, mejor, reconocer esta diferencia como punto de partida, motor de la práctica.

Adicionalmente, alentados por la consigna de que un taller no se dicta ni se aprende, sino que se construye entre todos, el diálogo de saberes se ponía al servicio de objetivos que debían ser reconstruidos en cada experiencia, y cuyo valor estratégico debía por tanto ser elaborado y reconocido por los participantes, bajo la animación o persuasión del tallerista encargado (Serrano y Borrero, 1990).

A la postre, este tipo de acercamientos no se abandona institucionalmente. Por el contrario, podríamos decir que se surte una especie de habilitación y profesionalización progresiva, que se corresponde con lo que acontecía en términos generales en el medio de formación, y que lleva a consolidar hoy estas dos estrategias (el diálogo de saberes y el taller) como las de base de los procesos de formación popular.

Lo que sí se discute de este acercamiento es la escisión o diferenciación tan nítida entre los planos formal y no formal, entre la escuela y la educación popular. Y ello por dos vías: por ejercicios exitosos de formación en el medio escolar a partir de postulados pedagógicos similares, como los de Escuela Nueva o los Proyectos Educativos Institucionales PEI basados en derechos humanos, y por una tendencia creciente a asumir grados de formalidad en la educación no formal, especialmente a partir de la institucionalización de los diplomados.

El resultado pragmático de estos dos procesos es la convergencia en un cierto punto intermedio,

en el que se acepta que la escuela puede asumir metodologías más participativas y, al mismo tiempo, el mundo de la educación no formal puede integrar algunas de las ventajas de una mayor institucionalización sin abandonar sus objetivos sociales estratégicos (Mejía, 1995; Mejía y Awad, 2003).

### **Del tallerismo al proceso: la magia del acompañamiento**

Cuando este tipo de acercamientos referidos en el acápite anterior genere buenos talleres, la frontera crítica será la del tallerismo. Es decir, la actividad pedagógica desahogada, donde lo que cuenta es el número de eventos y no sus efectos. Es algo así como descubrir una fórmula que nos hace producir buenos talleres, en los que las personas quedan contentas y piden repetición, pero donde resulta difícil evaluar lo que sucede en el corto y mediano plazo con los aprendizajes.

Toda institución debe pasar por una evaluación de esta índole, y responderse las preguntas de cuáles son los efectos de su actividad pedagógica y cómo medir los mismos.

En nuestro caso, estas preocupaciones nos han llevado a asumir tres precauciones interconectadas, a partir de las cuales se redefine el sentido mismo de nuestra acción: la inscripción de las prácticas pedagógicas en procesos sociales más amplios, el lugar central que debe ocupar el sujeto y sus transformaciones en ellos, y el aseguramiento de una sistematización lo más rigurosa posible, a partir de la cual fundar empírica y sistemáticamente tanto las evaluaciones como los cambios de rumbos. Analicemos con un poco más de detalle cada uno de estos tres elementos

Cuando se enfatizan los procesos sociales, se está ante la necesidad de plantearse objetivos que superen lo meramente formativo. Es decir, desde una institución como la nuestra no se promueve la educación con el objetivo de acumular conocimientos y nuevas perspectivas. O, dicho en otras palabras, siempre hay, involucrados o vislumbrados, escenarios de transformación social, a los cuales

pueden aportar de mejor manera, y con los recursos y dinámicas que así dispongan, quienes comparten con nosotros la formación puntual.

Asentado lo anterior, una anotación no menor: ello no puede traducirse simple y llanamente en una reformulación del voluntarismo social. Sabemos que la realidad no se transformará simplemente porque nosotros lo imaginemos así, y que los diseños de un taller no se traducen a la realidad en un efecto de causa y efecto. Imaginarlo es tan solo, si se quiere, el primer escalón. Obtener los resultados previstos implica involucrarse en las dinámicas sociales, entender las constricciones de la coyuntura, avanzar y retroceder conforme a las estructuras de oportunidad.

Ahora bien, el eje de los procesos de acompañamiento no son los objetivos perseguidos, sino los sujetos que los hacen posibles. Y cuando se habla de sujeto, se alude a él de una manera integral, tratando de comprenderlo en sus distintas dimensiones: desde la más individual a la más social, desde su espiritualidad al sentido de sus compromisos públicos, desde su cuerpo y su sensibilidad a las razones de su razón.

