

CONSTRUCCIÓN DE DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Mauricio E. Giraldo Mejía (Editor)



Conversaciones Pedagógicas

 **FONDO
editorial**
Universidad Católica de Oriente

CONSTRUCCIÓN DE DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Conversaciones Pedagógicas

CONSTRUCCIÓN DE DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Mauricio E. Giraldo Mejía (Editor)

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Giraldo Mejía, Mauricio E. (Ed.)

Construcción de derechos humanos y paz / Mauricio E. Giraldo Mejía, editor académico.— Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2018.

ISBN: 978-958-5518-10-0 (digital).

160 p.; 21 x 14 cm.

1. Derechos humanos – Enseñanza. 2. Educación cívica. 3. Educación para la paz. I. Giraldo Mejía, Mauricio E. (Ed.). II. Restrepo Castrillón, Jorge Andrés. III. Osorio Gómez Alba Yanet. IV. Título.

375 CDD 21.ª ed.

© Universidad Católica de Oriente

ISBN: 978-958-5518-10-0 (digital)

Primera edición: diciembre de 2018

Edición académica

Mauricio E. Giraldo Mejía

Autores

Mauricio E. Giraldo Mejía
Jorge Andrés Restrepo Castrillón, Pbro.
Alba Yanet Osorio Gómez
José Fernando Ortiz Álvarez
Piedad Cristina Muñoz Higueta
Karol Cossio Correa

Imagen de carátula

Logotipo universal para los derechos humanos
<https://www.humanrightslogo.net/es>

Diseño y diagramación

Silvia Giraldo
Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente

Corrección de textos

Nelson Arango Mozzo

Editado por

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente
Sector 3, Carrera 46 n.º 40B-50
Rionegro-Antioquia
fondo.editorial@uco.edu.co



Hecho en Colombia – Made in Colombia

Se permite la reproducción total o parcial del libro, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin fines comerciales, siempre y cuando se haga mención de los respectivos autores y de la Universidad Católica de Oriente.

CONTENIDO

<i>Presentación</i>	
Mauricio E. Giraldo Mejía	9
 <i>Cultura de los derechos humanos: un campo de acción y reflexión</i>	
Mauricio E. Giraldo Mejía	13
 <i>Aportes desde el perdón y la reconciliación para el fin del conflicto armado en Colombia</i>	
Jorge Andrés Restrepo Castrillón, Pbro.....	45
 <i>La Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia: una propuesta</i>	
Mauricio E. Giraldo Mejía	73
 <i>Consideraciones generales frente al debido proceso en las instituciones educativas</i>	115
Alba Yanet Osorio Gómez y Mauricio E. Giraldo Mejía	
 <i>Introducción a unas reglas jurisprudenciales aplicables a la escuela.....</i>	137
José Fernando Ortiz Álvarez, Piedad Cristina Muñoz Higueta y Karol Cossio Correa	

PRESENTACIÓN

Para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente es un orgullo presentar a la comunidad académica el libro *Construcción de derechos humanos y paz*, resultado de las investigaciones que, desde la Facultad, y en especial desde la Maestría en Educación, Línea Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos, se han desarrollado. El trabajo constituye un texto de recomendable consulta en el campo de la investigación sobre los derechos humanos en el país, y ello se debe en parte a que logra aunar el rigor académico con una construcción y presentación agradable al lector y de fácil acercamiento para una audiencia no especializada.

El primer capítulo, titulado «Cultura de los derechos humanos: un campo de acción y reflexión» ofrece una aproximación al campo académico, siempre abierto, de las relaciones entre cultura y pedagogía referidas a los derechos humanos. En él se da cuenta del recorrido que la Línea de investigación ha venido realizando en los campos ontológico, epistemológico, metodológico, teórico y conceptual

para acercarse a las categorías de «cultura de los derechos humanos» y «construcción de paz». Este primer capítulo es de gran utilidad para las personas interesadas en vincularse al programa de la Maestría y a la Línea de investigación, dado que sitúa el ejercicio investigativo en el contexto propio de la línea, en donde lleva a cabo una tarea que trasciende la reflexión y plantea la necesidad de llegar a una acción transformadora.

En el segundo capítulo, titulado «Aportes desde el perdón y la reconciliación para el fin del conflicto armado en Colombia», se entrega a la comunidad una reflexión producto de la investigación en relación con la coyuntura del país, que está en función del perdón y la reconciliación, condiciones necesarias para dar trámite al conflicto armado que ha vivido Colombia por más de cinco décadas.

Para ello se partió de ubicar al lector en diferentes miradas alrededor del origen y las causas del conflicto armado en Colombia, pasando por los significados mismos de «víctima» y «victimización», para llegar a las categorías centrales, como lo son «perdón» y «reconciliación», dejando para el final, algunos aportes de lo que podría ser una pastoral para los posacuerdos.

El tercer capítulo, titulado «La Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia: Una propuesta», presenta el camino de formulación, ejecución y evaluación de la fase piloto de la Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía, que se realizó desde el 2013 y que aún continúa vigente. La Escuela se concentró en dos de las funciones sustantivas de la universidad: la proyección social y la investigación, brindando a 318 personas del departamento, y más de 80 organizaciones de base y campesinas, la posibilidad

de formarse y certificarse en derechos humanos y ciudadanía y disputar el liderazgo social y político en los territorios que más habían sido azotados por la violencia en el presente siglo.

El capítulo da cuenta del ejercicio democrático con el que se formuló, ejecutó y evaluó la Escuela, y muestra su sintonía perfecta con la Maestría en Educación, en particular con la Línea de Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos. Muestra los fundamentos de realidad, epistémicos y teóricos que fundamentaron la Escuela y que están en plena coherencia con los formulados en el Capítulo 1, que además dialoga en la caracterización de un sujeto a gestar, tanto en la Escuela como en la Maestría, y se adentra en el proceso formativo o de concientización. En otras palabras, estos dos primeros capítulos desarrollan en conjunto buena parte del lugar ontológico, epistemológico, teórico, conceptual y metodológico en el que se sitúa la línea de investigación de la Maestría.

Los capítulos cuatro y cinco —«Consideraciones generales frente al debido proceso en las instituciones educativas» e «Introducción a unas reglas jurisprudenciales aplicables a la escuela» respectivamente— son el fruto de investigaciones puntuales que desde la línea corresponden a necesidades de las instituciones educativas en Colombia. En esa dirección, el capítulo cuarto es una reflexión tanto en el marco de la filosofía del derecho, como del derecho internacional de los derechos humanos, en lo que concierne al debido proceso dentro de las instituciones educativas. Se presenta como un debate que aún no está saldado y que, por el contrario, obliga a una revisión permanente en el marco de los estándares internacionales. De forma complementaria, el quinto capítulo, además de contemplar el debido proceso, aborda también el

tema del derecho a la educación y el libre desarrollo de la personalidad, respecto a los cuales, al revisar la doctrina de la Corte Constitucional de Colombia, se establece una serie de reglas jurisprudenciales que demarcan cierta tendencia y que permiten ser aplicadas en las instituciones educativas.

Como es entendible, el libro quiere aportar a las reflexiones y acciones que desde la academia deben ayudarnos a construir un país en el que desde nuestras diferencias podamos coexistir, y que desde la Maestría se considera como un asunto de suma relevancia.

Mauricio E. Giraldo Mejía



CULTURA DE LOS DERECHOS HUMANOS: UN CAMPO DE ACCIÓN Y REFLEXIÓN

Mauricio E. Giraldo Mejía¹

El presente capítulo tiene como propósito hacer un acercamiento a la realidad de las distintas violencias que hay en Colombia y la fundamentación ontológica, epistemológica, teórica, conceptual y metodológica que permite hacerla comprensible y transformable. Para ello, esta realidad es abordada en dos momentos; el primero, el diagnóstico, da cuenta de buena parte de los aspectos que caracterizan la situación actual del país, y el segundo, el de elaboración, presenta de forma introductoria y en condición de borrador permanente, la visión ontológica, epistemológica, teórica, metodológica y conceptual que la línea de investigación Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos viene elaborando sobre el tema, la cual hace énfasis en el referente del sujeto.

El momento diagnóstico se inscribe en una aproximación desde la tradición clásica y contemporánea al tema de la

¹ Docente-investigador; miembro del Grupo SER, Línea de Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos, Maestría en Educación, Universidad Católica de Oriente.

violencia, para luego situarse en el contexto de la realidad colombiana. El momento de elaboración, por su parte, plantea algunos aportes que hace la teoría crítica alemana y la pedagogía crítica latinoamericana para acercarse al tema de la decolonialidad. Tras esto, se ofrecen dos definiciones en construcción de las categorías centrales de la Línea de Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos.

Momento diagnóstico

Este aparte se adentra en la tarea de encontrar un significado para la violencia, a partir de dos tradiciones: la tradición clásica y la contemporánea, cuya reflexión plantea el concepto de violencia en, de y hacia la escuela. Posteriormente emerge al problema de las violencias en Colombia, las circunstancias de su conflicto armado, los efectos en el campo y los campesinos y la polarización en la que hoy se encuentra el país.

En búsqueda del concepto de violencia

No hay una definición única de violencia, y de igual manera tampoco existe una interpretación única sobre la misma. Por otra parte, es necesario poner a dialogar esta categoría con otras que se le asocian, como las de conflictos, poder o dominación. Para este caso, la violencia puede comprenderse como un medio para alcanzar o proteger algo, en el marco de un conflicto de intereses, lo cual implica un uso de la fuerza y que como tal produce afectaciones o daños. En ella debe haber como mínimo dos partes y al menos una de ellas debe ser activa.

Entre otras, hay dos rutas posibles que pueden aportar a la comprensión: la primera, relacionada con una forma más clásica, divide la violencia en política y social (Herranz, 1991);

y la segunda se desarrolla a partir de los trabajos de Galtung (2003), quien distingue entre violencias directas, culturales y estructurales.

La primera ruta, la visión clásica de la violencia, implica ponerla a dialogar con el concepto clásico de poder o su símil más contemporáneo de poder público —es decir, el poder que permite ser instituido en una expresión material denominada Estado. En esa dirección, la violencia política está en relación con los actos que tengan como fin «mantener, modificar, sustituir o destruir un modelo de Estado o sociedad [...] o con el fin de destruir o reprimir a un grupo humano por su afinidad social, política, gremial, étnica, racial, cultural o ideológica, esté o no organizado» (Cinep, 2016, p. 14). Los actos necesariamente deberán ser de fuerza, de modo que puedan infligir afectación o daño.

La segunda ruta, una visión contemporánea de la violencia, pone de manifiesto la tesis de Galtung (2003) sobre el «triángulo de la violencia», que plantea tres tipos: la directa, relacionada con lo perceptible y hace referencia a conductas; la cultural, que hace que se naturalicen ciertos comportamientos, expresiones o prácticas; y la estructural, que son las bases ideológicas instituidas y que conforman los aparatos y dispositivos, desde donde se establece un orden que, entre otros, condiciona lo que es o no necesario.

Dentro del campo de la educación, hay dos conceptos que han proliferado en la última década; uno es el de violencia escolar, el otro es el de violencias en la escuela:

La primera refiere a aquellos mecanismos institucionales que se constituyen en prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social. En otros términos,

violencia escolar refiere a aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa, en el ejercicio por parte de los actores de los roles que allí tienen, padres, alumnos, docentes, directivos. La violencia en la escuela, en cambio, refiere a hechos que sólo tienen a la escuela como escenario, en los cuales la institución actúa como caja de resonancia del contexto social en el que está inserta (Observatorio Argentino de Violencias en la Escuela, 2008, p. 10).

De igual forma, el triángulo de la violencia de Galtung (2003) no está condicionado a un dispositivo, sino que es un esquema que permite ser aplicado a una institución, organismo, organización, espacio o proceso. Así, esa matriz de análisis se puede aplicar a la familia, la escuela, la religión, al igual que al barrio, la vereda, la ONG, entre otros.

A la luz de lo ya definido, y para el caso de Colombia, la violencia política, es la que ejercen los organismos formales y no formales del Estado y las insurgencias (Cinep, 2016). En esa vía, los instrumentos reguladores del derecho internacional público son: el derecho internacional humanitario y el derecho internacional de los derechos humanos; en este último hay dos sistemas: el Sistema Universal de los Derechos Humanos y el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. A partir de estos dos instrumentos se han realizado las victimizaciones calificadas que están asociadas al conflicto armado colombiano, asunto que sigue siendo objeto de discusión.

El *derecho internacional humanitario* divide los conflictos armados en internacionales y no internacionales. Un conflicto armado es una guerra no declarada, lo que es fácil de denominar en caso de ser internacional; en el caso de no serlo, debe cumplir cuatro requisitos según el párrafo 1, del Protocolo II de 1977: i) que se desarrolle en el territorio de

una alta parte contratante (Colombia); ii) entre sus fuerzas armadas y fuerzas armadas disidentes o grupos armados organizados (Fuerzas Militares y FARC-EP); iii) bajo la dirección de un mando responsable, ejerzan sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas (Presidente de Colombia como comandante en jefe y el Secretariado de las FARC-EP, desde 1964) y iv) aplicar el presente protocolo (el DIH lo aplican las fuerzas del Estado; las FARC-EP lo podían haber aplicado pero, debido a su noción de «rebeldía» no lo aceptaron; sin embargo, superado el conflicto armado el «Acuerdo de Paz» está inspirado en él).

Con base en lo anterior, un conflicto armado no internacional requiere algún grado de sistematicidad de acciones bélicas entre dos partes que son reconocidas como contrarias, una de las cuales debe ser parte del Estado. Aplicado para el caso colombiano, si bien las FARC renunciaron al uso de las armas y están en proceso de reincorporación a la legalidad existente, mientras persista un grupo insurgente, como el ELN, que se esté enfrentando al Estado, entre otros actores, el conflicto armado en Colombia aún existirá, por ello la denominación correcta de la fase actual es de posacuerdo entre el Estado colombiano y las FARC-EP, no de posconflicto armado no internacional; sin embargo, superados dichos conflictos armados, de lo que se tratará será igualmente de posacuerdos o de posconflictos armados no internacionales y nunca de un posconflicto sin más, porque el conflicto se entiende como algo natural, necesario y que hace parte de la diversidad depositada en el mundo (Touraine, 2005) .

En otras palabras, estamos en un periodo de posacuerdo (tras los acuerdos de La Habana, del 26 de septiembre de 2016) y de otros conflictos armados no internacionales, entre

otros por el enfrentamiento que aún persiste entre el Estado y el ELN; así mismo, pese a todo, como sociedad, siempre —y afortunadamente— estaremos en conflictos de poder, lo que no debería ocurrir es que estos fueran de dominación o violentos. Precisamente construir paz es desescalar las dominaciones y las violencias.

La realidad de la violencia en Colombia

Al hacer un recorrido por la violencia directa y específicamente la política, encontramos que ellas han generado en Colombia innumerables daños y males (Ballén, 2010). Es así como, entre 1958 y 2012 fueron asesinadas 218 094 personas, de las cuales 40 787 eran combatientes y 177 307 civiles; se produjeron 27 023 personas secuestradas; 27 057 personas desaparecidas forzosamente (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014). Aunque según la Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos (ASFADDES) la cifra es superior a las 85 000 personas (*El Espectador*, 31 de agosto 2013); 10 189 fueron víctimas de minas antipersonales, generando 8070 lesionados y 2119 muertos; por su parte 5159 personas fueron reclutadas ilícitamente (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014).

Otras cifras complementarias señalan que se han presentado 6,9 millones de desplazados a 31 de diciembre de 2015, lo que convierte a Colombia en el país con más desplazados en el mundo (*El País*, 20 de junio 2016), y con base en la tendencia, la cifra ya debió haber superado los 7 millones de personas; así mismo, a 1 de marzo de 2017 había registradas 8 376 463 víctimas (según el Registro Único de Víctimas), es decir 1 de cada 6 personas de la población colombiana se podría entender como víctima del conflicto armado, de ellas el 7,5 % aproximadamente ha sido indemnizada en los

primeros 5 años de existencia de la Ley 1448 (RCN, 13 de junio 2016), lo que muestra una tendencia a convertirse en una nueva deuda social y posiblemente en el caldo de cultivo de nuevas expresiones de violencia.

Paralelamente, la violencia directa, y en especial la social, es en últimas la mayor responsable de las diversas victimizaciones. Así, al tener en cuenta el conjunto de estadísticas de diversas fuentes como Medicina Legal, Policía Nacional y el Centro de Memoria Histórica, se puede asumir que aproximadamente el 12 % de las muertes en Colombia corresponde al conflicto armado no internacional y el otro 88 % a muertes atribuibles a factores sociales.

Es así como durante el periodo que se extiende entre 1990 y 2013 en Colombia se produjeron 532 474 asesinatos (Verdad Abierta, 2014); si se compara a la luz de las cifras existentes del periodo conocido como «La Violencia» (1948–1958) que causó más de 200 000 muertes (Guzmán, Fals y Umaña, 2017), el número de muertes por año en el periodo de «La Violencia» es semejante al que se ha presentado en el periodo que se ha calificado como «conflicto armado no internacional», en el que es este uno de los factores, si bien no el único, de las muertes violentas en Colombia, con lo que se tiene es que la historia de muerte es relativamente constante.

Ante lo anterior, no habría por qué suponer que, superados los «conflictos armados», los indicadores de muertes y otras expresiones de la violencia directa se reduzcan significativamente. Cambia la causa, pero no necesariamente el resultado. Ello no quiere decir que cualquier reducción no tenga validez ética, sin embargo, eso sí permite ver que lo que posiblemente cambie es el nombre de los autores,

manteniendo posiblemente intacto a los determinadores, como ha ocurrido a lo largo de la historia del país. Eso sin duda es una invitación a reflexionar sobre el país en el que estamos, las formas en las que nos acostumbramos a dirimir nuestros conflictos y la impunidad instituida.

Explicar las diferentes formas de violencia, entre ellas el conflicto armado y la existencia de actores violentos a la luz de condiciones de injusticia social, es a la vez necesario e insuficiente, porque, si bien demanda no perder de vista el estado de cosas injustas, tampoco es una regla que explique la existencia de todas las violencias; y a la par, suponer que somos una cultura violenta es tanto inadecuado como inapropiado, porque si bien ha existido una injusticia que nos ha puesto entre los países de mayor iniquidad en el mundo, se puede observar que hay violencias no asociadas a condiciones de iniquidad, referidas a una naturalización de la violencia como fórmula para dirimir conflictos.

Es evidente que existe una deuda social en Colombia, que para algunos científicos sociales es considerada como la incubadora del conflicto armado. Entre los indicadores que confirman tal afirmación se encuentra el caso del Coeficiente Gini de concentración de la riqueza, el que ha oscilado durante el periodo 1964 y 2015 entre 0,52 (Londoño, 1998) y 0,58 (Dane, 2015), lo que según el PNUD (2014) es escandaloso. Es decir, si la guerra se originó por la concentración de la tierra (iniquidad), la guerra misma produjo más concentración de la tierra, con lo que los beneficiados con la misma fueron los terratenientes, lo que explica en parte el poco interés de que el conflicto armado en Colombia se supere.