Esta comprensión ha motivado un acercamiento formativo que interrogue a la persona en todas sus dimensiones. Es decir, se trata de trabajar al mismo tiempo con sus músculos y su intelecto, con las formas de caminar y de reaccionar, con su historia personal y el pensamiento social. Siempre, apostándole a una máxima móvil: si los sujetos no logran dimensionar el sentido de sus propias transformaciones, mucho menos lograrán que la retórica social se traduzca en práctica material.

Finalmente, para asegurar lo anterior se requiere abandonar el mundo de la intuición y promover formas de evaluación y redireccionamiento de los procesos formativos que tengan sustento fáctico y en lo posible objetivo. A ello apunta la sistematización, concebida como la labor paciente de consignar en detalle el camino y las razones que separan lo planeado de lo realizado.



## LAS APUESTAS IMPLÍCITAS

Cuando se piensa institucionalmente la Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia, los procesos y aprendizajes reseñados previamente marcarían en buena medida lo que se consideraría *políticamente incorrecto* a la hora de definir los enfoques pedagógicos. Por ejemplo, iría en contra de nuestro acumulado plantear una Escuela centrada en procesos simples de concientización, sin seguimiento, a partir de metodologías no participativas y sin compromisos de transformación por parte de los sujetos beneficiarios.

Adicionalmente, los aprendizajes también moldean un cierto prototipo pedagógico (bajo la forma de talleres ordenados secuencialmente, inscritos en procesos sociales, sujetos a diálogos de saberes y sistematización evaluable, con objetivos verificables de transformación personal y colectiva), pero no cierran el camino hacia la innovación, concebida para estos efectos como la experimentación de nuevas formas metodológicas, enfoques de enseñanza, estrategias de intervención social, etc.

Precavidos de esta especie de licencia hacia la experimentación controlada, la Escuela le apostó desde sus inicios a la problematización como categoría central de incitación pedagógica.<sup>3</sup>

Por problematización hemos comprendido diversas estrategias que mantienen un cierto nexo común:

- En primer lugar, se trataría de no abordar los temas desde las certezas, desde la teoría construida, sino desde las preguntas que nacen de esta misma teoría construida.

De alguna manera, iniciar desde esta perspectiva la práctica pedagógica implica un proceso similar al de construcción de problemas de investigación. Supone un cierto estado del arte o marco conceptual previo, el cual ha sido más o menos

aceptado y validado por los sujetos involucrados en las prácticas sociales pertinentes. Pero, a partir de allí, se piensan las preguntas que obligan o motivan a una revisión de los acumulados conceptuales, en tanto ellos no logran dar cuenta de ciertos aspectos de la realidad, o se quedan cortos frente a los contextos específicos de acción.

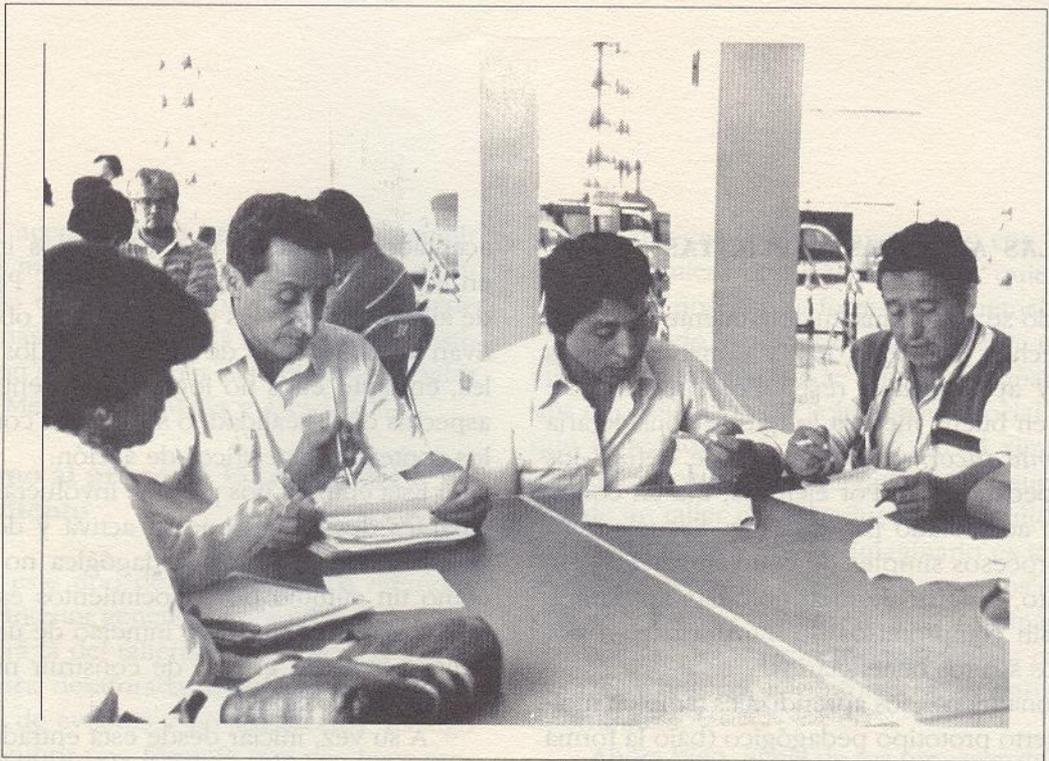
Esta entrada nos permite involucrar a los participantes desde una opción activa y desafiante. El resultado de la acción pedagógica no se concibe como un cúmulo de conocimientos estables, sino que el participante se ve inmerso de una vez en la controversia, en el reto de construir nuevos enfoques y explicaciones.

A su vez, iniciar desde esta entrada los procesos de formación supone igualmente un reto para los animadores o talleristas, en la medida en que ellos no controlan o preestablecen el resultado final de la actividad. Su rol es más de provocación, incitación. Es en el mismo proceso que ellos deberán ir sistematizando y estructurando las respuestas, las que no preexisten sino que se irán construyendo entre todos.

- En una segunda acepción, problematizar nos significa ir más allá de los estereotipos. Por éstos, entendemos formas simplificadas y casi automáticas de responder en la práctica a ciertos problemas sociales complejos. Por ejemplo: asumir que hacemos parte de una cultura de la violencia, que la política nunca podrá cambiar, que todos somos violadores de los derechos humanos, que el Estado no sirve o es ladrón, que la política es mala, y muchos etcétera suplementarios.

Como se aprecia, el estereotipo no ofrece solamente una respuesta simplista a problemas que requerirían matizar, diferenciar y profundizar mucho. El verdadero quid del asunto es que el estereotipo ofrece un camino expedito para la acción irreflexiva. O, en otras palabras, prevalidos de

<sup>3</sup> Una aproximación que nos inspiró de manera flexible para nuestra construcción es la contenida en Magendzo, 1996. En especial, capítulo IX: Diseño curricular problematizador.



concepciones estereotipadas, nos sentimos listos para actuar de manera inmediata en uno u otro sentido estratégico.

Al problematizarse este abordaje, y obligar a pensar cuidadosamente la respuesta en la máxima complejidad posible para el sujeto o el grupo en cuestión, no necesariamente se cambia la respuesta. Es posible que alguien, después de reflexionar cuidadosamente, y de reconstruir sus categorías conceptuales, siga considerando que pertenecemos a una cultura de la violencia. Pero en el proceso habrá experimentado la necesidad de restituir la razonabilidad e inteligibilidad de otros acercamientos teóricos y prácticos, habrá establecido los marcos de comprensión en donde su concepto resulta válido y habrá elaborado una explicación más compleja de su pensamiento, que busque cautivar o acercar a otros que no lo comparten.

En este camino, el paso entre concepción simplista y acción consecuente o sobreviviente se habrá roto, o desestructurado. Y corresponderá al sujeto delinear un nuevo curso de acción más acorde con el pensamiento complejo que ha elaborado temporalmente.

- En un tercer momento, problematizar significa colocar al sujeto frente a situaciones fácticas o teóri-

cas que no tienen una respuesta correcta o incorrecta, pero en donde para actuar es necesario ponderar previamente los valores o principios en pugna, y tarde o temprano se requiere optar por alguno o algunos de ellos, en detrimento de otros.

Este es un procedimiento muy cercano a la denominada teoría de los casos difíciles que enfrentan los jueces a la hora de fallar. En este último caso, se trata de situaciones en las cuales al juez le ponen de presente situaciones fácticas en donde derechos y pretensiones legítimas se encuentran en disputa, sin que sea posible armonizarlos dándole igual peso a cada uno de ellos, y por ende en donde cualquier decisión afectará expectativas de derechos legítimamente construidas.

Entonces, lo que hace ordinariamente un juez es determinar los derechos en conflicto, establecer una especie de balanza que le permita sopesar a cada uno de los lados estos principios o derechos encontrados, y proceder a asignarle un mayor valor de protección a unos sobre otros, siempre con el cometido de mantener el núcleo esencial de aquel que resulte desfavorecido en el balanceo concreto. De esta forma, al dictar sentencia el juez no habrá necesariamente encontrado una respuesta correcta frente a situación que se le plantea, sino que le ha