Es decir, la concentración de la tierra se puede explicar parcialmente como debida al actuar de los grupos

paramilitares, que se apropiaron para sí y sus financiadores de 6,6 millones de hectáreas, esto es el 15 % de la superficie agropecuaria del país (Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga, 2012), y casi igual a las 7,1 millones de hectáreas de tierras cultivadas en Colombia, de los cuales 1,8 millones están dedicadas al cultivo de alimentos básicos no agroindustriales (Dane, 2015). De las tierras usurpadas, el 3 % ha sido restituido a sus verdaderos dueños (Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas, 2015).

Como paradoja, en cuanto al Índice de Desarrollo Humano, Colombia se encuentra en el puesto 95 de 188 países (PNUD, 2016), es decir, se sitúa hacia la mitad entre los países que participan en la medición, lo cual permitiría pensar que en el país la injusticia y la guerra son factores que, con todo, no impiden que a la par exista aun un cierto grado de desarrollo en los factores que miden el índice de desarrollo humano según la ONU.

Parte de esa violencia estructural ha hecho más mella en el campo y sus habitantes. El índice Gini rural, que mide la desigualdad de la propiedad de la tierra, pasó de 0,74 a 0,88 en una década. La mayor concentración de la propiedad está en las zonas ganaderas y en las que se explotan recursos naturales. Así mismo, está asociada a mayor persistencia de los mismos grupos políticos, es decir, donde el sistema democrático está capturado por grupos de interés y redes de corrupción que impiden el desarrollo de las regiones y localidades (Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga, 2012).

Más que pobreza, en el campo colombiano hay indigencia; mientras en las ciudades los pobres son el 30 % y los indigentes el 7 %; en el campo los pobres son el 65 % y los indigentes

el 33 % (Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga, 2012). Este es el resultado de décadas de abandono, olvido, guerra y saqueo.

En la misma dirección, el 80 % de los pequeños campesinos tiene menos de una unidad agrícola familiar (UAF), es decir que son microfundistas, lo que hace que lo que siembran no alcance ni para el sustento de su familia y mucho menos para vender y con ello buscar sobrevivir. Complementario a eso, el 68 % de los predios registrados en catastro se clasifican en pequeña propiedad, pero esta solo cubre el 3,6 % de la superficie productiva. Además, el 18 % de los propietarios de tierra no tienen formalizados sus títulos, lo que es más sentido en pequeños campesinos, que llega a un 40 %. Si bien se han titulado 34 millones de hectáreas a las comunidades indígenas y afrodescendientes, solo 3 millones son aptas para la agricultura, el resto es selva y bosque protegido. A pesar de la falta de acceso a la tierra, el 70 % de los alimentos que se producen en el país viene de pequeños campesinos (Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga, 2012).

Los cultivos forestales ocupan 7,4 millones de hectáreas, pero el potencial de Colombia se calcula en 24 millones. Por su parte, 5,8 millones de hectáreas (más de lo que hay sembrado en comida) han sido otorgadas dentro de los 9000 títulos mineros vigentes y hay 20 000 nuevas solicitudes. Se calcula que 2,5 % de la tierra apta para agricultura está sembrada de agrocombustibles como caña y palma (Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga, 2012). Sin embargo, hay un creciente interés por parte del capital internacional por los sembrados propicios para esos agrocombustibles:

La gran cantidad de tierras disponibles para el cultivo, junto al considerable crecimiento en el sector de los biocombustibles

y la palma de aceite, hacen de Colombia un país rico en oportunidades para el desarrollo agrícola. En concreto, es probable que las perspectivas para los inversionistas extranjeros se vean favorecidas por la legislación propuesta recientemente (Oxford Business Group, 2012).

Actualmente el 77 % de la tierra está en manos de 13 % de propietarios, y de ellos el 3,6 % de los propietarios concentran el 30 % de la tierra. En los últimos 50 años se han titulado 23 millones de hectáreas, el 92 % de ellas baldíos o títulos colectivos; sin embargo, por lo que tiene que ver con la reforma agraria, apenas se ha titulado el 5,6 % de ellas (Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olóza, 2012). Al parecer la mayoría de esos predios no ha sido entregada a campesinos sin tierra, sino que ha engrosado la cifra de empresas y dueños de tierra que conocen y manejan la legislación para aumentar su acumulación; léase, entre otros, el programa Agro Ingreso Seguro.

Así mismo, el 44,7 % del área del país está protegida y el 11 % son parques naturales. Cada año se deforestan 290 000 hectáreas, que casi siempre pasan a la actividad ganadera (Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olóza, 2012).

Por otra parte, respecto a las condiciones de empleo, el 60 % del empleo rural es informal, el 83 % de la población rural está en el régimen subsidiado de salud. El 55 % de los campesinos pobres nunca ha recibido asistencia técnica. El 11 % no tiene vivienda y el 16 % tiene vivienda en mal estado. El 85 % de la población rural carece de alcantarillado. El crecimiento del PIB rural en la última década fue de 2,8 %. El ingreso promedio de un campesino era en 2009 de 220 000 pesos, mientras en la ciudad el ingreso promedio alcanzaba 668 000 pesos. El analfabetismo es del 18,5 %, y el 60 %

no tiene agua potable (Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga, 2012).

Si las mujeres tuvieran acceso a la tierra, aumentaría la explotación agrícola hasta un 30 % y en el mundo se reduciría el hambre en un 12 %. El gran intento de reforma agraria durante el gobierno de Carlos Lleras (1966-1970) logró apenas otorgar 123 000 títulos frente a 935 000 familias que habían sido consideradas como potenciales beneficiarios. En los años setenta los grandes predios aumentaron en un 59 %. En 1972, cuando el Pacto de Chicoral acabó con la reforma agraria de Lleras, apenas se había redistribuido un 1,5 % de tierras de grandes predios. Es necesario enfatizar que en el periodo 1948-1958 (La Violencia) se despojaron 383 000 hectáreas (Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga, 2012) y en el periodo que transcurre entre la mitad de la década de los ochenta y la mitad del primer decenio del siglo XXI se calcula que se despojaron 6,5 millones de hectáreas. Con ello la violencia política en Colombia, que se presenta como la opción de una reforma agraria de facto para los sin tierra, termina siendo una antirreforma agraria de derecho a favor de los terratenientes.

Al problema del campo se suma la minería irresponsable (término acuñado por la Iglesia católica de Colombia), «para el año 2014 Colombia tenía 78 939 hectáreas con explotación de oro de aluvión (EVOA), distribuidas en 17 de los 32 departamentos del país. El 79 % se encuentra en dos departamentos: Antioquia y Chocó» (UNODC, 2016, p. 15).

Pero la realidad narrada no ocurre solo en Colombia, es una constante mundial que llama la atención porque podría denominarse entre alarmante e inmoral, es así como Oxfam (2016) muestra que: El 1 % más rico de la población

del mundo posee más riqueza que el 99 por ciento de los habitantes del planeta; la riqueza de las 62 personas más ricas del mundo aumentó de 2010 a 2015 en un 45 % y poseen la misma riqueza que la mitad más pobre de la población mundial, 3600 millones de personas, en el 2010 era la riqueza de 388 personas la que era igual a la de la mitad de la riqueza de la población mundial más pobre, lo que indica el aumento de la concentración, las 62 personas más ricas del mundo aumentaron su riqueza en 542 000 millones de dólares, mientras que la mitad más pobre perdió 1 millón de millones de dólares, casi el doble de lo que ganó el 62 más rico entre 2010 y 2015; del total de la población mundial, la población más pobre ha recibido solo el 1 % del aumento de la riqueza en el mundo. La economía mundial está cada vez más orientada a favorecer a los más ricos; en paraísos fiscales los más ricos del mundo poseen 7,6 billones de dólares, esta cifra es más de 15 veces mayor que el PIB de la Argentina de un año (la relación para el caso de Colombia es de 26 veces mayor).

Elementos complementarios de nuestra crisis, que hacen parte de los imaginarios sociales y de los intereses en disputa, no se deben perder de vista, ellos los deja observar el informe *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, en él es evidente la polarización en la que se encuentra la interpretación del conflicto armado en Colombia. Al punto que se presentaron dos tesis centrales, una relacionada con la pobreza, la injusticia y desigualdades como *causa* del origen del conflicto armado y otra como *resultado* del mismo. Esta polisemia deja ver el entramado contradictorio al que nos veremos avocados al momento de tratar de dar trámite a los conflictos armados no internacionales y a la implementación de los acuerdos que emerjan de poner fin a él.

En esa dirección de polarización se expresó el constituyente primario en el plebiscito del 2 de octubre de 2016, que buscó refrendar los acuerdos entre el Gobierno y las FARC-EP, en el que los resultados, más allá del triunfo del no y de la dudosa honestidad de su campaña, muestran un país polarizado, como bien se manifestó tanto en el informe *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* como también en la forma equivocada como se ha llevado este «proceso de paz», al tratar de superar una contradicción generando nuevas contradicciones.

En referencia a los resultados del plebiscito del 2 de octubre de 2016, se muestra una naturalización de la mentira como uso en la política y una aceptación del engaño o niveles de identificación, que como sociedad también demanda ser reflexionado. Ello se plantea ante la Sentencia de la Consejera de Estado Lucy Jeannette Bermúdez, del 19 de diciembre de 2016, que dentro de otras razones reconoce el engaño generalizado en la campaña del no y se compulsa pruebas al Consejo Nacional Electoral para que determine la nulidad del plebiscito celebrado.

El país polarizado, o una ciudadanía que poco está interesada en la participación política, muestran una despolitización del ciudadano, que sin duda se ha visto envuelto en innumerables periodos de negación o limitación del ejercicio de su función política. Es así como las investigaciones por corrupción que se adelantan en los diferentes órganos de control, y que salpican los dos últimos gobiernos, muestran una creciente brecha de inconformismo social.

Lo anterior, entre otras más cosas, es indicio de un país herido por las violencias y la corrupción, y que está resentido en sus imaginarios sociales (Castoriadis, 1975). Ello muestra

un estado de cosas en el que los colombianos estamos sumidos en un problema que pareciera se reproduce permanentemente y se convierte en un círculo vicioso sin salida.

Momento de elaboración

En esa sección se dará cuenta de algunas concepciones que, tanto en lo ontológico, epistemológico, teórico y conceptual como en lo metodológico la Línea Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos ha ido abordando. La línea constituye un campo de conocimiento, de comprensión y de acción que de forma permanente se encuentra siempre abierta y en continua reconstrucción, por lo que hay contradicciones y discusiones entre diferentes posiciones, y que no obstante son un dinamismo constante que mueve la investigación.

En esa dirección, las primeras reflexiones giran en torno a la concepción misma del ser, para ello se acudió a la taxonomía del conocimiento que divide entre ciencias sociales y ciencias humanas o ciencias del espíritu —*Geisteswissenschaften*— (Dilthey, 1948), la que responde de cierta manera a la pregunta: ¿cómo podemos convivir entre nosotros? En esa dirección, las ciencias sociales son la búsqueda incesante por dar respuestas a tal pregunta. Al situar dicho interrogante en el plano de la pedagogía como área del conocimiento, y en el campo de la formación, ella adquiere una nueva formulación: ¿cómo formamos al sujeto formador para que forme a otros, para que entre todos hagan posible la convivencia humana?

Al inscribir esta pregunta en el campo de la formación orientada a la cultura y pedagogía de los derechos humanos desde una perspectiva latinoamericana decolonial, se tiene otra reformulación de la misma: ¿Qué características debe

poseer el sujeto formador?, ¿cómo formamos formadores?, y ¿qué debe contener esa formación?

Lo anterior demanda comprender la formación y la cultura de los derechos humanos como también de los derechos de la naturaleza, y esa formación en derechos humanos como medios y al sujeto (humano y naturaleza) como fines. Si es así, emergen entonces tres nuevas preguntas: ¿qué formador de formadores se desea gestar?, que sería la pregunta por el ser o el sujeto que se está buscando, ¿qué formación y proceso formativo se requiere para que el formador de formadores se concientice como parte de la naturaleza y se relacione armoniosamente? y ¿cómo se hace concientizable la cultura de los derechos humanos en el formador de formadores?, que sería la búsqueda que subyace al proceso formativo. En ese sentido, el sujeto a gestar y el camino para gestarlo serían los dos primeros intereses a ser clarificados. Este aparte se concentrará en el sujeto.

Según lo anterior, y en búsqueda de un consenso general en la línea, de lo que se trataría es de gestar un formador de formadores que: 1) se entienda como parte de la naturaleza; 2) se relacione armónicamente con los otros componentes de la naturaleza; 3) se concientice de una cultura de los derechos humanos desde una perspectiva de una cultura de los derechos de la naturaleza.

Lo antes dicho demanda desarrollar las categorías «naturaleza» y «cultura de los derechos humanos» desde una perspectiva de los derechos de la naturaleza. Para su construcción se toman elementos de la teoría crítica alemana, luego se pasa a la teoría crítica latinoamericana, para luego llegar a la decolonialidad. Se aclara que su presentación es introductoria, y el paso de una teoría a otra no significa su

negación sino más bien la búsqueda de un eclecticismo entre ellas, con lo que en esencia el elemento común es la criticidad.
Aportes desde la teoría crítica alemana

Como punto de partida, cabría señalar que la *teoría crítica de la sociedad* surge al interior de la conocida como «Escuela de Fráncfort», de la cual dos exponentes destacados son Max Horkheimer y Jürgen Habermas; en general, la teoría crítica lleva a cabo la crítica a la modernidad en cuanto a su razón instrumental (Horkheimer, 2003) aspecto que la línea recoge, pero que considera insuficiente. De allí emerge uno de los primeros lugares de tensión con la forma tradicional de construcción de las ciencias: fue la separación entre quien contempla y lo que es contemplado, y condiciona al sujeto contemplador por sus intereses y sus experiencias, lo cual exige trascender el campo de la contemplación, para llegar a considerar la forma como ese sujeto puede transformar lo contemplado.

Esa relación entre lo contemplado y el contemplador permite, a juicio de Horkheimer (2003), poner en duda ese conocimiento autorizado, que no permitía ser refutado, sino desarrollado o ajustado. El autor desnudará ciertas características de la teoría tradicional, que permiten ver elementos de conflicto, dominación y violencia, al igual que planteó otro lugar en el pensar desde la razón y el comprender desde el entendimiento, de una realidad que puede ser transformada.

Por su parte, Habermas (1982) dividirá los intereses de los seres humanos y sus creaciones en tres: el técnico, el práctico y el emancipatorio, los que también conducen a tres formas de generar conocimiento: el empírico analítico, el hermenéutico histórico y el crítico.

En esa vía, en el interés técnico, la generación de conocimiento seguirá la ruta del proceso empírico analítico, es decir, buscará demostrar, aplicar o medir, lo que podría resumirse en la condición a explicar (relación causa-efecto), como parte del conocer un problema, para que acto seguido se puedan implementar rutas de solución a manera de ajustar las causas, dejando intacta la naturaleza del problema. Ese tipo de interés y generación de conocimiento, respetable, no corresponde con los intereses que desde la Línea se desea gestar, eso no quiere decir que descarte su utilización, porque para la comprensión y transformación de un problema, a veces se requiere su abordaje inicial o su complementariedad metodológica (Sautu, 2005).

En contraposición, el interés práctico, cuya ruta de generación de conocimiento es el hermenéutico histórico, pretende además de conocer un problema, comprenderlo, es decir, interpretarlo, ello obliga no solo a conocer las categorías que en él intervienen, sino encontrar sus relaciones y los intereses que lo producen (relación intereses-efectos). Al develar el problema o desenmascarar los intereses pone en duda el funcionamiento del sistema, con lo que el conocimiento no buscará ajustes, sino transformaciones (Habermas, 1982).

Finalmente, el interés emancipatorio, cuya ruta de conocimiento es el crítico, además hermenéutico histórico, no solo se quedará con la búsqueda de encontrar en la idea la necesidad de transformación, sino que buscará su implementación, su realización material. De cierta forma la «tesis sobre Feuerbach», que en particular enuncia: «Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo; pero de lo que se trata es de transformarlo» (Marx, 2006, p. 59), permite clarificar el sentido del pensamiento y la acción crítica.

Aportes desde la teoría y la pedagogía crítica latinoamericana

Lo anterior da paso a la teoría crítica latinoamericana, y en particular a la pedagogía crítica, que llegó en momentos en que las condiciones de iniquidad, dictaduras militares, autoritarismos, violación a los derechos humanos, relaciones de dominación y dependencia, entre otros, eran altamente evidentes, con lo que, metafóricamente, fue un fósforo que cayó en un derrame de petróleo; sin embargo, lo cuestionable no era la apuesta transformadora, sino las condiciones de realidad.

Al respecto puede decirse que la situación latinoamericana dio pie a dos teorías centrales, la teoría centro-periferia o teoría de la dependencia (Prebish, 1976), y la filosofía de la liberación (Dussel, 1977). La primera, entre otros aspectos, se configuró como una crítica al proceso de dependencia que Estados Unidos estaba instituyendo con los estados latinoamericanos, que dio origen a la creación del imaginario-concepto de Tercer Mundo y la subsecuente imposición de la tesis de desarrollo dominante (Escobar, 2007).

Para Raúl Prebish (1976), el centro del debate estaba en «los mecanismos subyacentes de la distribución de los frutos del progreso técnico entre los diferentes estratos sociales» (1976, p. 7), que se explicaban por el rezago de los procesos de desarrollo de los países de periferia con respecto a los de centro, los que a su vez construían relaciones de dominación con los segundos —tesis de centralización y concentración de la riqueza de Marx (2015)— y para lograr eso, los países periféricos requirieron modificaciones en todas sus estructuras.

Por su lado, Enrique Dussel (1977) plantearía que no era suficiente la explicación de la relación de dependencia y su corrección, su propuesta tenía un mayor trasfondo; de lo que

se trataba era de hacer una crítica a la filosofía europea o a un yo que se imponía por encima de un otro, que para nuestro caso era necesario el rescate de un otro latinoamericano, algo así como de los derrotados por el ordenamiento actual

Desde esta reflexión hay una reformulación de la concepción ontológica (Levinas, 2002), hay un nuevo lugar, un Otro, con rostro concreto: pobre, indígena, mujer, afro, campesino..., en donde la emancipación no solo es la liberación de la opresión de unas clases sobre otras o la dominación de unos estados sobre otros, sino que también implica el cambio de lugar ontológico, el paso del *ego* al *alter*.

Desde ese horizonte común, Paulo Freire planteó un conjunto de reflexiones pedagógicas, ellas son: el oprimido, la esperanza, la libertad, la autonomía, la indignación. Esas reflexiones se incorporan como base, no solo de la teoría crítica latinoamericana, sino de una pedagogía crítica o pedagogía de la liberación. Freire (1992) sentaría las bases para comprender cómo el proceso formativo, si se quiere realmente construir desde un enfoque crítico, consiste más en un proceso de *concienciación*.

Para ello plantea, entre otros, tres tipos de conciencia: la ingenua, la transitiva y la crítica. La ingenua está relacionada con un sujeto que vive el mundo, lo puede conocer, pero no alcanza a comprender su funcionamiento, puede ser productivo y cumplir con altos estándares de calidad, pero no es consciente de su cosificación y la de sus congéneres; la transitiva se refiere a cuando la persona inicia una fase de comprensión, reconoce los intereses en juego en el sistema ontológico, epistemológico, teórico, conceptual y metodológico que lo gobierna, se adentra en procesos de puesta en duda, de cierta forma se acerca a la resignificación de la

concepción de intelectual en Gramsci (1967); y la crítica es ya el estadio en que el sujeto devela los intereses que componen la estructura, y a la par ese reconocimiento y comprensión lo llevan a tomar acciones en procura de su transformación; el desarrollo de esa conciencia aplicada a la labor del maestro se puede encontrar en Giroux (1990), quien hace referencia a los profesores como intelectuales transformativos.

Es importante hacer una pausa para hacer referencia a Freire, Gadotti, Guimarães y Hernández en cuanto a su producción relacionada de forma directa con el campo de la línea, en particular su obra *Pedagogía, diálogo y conflicto* (1987), en la que hay una clara alusión al papel político de lo que el autor comprende como acto educativo y que a su vez hace parte de su pensamiento en otras obras. Al respecto, ese papel político lo caracteriza con tres componentes: saber, participar y comprometerse, que forman parte de la función del maestro, quien no puede quedarse solo en el espacio de la institución educativa y en su función como docente, sino que se inserta en la realidad, como intelectual orgánico (Gramsci, 1967) o transformador (Giroux, 1990), participa con los otros, desde un sentido altérico en la reivindicación de sus propios derechos y de sus congéneres, que para el caso particular son sus estudiantes, los familiares de ellos, sus vecinos, y a la par defiende y respeta la naturaleza como sujeto de derechos. Así mismo es pertinente mencionar a Nicolás Buenaventura, que con su obra *La maestra* (1997) y *La importancia de hablar mierda* (1995) recrean la reflexión de la pedagogía de los derechos humanos en Colombia.

Acercamiento a la decolonialidad

El recorrido propuesto ha transitado de un lugar epistemológico y teórico en el que se pone en duda la razón instrumental de la

modernidad y en donde se develan los intereses en juego de la estructura creada en la modernidad existente. De ahí se ha seguido a una realidad concreta como América Latina y luego Abya Yala, que demanda un replantear no solo de la epistemología y de la teoría, sino un lugar ontológico, en el que el Otro —pobre, negro, indígena, obrero, campesino...— se convierte inicialmente en el centro, para luego dar paso a la vida, a la Pachamama, de la que todos/as somos parte y en la que nuestra preocupación retorna a las «víctimas del capitalismo» (Dussel, 2007), el Otro oprimido.

Un giro de la modernidad que nos pone en unas coordenadas distintas a la posmodernidad en el sentido de Vattimo (1986) o Lyotard (1987), y que más bien nos conduce a una modernidad pensada desde otro lugar, otros lugares; lugares que dialogan, transmodernidad, en el sentido que le da Dussel (2007). Sin embargo, ese giro sigue siendo insuficiente, pese a que muestra aperturas, como la de Leonardo Boff (2002), cuando plantea que la naturaleza se incorpora a la transracionalidad latinoamericana. Con todo, la naturaleza tendrá para los autores críticos latinoamericanos un sentido semejante al que el Otro tiene en el eurocentrismo. Es decir, pone en duda el ego eurocéntrico, pero no pone en duda el ser-*alter* antropocéntrico (Giraldo, 2012). De lo que se trata entonces es de poner en duda la humanidad como centro y trasladar el centro a la naturaleza, a la vida, otro ser.

La decolonialidad llevará a revisar la historia y la realidad latinoamericana, la que está sujeta a diferentes formas condicionantes de la racionalidad indolente (Santos, 2003) y de la preponderancia de esta sobre otros aspectos también relevantes de la vida como lo son los sentimientos y las emociones. Una historia que fue interrumpida no solo por la colonización material del espacio geográfico, sino de todo

su conjunto de creencias, relegando y hasta exterminando no solo los sujetos y la cultura, sino la estructura de ideas y valores que lo constituían (Quijano, 2000).

De cierta forma, la decolonialidad es el renacer de una ruta interrumpida, que demanda un giro en el lugar ontológico del ser (*ego-alter*) y trasponer al ser en un *ser naturaleza*, que en esto, más que las reflexiones intelectuales aún eurocéntricas (racionales), corresponde más a reconstrucciones de la memoria oral de tradiciones que resignifican ese ser desde *Abya Yala*, con expresiones como *suma qamaña*, que se ubican más en la producción de los sentimientos, las emociones y la razón. Al parecer, en esa necesidad de preservar las reglas eurocéntricas de las ciencias se hace una fuerza por una otra-epistemología (Castro, 2007) y (Walsh, 2005), que sin duda es un giro epistemológico decolonial, aún no logra romper y mucho menos situarse desde unas «reglas» propias.

Con lo anterior se tiene que América Latina es otro lugar físico y de ideas y creencias, respetuoso de esos otros lugares como Europa; que se interconecta; que busca su emancipación desde lo ontológico hasta lo material; que pone en duda la epistemología eurocéntrica y su racionalidad; que reconstruye teorías, conceptos y metodologías, algunas posiblemente propias, otras alimentadas por el amplio mar de las ideas en las que se confunde el agua del río que las vertió.

Dos categorías para construir

Al continuar la ruta propuesta y dar paso a lo conceptual, se presentan en el camino dos categorías centrales: «cultura y pedagogía de los derechos humanos», y «construcción de paz», por lo que al tener en cuenta las teorías, la epistemología y la ontología planteadas, darle significado a esos conceptos

implica hacer una ruptura con la tradición eurocéntrica, viraje tanto necesario como traumático. Necesario porque requiere pararse desde nuestra América; traumático, porque el camino es lento, implica no solo decolonizarnos sino reconstruirnos. Desde esos dos supuestos, se presenta de forma preliminar e introductoria un acercamiento a las categorías enunciadas.

Por lo abordado, la cultura de los derechos humanos implica poner a dialogar el iusnaturalismo, el positivismo, el culturalismo, el historicismo y la decolonialidad, de los cuales, los cuatro primeros discursos se han desarrollado básicamente desde el pensamiento eurocéntrico. Así, se trata de: uno, hacer exigibles los derechos humanos desde los instrumentos internacionales y nacionales, es decir una relación de control ciudadano al Estado, para evitar que se vuelva dictatorial o autoritario, y que se centra en el derecho *positivado*; dos, hacer de los mismos derechos una práctica de los sujetos, que se expresa en la actitud, el comportamiento y en la forma como se dirimen los conflictos, y se centra en el *culturalismo* de los derechos; tres, respetar la diversidad con que los derechos se materializan en cada cultura, y se centra en el *relativismo cultural* de los derechos; cuatro, comprender que los derechos trascenderían a ser bienes (*bienes humanos*), y que su defensa y conquista está en la capacidad que tengan los sectores subalternos de organizarse, articularse y de ser una opción de poder real, y se centra en el *historicismo* de los derechos; cinco, que los derechos no se dan solo en función de la dignidad humana (iusnaturalismo), sino que están en función de la armonía entre todos los factores conformantes de la naturaleza (Giraldo, 2012), con esto último, se reconoce la existencia de los dos sujetos de derecho, la humanidad y la naturaleza.

En este punto es importante escuchar la crítica que las ciencias sociales hacen a los derechos positivados, en los

que señalan una contradicción en la pretensión de hacer de ellos valores culturales. Se trata más bien de una condición de complementariedad. Los derechos humanos no deberían estar condicionados exclusivamente a la obligatoriedad de la norma jurídica, de lo que se trata es de que el ser humano se haga consciente de que ellos emergen desde la condición humana misma en un contexto cultural determinado.

Tal afirmación parte del supuesto de que el sujeto y la comunidad no han alcanzado aún ese estadio de mayoría de edad, no en el sentido kantiano de razón y libertad, sino en el sentido de los sentimientos, emociones y razones, en el marco de una relación de alteridad en el que la justicia, el cuidado, la libertad, la liberación, tienen rostro concreto en nuestros contextos. Mientras ello ocurre, la existencia de un factor regulador artificial, que evite que los hombres nos destruyamos entre nosotros mismos y a la naturaleza, justifica la existencia temporal del Estado, al igual que del sistema jurídico de los derechos humanos (los cuales, sin embargo, no se ha dejado de reconocer que son instrumentos de clase).

No obstante, son sabidos los problemas que han suscitado ambos instrumentos, cuando además se han puesto al servicio de los intereses foráneos y no se ha respetado el sistema de derechos. Esa realidad es distinta al sentido del Estado de derecho y los derechos humanos como productos de la modernidad (Habermas, 1993), que además de sus problemas de origen, su sentido naufragó en el océano Atlántico en su tránsito entre Europa y América, desembarcando una cuestión muy distinta (Paz, 1998).

Si bien la paz ha sido un anhelo de la humanidad, su construcción, no como la ausencia de guerra, sino como el fin de todas las formas de dominación y violencia, va a surgir algo

más de cinco décadas atrás (Grasa, 2010), categoría que al no ser positivada y ser igualmente una necesidad de América Latina su contenido puede ser construido desde cualquier cultura. Dicha categoría se hace hermana de la «justicia transicional», en el sentido que la segunda busca dar trámite jurídico a la manera como los estados conducen la salida de las dictaduras y conflictos armados no internacionales, para que así se retorne al Estado social de derecho (Uprimny, Saffon, Botero y Restrepo; 2006). La construcción de paz, por su parte, busca exactamente lo mismo, pero desde el campo de la formación. En ese sentido la ONU señala la cultura de paz como:

Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional; c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras; f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo; g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz. (1999, p. 3).

Como es observable, esta definición de «cultura de paz» se acomoda a los postulados de la modernidad y la razón, por lo que requiere, al igual que la categoría de «cultura de los derechos humanos», un diálogo con el historicismo y la decolonialidad, al entender que el culturalismo ha sido introducido al concepto paz al hacerse referencia a una paz territorial (Jaramillo, 2014) con lo que una construcción de paz, desde ese horizonte, requiere también poner a dialogar dicha categoría.

En últimas, se puede afirmar que la realidad de conflictos, poderes, dominaciones y violencias que se expresa en Colombia, en las dimensiones directas, estructurales y culturales, demanda un formador de formadores que conozca, comprenda y transforme la realidad, que comprenda que la formación por sí misma no la transforma, pero sí genera los sujetos que la puedan transformar y que él a su vez también puede ser transformador desde su papel de maestro. Formador de sujetos y comunidades que deben comprender que la naturaleza es la casa no solo de lo humano sino de las otras especies y que con ellas debemos coexistir.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (2005). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. W. (2008). *Currículo e ideología*. Madrid: Akal.
- Ballén, R. (2010). *Los males de la guerra. Colombia 1988-2008*. Bogotá: Temis.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.

- Bobbio, N. (2006). *El problema del positivismo jurídico*. México: Fontamara.
- Buenaventura, N. (1997). *La maestra. Por una pedagogía de los derechos humanos en la escuela colombiana*. Madrid: Editorial Piani.
- Buenaventura, N. (1995). *La importancia de hablar mierda o los hilos invisibles del tejido social*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Madrid: Tusquets.
- Castro-Gómez, S. y Grosfogue, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep (2016). *Marco conceptual, banco de datos de derechos humanos y violencia política*. Bogotá: El autor.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *Basta Ya*. Bogotá: El autor.
- Comité Internacional de la Cruz Roja, CICR (1977). *Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949*. Ginebra: El autor.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, Dane (2015). *Gran encuesta integrada de hogares*. Bogotá: El autor.
- Dilthey, W. (1948). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Buenos Aires: Espasa - Calpe.
- Dilthey, W. (2010). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para la crítica de una razón histórica*. Madrid: Istmo.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel E. (2007). Un diálogo con Gianni Vattimo. De la postmodernidad a la transmodernidad. *A Parte Rei*

- Revista de Filosofía*, 54, 1-32.
- Engels, F., Marx, C. (2006). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- El Espectador* (agosto 31, 2013). «Más de 85.000 personas han sido dadas como desaparecidas en Colombia». Bogotá D.C.
- El Nuevo Siglo (13 de junio 2016). “
- El País* (junio 20, 2016). «Colombia es el país con más desplazamiento forzado del mundo: ONU». Cali.
- Freire, P., Gadotti, M., Guimaraes, S. y Hernández, I. (1987). *Pedagogía, diálogo y conflicto*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Freire, P. (1992). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Galtung, J. (2003). *La paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratzuz.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México D.F.: Grijalbo.
- Giraldo, M. (2012). *Las luchas sociales en Colombia, 2010 – 2011*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI.
- Guzmán, G., Fals, O. y Umaña, E. (2017). *La violencia en Colombia*. Tomo I. Bogotá: Taurus.
- Herranz, R. (1991). Notas sobre el concepto de violencia política. *Anuario de filosofía del derecho*, VIII. Madrid: Gobierno de España

- Herrera, F. J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Sevilla: Atrapasueños Ediciones.
- Hobbes, T. (2003). *Leviatán*. Madrid: Editorial Losada.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Horkheimer, M. (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur S.A.
- Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga (2012). *Los Pilares Olvidados de la Tierra*. Bogotá D.C.: Semana.com
- Jaramillo, S. (2014). *La paz territorial*. Bogotá D.C.: Presidencia de la República, Universidad de Harvard.
- Kant, I. (2015). *Filosofía de la historia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Londoño, J. L. (1998). Brechas sociales en Colombia. Economía y regiones. En Á. Tirado Mejía (Dir.), *Nueva historia de Colombia* (vol. VIII). Bogotá: Planeta.
- Liotard, J. F. (1987). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Editorial Gedisa. S.A.
- Marx, K. (2006). Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana y otros escritos sobre Feuerbach. Madrid: Fundación Federico Engels
- Marx, K. (2015). *El Capital I. Crítica de la Economía Política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Observatorio Argentino de Violencias en la Escuela (2008). *Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: El autor.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2016). *Colombia, explotación de oro de aluvión*.

- Evidencias a partir de percepción remota*. Bogotá: El autor.
- ONU. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Nueva York: El autor.
- Osset, M. (2001). *Más allá de los derechos humanos*. Barcelona: DVD Ediciones.
- Oxfam. (2016). *Una economía al servicio del 1 %*. Oxford: El autor.
- Oxford Business Group* (diciembre 10, 2012). Colombia: Abundancia de tierras cultivables. Londres: El autor. Recuperado de: <https://oxfordbusinessgroup.com/news/colombia-abundancia-de-tierras-cultivables>
- Paz, O. (1998). *Tiempo nublado*. México: Seix Barral.
- PNUD. (2014). *Informe sobre desarrollo humano*. Nueva York: Autor.
- PNUD. (2016). *Informe sobre desarrollo humano*. Nueva York: Autor.
- Prebisch, R. (1976). Crítica al capitalismo periférico. *Revista de la CEPAL*, 1. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11967>
- Quijano, A. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- RCN (emisión 6:00 a. m., junio 13, 2016). «200 mil [sic] hectáreas restituidas en un lustro». Bogotá.
- Ruiz, S. C. A. (2008). *La rebelión de los límites*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lurniere.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Sennett, R., (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Touraine, A. (2005). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Salamanca: PPC.
- Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas (2015). Informe final de gestión – plan de acción. Bogotá: La fuente
- Uprimny, R., Saffon, M., Botero, C. y Restrepo, E. (2006). ¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad.
- Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Verdad Abierta (febrero 5, 2014). «Estadísticas homicidios». Bogotá. Recuperado de: <https://verdadabierta.com/estadisticas-homicidios/>
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.



APORTES DESDE EL PERDÓN Y LA RECONCILIACIÓN PARA EL FIN DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Jorge Andrés Restrepo Castrillón, Pbro.¹

La mejor forma de vengarse de un enemigo es perdonándolo

Monseñor Orlando Olave

El segundo capítulo tiene como objetivo brindar algunos aportes desde el perdón y la reconciliación para poner fin al conflicto armado en Colombia. En él se abordan tres categorías: el conflicto armado en Colombia, las víctimas y el perdón y la reconciliación, al igual que la oportunidad que para el momento histórico tiene la Iglesia católica.

La realización de este capítulo es el resultado de la investigación titulada «Aportes desde el perdón y la reconciliación para el fin del conflicto armado en Colombia» para optar por el título de licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Católica de Oriente, realizada por los estudiantes Jorge Andrés Restrepo Castrillón y Diego Fernando Mora Ordóñez y asesorada por Mauricio E. Giraldo M.

¹Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas y teólogo de la Universidad Católica de Oriente. Párroco de San Pedro Claver, Diócesis de Barrancabermeja.

La investigación contó con dos fases en la generación de documentación, en la primera, se hizo una lectura crítica de diferentes textos; en la segunda, se tomó como base una serie de entrevistas a víctimas y sacerdotes de Pastoral Social de la Iglesia católica.

El conflicto armado colombiano

Del «conflicto armado» en Colombia se puede decir que no es como tal un evento más en la historia del país sino una constante, que se puede tipificar actualmente como un conflicto armado interno no internacional, el cual, según Ana María Díaz (2003) y Ballén (2010) se fue suscitando desde la ruptura del coloniaje español y se consolidó con el nacimiento de las guerrillas en los años sesenta del siglo xx.

Del conflicto armado en Colombia se afrontan tres de sus causas más importantes, su fenomenología, los principales hitos históricos, y la paz como camino en la solución del mismo según la doctrina social de la Iglesia. En cuanto a las víctimas, se hace un acercamiento a ellas desde la normativa interna, la victimización en el conflicto armado colombiano, y sus derechos fundamentales: a la verdad, a la justicia, a la reparación integral, y a la no repetición; y otros derechos. En la categoría del perdón y la reconciliación se hace una aproximación a tales conceptos, la relación entre estos dos, y, por último, el aporte de la Iglesia en el postconflicto.

Causas del conflicto armado en Colombia

Las causas y el origen del conflicto armado colombiano son complejas, se trata de un fenómeno con muchas aristas; de acuerdo a varios expertos, entre ellos Oquis (1978, p. 10)

se puede decir que tiene posiblemente tres causas principales muy unidas entre sí: la primera, la continuidad en la historia republicana de Colombia de conflictos violentos fruto del problema de la propiedad de la tierra; la segunda, la negación de la participación de otras opciones políticas diferente a la conservadora y liberal, debido a la conformación del Frente Nacional; y la tercera, la injusticia social, la desigualdad, la corrupción y el clientelismo.

Así mismo, y de manera más reciente, Wills (2011) se ubica en el mismo horizonte y sostiene que estos tres elementos han sido la razón de la continuidad del conflicto armado colombiano; para ella, en la joven nación colombiana había un mercado interno poco integrado, un campesinado en las márgenes de la frontera agrícola débilmente representada y una construcción estatal muy frágil (Wills, 2011, pp. 4-5).

Al desarrollar estas tres causas, para el caso de explicar la continuidad en la historia republicana de Colombia de conflictos violentos fruto del problema de la propiedad de la tierra, algunos autores señalan que existe una línea de continuidad básica de conflictos violentos desde los años veinte del siglo pasado hasta la actualidad, debido a que los conflictos agrarios o conflictos de tierra y de poder sobre el Estado habrían sido el origen de las violencias tanto actuales como las del pasado (Molano, 2010, pp. 1-3).

Por su parte, Francisco Gutiérrez (1994) afirma que existen tres elementos dentro del problema de la tierra en Colombia: a) la asignación política de los derechos de propiedad de la tierra no solamente a grandes propietarios (concentración), sino también a especialistas de la violencia, b) la expansión permanente de la frontera agraria, articulada con distintos tipos de economía, lo cual genera un «*quantum* de violencia»

debido al conflicto en torno a los derechos de propiedad a través de la ocupación, c) la articulación entre el poder político y la gran propiedad agraria (Gutiérrez, 1994, pp. 5-6).

En palabras de Sánchez (2009), el conflicto armado y sus manifestaciones de violencia impidieron el desarrollo económico al reducirse la inversión, los niveles de progreso y la pérdida del capital físico.

En la consideración de otra de las causas, la negación de la participación de otras opciones políticas diferente a la conservadora y liberal, debido a la conformación del Frente Nacional, se evidencia una gran particularidad de Colombia: la influencia que ha tenido el bipartidismo en la política del país, la cual surge de un hecho clave: los partidos Liberal y Conservador se forjaron *antes* de la consolidación del Estado (Wills, 2011, pp. 4-5). Este hecho se ha mantenido durante la historia de la república y se vio ahondado con el periodo denominado «el Frente Nacional» (1958-1974), en el cual los liberales y conservadores, previo acuerdo, se turnaron el poder y no permitieron que otras personas o movimientos accedieran a él democráticamente, lo que condujo a que tomaran las armas como camino alternativo.

Por último, la causa referida a la injusticia social, la desigualdad, la corrupción y el clientelismo, de acuerdo con Guerrero (2013), obedece a que en Colombia se impuso un modo de explotación del hombre por el hombre, a lo que se suman altas expresiones de corrupción. Estas problemáticas están unidas estrechamente a la injusticia social, marcada por la falta de oportunidades; la desigualdad caracterizada por una gran brecha social y el clientelismo (el cual es un modo de obrar a través de una transacción de «dar un poco de poder a quien le hace falta» y por tanto, la instrumentalización de una

clase dueña de los medios de producción político-económicos, sobre otra desprotegida a la que se le saca el mayor beneficio), ha contribuido a construir una democracia defectuosa y a generar más descontento y poca afinidad entre los diferentes sectores, castas y etnias del país (Guerrero, 2013, p. 20).

Por su parte, para Zuleta (2013) el problema de la corrupción en Colombia se remonta a la misma formación del Estado, inclusive desde antes, si se tienen en cuenta los saqueos y las malas administraciones de la Real Hacienda durante la Colonia. El surgimiento de organizaciones y agendas especializadas en combatir el problema de la corrupción, las reformas estatales y la creciente literatura académica sobre el tema son reflejo de la existencia de tal mal (Zuleta, 2013, p. 11).

Así pues, es claro que el problema de una inadecuada asignación de tierras va unido a la injusticia social, la desigualdad y el clientelismo como causas del conflicto.

Fenomenología y principales hitos del conflicto armado colombiano

Respecto a las causas del conflicto armado colombiano, afirma Ballén (2008), su fenomenología está marcada por cinco tipos de causas que le caracterizan: primero, políticas, la culpabilidad de cada partido en la violencia; segundo, institucionales, el resquebrajamiento institucional y los roles deformados de los organismos estatales; tercero, psicológicas, culturales y raciales; cuarto, socioeconómicas, algunos señalan la guerra por el poder entre miembros de una misma clase y la lucha entre clases; quinto, exclusión social e injusticias (Ballén, 2010, pp. 143-149).

Así mismo, existen también unos hechos preponderantes que operan como *hitos* dentro del mismo devenir histórico, los dos primeros como antecedentes al conflicto actual, el tercero como principal detonante, y los demás como consecuentes o devenires del mismo:

A manera de antecedentes, la Guerra de los Mil Días, entre 1889 y 1902, la cual condujo a la muerte de cientos de personas en las ciudades nacientes y a la pérdida del istmo de Panamá (Wills, 2011, pp. 4-5) y las pugnas por el poder desde 1930-1946 entre el partido conservador y el partido liberal, tiempo marcado por una violencia sectaria contra los liberales principalmente en Boyacá, Santander y Norte de Santander (Guerrero, 1991).

Como detonante, el magnicidio de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948, al cual las clases marginadas veían como caudillo en la lucha contra las injusticias sociales, la corrupción y la exclusión política, y cuyo asesinato desencadenó la denominada «época de La Violencia» (Arias, 1998).

Como consecuencias, vinieron luego el nacimiento de las guerrillas en la década de los años sesenta, motivado grandemente por la denominada «Operación Marquetalia»; el «Estatuto de Seguridad Nacional» en el gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978-1982) basado en el intento de eliminación de las guerrillas mediante la fuerza y supremacía militar del Estado; el proceso constituyente que dio origen a la Constitución Política de 1991; los fracasados diálogos sin interés de paz, de San Vicente del Caguán entre la guerrilla de las FARC y el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), en los cuales se creó una zona de despeje militar y en la cual las FARC-EP se dedicaron a fortalecerse militarmente

mediante el narcotráfico, la extorsión (vacunas) y el secuestro y a la par, el Estado se reinventó militarmente, rompiendo la correlación negativa de fuerzas que tenía para la época (Corte Constitucional, Sentencia 250, 2012).

Las víctimas y victimización

La normativa jurídica previa a la Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas, ponía como centro los beneficios que se podían brindar a los autores y responsables del conflicto armado; ahora, tras esta Ley se rompe la tradición y se erige como el primer documento jurídico en Colombia que ubica como centro a las víctimas y abre el escenario para una justicia restaurativa. Ella puede entenderse como el primer esfuerzo del Estado en construir una justicia transicional desde el sentir de las víctimas, lo cual, no obstante, no quiere decir que no existan deudas en la misma.

Es así como, en las sentencias de la Corte Constitucional 250 y 715 de 2012, y 280 de 2013, se declararon inexecutable algunos artículos de la Ley 1448, en razón a que desconocían ciertos derechos de las víctimas, brindando así un marco legal más íntegro en pro de reconocer a las víctimas y restablecerles sus derechos.

En esa vía, la sentencia de la Corte Constitucional C-250 de 2012 trata sobre el marco temporal respecto a las medidas previstas a favor de las víctimas. En su artículo 3 expresa que gozan del derecho de reparación integral aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1.º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al derecho internacional humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas

internacionales de derechos humanos *ocurridas con ocasión del conflicto armado*.

Así mismo, serán sujeto de restitución jurídica y material de tierras, mediante la atención, asistencia y reparación integral, aquellas personas que hayan sido despojadas o abandonadas forzosamente por hechos de despojo o que dieron lugar al abandono ocurridos a partir al 1º de enero de 1991.

Por su parte, la sentencia C-715 de 2012 proclama las medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y las acciones de restitución de tierras de los despojados; los derechos de las víctimas a la verdad, a la justicia y a la reparación integral en el marco del derecho internacional de los derechos humanos, su contenido y alcance; y los derechos de las víctimas del desplazamiento forzado, su reconocimiento y protección de sus derechos de verdad, justicia, reparación y no repetición.

En esa misma dirección, la sentencia C-280 de 2013 aborda las medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y las medidas para aliviar el desplazamiento forzado y posibilidad de retorno a las tierras despojadas.

Las sentencias mencionadas permiten reducir la brecha y deudas de la Ley 1448/2011 frente a los estándares internacionales en materia de derechos humanos, haciendo del marco jurídico para las víctimas más coherente con el derecho internacional de los derechos humanos y la Constitución Política de Colombia.

Es así como el Registro Único de Víctimas (RUV) de la Unidad de Atención y Reparación a las Víctimas del Gobierno Nacional, para el 1 de marzo del año 2017 registraba un

número de 8 376 463, de las cuales 8 074 272 eran víctimas del conflicto armado; y 286 742 sentencias. De esta cifra total, 6 351 543 eran sujeto de atención y reparación, y 1 722 729 víctimas directas de desaparición forzada, homicidio, fallecidas y no activas para la atención (Unidad de Atención y Reparación a las Víctimas, 2017).

En el marco de los estándares internacionales en materia de derechos de las víctimas sobresalen cuatro: verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. En el caso del derecho a la verdad, es considerado imprescriptible, de él gozan todas las víctimas sea cual sea la fecha en que les fueron vulnerados sus derechos. Consiste en conocer las circunstancias de los hechos, los responsables, la suerte que corrieron sus familiares y su paradero; además, las investigaciones penales con el establecimiento de la responsabilidad penal individual y colectiva; de igual modo la reconstrucción de la verdad histórica (Corte Constitucional, Sentencia C-715 de 2012).

En cuanto el derecho a la justicia, este se presume unido al derecho a la verdad, consiste en la lucha contra la impunidad, la identificación y sanción de los responsables, el acceso de las víctimas a ser escuchadas y atendidas, y el restablecimiento de sus derechos (Corte Constitucional, Sentencia C-715 de 2012).

Por su parte, el derecho a la reparación integral implica las medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica; adecuadas a favor de las víctimas según sus derechos vulnerados y las características del hecho que le victimizó. El reconocimiento expreso del derecho a la reparación de daño causado; el derecho a la reparación integral; la adopción de la justicia, no solo distributiva sino también restaurativa, en cuanto a

dignificación y goce efectivo de sus derechos fundamentales; la restitución plena o restablecimiento a la situación anterior al hecho de violación, en cuanto a sus derechos, y a sus tierras usurpadas o despojadas. De no ser posible lo anterior, se procede a la compensación mediante la indemnización económica (Corte Constitucional, Sentencia C-715 de 2012).

Por último, el derecho de garantías a la no repetición, más que un derecho de las víctimas es el deber del Estado cumplir ciertas garantías para asegurar que la ciudadanía, y principalmente las víctimas, no sufran nuevamente afectaciones contra sus derechos humanos, algunas garantías son: la desmovilización o reincorporación de los sujetos que participan activamente en la guerra, el desmantelamiento de los grupos armados al margen de la Ley, entre ellos grupos paramilitares (Corte Constitucional, Sentencia C-715 de 2012).

1. El perdón y la reconciliación

La consecución de la paz en el conflicto armado colombiano es una tarea ardua que implica soluciones a nivel integral y el compromiso de todos los actores sociales, y exige el acercamiento y el diálogo entre las partes; como lo afirma la *Gaudium et spes* del Concilio Vaticano II (1965, n.º 68c, p. 196). La paz se construye cada día mediante la instauración del orden querido por Dios, mediante una justicia más perfecta entre los hombres (Pablo VI, 1967, n.º 76, p. 55). Y en el marco de una paz posible, emerge la necesidad de dos condiciones iniciales, la del perdón y la de la reconciliación.

Esas dos categorías, distintas y fundamentales en la convivencia humana y en la tramitación de conflictos, son complementarias entre sí; el perdón es el primer paso y es *ad*

intra de la persona (hacia dentro), tanto en víctimas como en victimarios; la reconciliación es el segundo paso, es *ad extra* (hacia fuera de la persona) y se orienta al restablecimiento de las relaciones a partir de la apertura y acogida entre las personas a pesar de las diferencias.

El perdón y la reconciliación son un don de Dios, es dejarle a Él entrar en el corazón, sanando la propia persona de la víctima y a su vez las relaciones humanas que se han roto (Díaz, 2015). Para Díaz, el perdón es sanar las propias heridas, lo cual exige dejar de lamerlas para que estas sanen (Díaz, 2015). Olave afirma que el perdón es una acción de doble dirección: hacia dentro de la propia persona, permitiéndole comprender sus propias faltas y debilidad; y hacia afuera de ella, comprendiendo que el otro también es débil y se equivoca (Olave, entrevista, 2015).

El perdón es un eje fundamental dentro de la pastoral de la Iglesia en medio de un mundo deshumanizado. El perdón, cuando se introduce en las relaciones humanas, lleva a que el mundo sea más humano (Juan Pablo II, 1980, n.º 14, párr. 8). «El perdón es una fuerza que resucita a una vida nueva e infunde el valor para mirar el futuro con la esperanza» (Francisco, 2015, n.º 10, p. 19). El perdón relegado únicamente al campo divino es desencarnado, y lleva a un mundo inhumano y violento (Francisco, 2015), es decir, el perdón también hace parte de este mundo material.

Si bien se brinda, el perdón también requiere que el ser humano adelante un proceso íntimo; para ello como mínimo obliga a reconocer tres sujetos, que si bien sus mejores denominaciones no son: víctima, victimario y espectador; para efectos de comprensión se asumen como tal.

Es así como el perdón es el encuentro entre las víctimas y los victimarios, quien ofende y quien es ofendido (Restrepo, 2015, p. 4); respecto a ello, el papa Juan Pablo II sostiene que además de la víctima y el victimario, en el proceso del perdón aparece un tercer sujeto, la comunidad (espectadores); este caso se refleja en el famoso pasaje del hijo pródigo en el evangelio de Lucas, cuando el hermano mayor se opone a aceptar el perdón que su padre le ha concedido a su hermano menor. Al respecto, también la evidencia empírica muestra cómo le es más fácil perdonar al afectado que al espectador, con lo que el relato bíblico además es confirmado en la experiencia.

En la historia de la familia humana, este hermano mayor (espectador) sigue manifestándose en todos los que se oponen a perdonar y restablecer la paz (Juan Pablo II, 1984/2005, n.º 6, p. 24).

Al trasladar este capítulo bíblico al conflicto colombiano, se puede evidenciar que los espectadores, y con ellos los habitantes de las principales ciudades que han vivido el conflicto armado como espectadores, o no participaron masivamente en el plebiscito referendatorio de los primeros Acuerdos entre el Gobierno nacional y las FARC-EP del 2 de octubre de 2016, o si lo hicieron, favorecieron más la opción del «no». En palabras de Juan Pablo II (1984/2005), hasta que cada persona no se convierta y no se reconcilie con el padre y con el hermano, el banquete no será aún en plenitud la fiesta del encuentro y del hallazgo (n.º 6).

En efecto, si no hay perdón *por parte de la víctima (padre) y de los espectadores (hermanos)*, la reconciliación con el hermano menor (victimario), la familia humana no es posible; nuestra humanidad también está dada en la capacidad de *ofrecer y recibir* perdón. Tal situación también da luces para afirmar

que los procesos de formación para la reconciliación tienen que atravesarnos, que podamos sentirlos, conmisernarnos, y eso nos debe abrir la capacidad humana de perdonar, formación que debe estar dirigida no solo a las víctimas o victimarios, sino al conjunto de la sociedad colombiana.

Es claro que una cosa es enunciar que sin perdón no hay reconciliación, y otra, muy distinta y nada fácil, es no reconocer la dificultad que el perdón trae. Para el padre Díaz (2015) el victimario debe ser humilde y fuerte para reconocer su error y pedir perdón; las víctimas deben ser fuertes y humildes para escucharle y brindarle su perdón. Afirma que cuando la víctima perdona, rompe todo círculo de maldad, de violencia, de odio, de rencor y división, el perdón es un acto eminentemente creador, que acaba con la espiral ofensa-venganza y permite empezar algo nuevo. Sin perdón es imposible romper esa espiral en la que se ha configurado la historia de país. No obstante, esto tampoco quiere decir que se deba trasladar la responsabilidad de la encrucijada en la que estamos como colombianos a las víctimas.

En esa dirección, para el padre Olave (2015), una condición necesaria para ofrecer el perdón es reconocer las propias faltas; ante ello, sostiene el padre Díaz que no se puede imponer a las víctimas el ejercicio de perdonar a sus victimarios, el perdón no favorece solo al victimario, también, y de manera muy significativa, favorece directamente a la víctima; perdonar es un acto de sanación interior en la persona (Díaz, 2015); la Sagrada Escritura invita a no devolver mal por mal (1 Pedro 3, 9), y orar por los enemigos (Mateo 5, 44-45); estas dos citas bíblicas se convierten en dos ejercicios que pueden ayudar a las víctimas en este proceso.

En la entrevista a Martha Castaño, víctima del Oriente antioqueño, ella expresaba que el perdón no es olvidar, sino

hacer a un lado los rencores que se tienen y tratar de compartir sin odio con aquellos que han sido enemigos (Castaño, 2015). Al respecto, el *Documento* de Aparecida enseña que el perdón debe ser mutuo, sincero y fraterno, aceptando y respetando la riqueza de la pluralidad, y la lucha para no sucumbir a la tentación y no ser esclavos del mal (Aparecida, 2007, n.º 385). El perdón es un don de Dios, por esencia Él es amor, y como es amor, perdona, «al que no se le perdona poco amor muestra» (Lucas 7, 43b).

La reconciliación por tanto es fundamental en la vida cristiana y es una característica de la amistad entre los hombres con Dios y con ellos mismos. Es un don del Padre celestial y comporta consigo la necesaria reconciliación con el hermano (Díaz, 2015). En cuanto a la reconciliación, el padre Olave considera que es restaurar y restablecer la amistad y el encuentro fraterno con quien se ha roto una relación. Para el padre Díaz la reconciliación es la capacidad de encontrarnos juntos, así no se tengan las mismas opiniones del otro o se tenga una cierta molestia por lo que el otro ha hecho. De este modo, se puede decir que la reconciliación es fundamental en los procesos de paz y de integración social; desde la visión cristiana, la reconciliación es el mayor regalo de Dios a los hombres, es ministerio de la reconciliación (2 Corintios 5, 18). «La reconciliación es un don del Padre Celestial» (Juan Pablo II, 1984/2005, n.º 5, p. 22), su expresión plena y máxima está en el sacrificio de Jesús en la cruz (Olave, 2015). En cuanto a la reconciliación, el padre Olave hace una distinción entre el perdón y la reconciliación, afirmando que la reconciliación es mucho más profunda que el perdón: solo el que se deja llevar de ese don de Dios es capaz de reconciliarse con el otro (Olave, 2015). El perdón es más del campo humano, la reconciliación le pertenece solo a Dios, y solo Dios puede reconciliar al hombre con Él mismo y con los demás hombres (Aparecida,

2007, n.º 535). Si hay reconciliación, necesariamente hubo perdón (Juan Pablo II, 1980, n.º 14).

El padre Díaz no ve tanto una distinción, sino más bien un complemento entre el perdón y la reconciliación en forma de camino; para él existe una mutua y directa relación entre estos dos (Díaz, 2015). La Doctrina de la Iglesia sostiene que el éxito del perdón está en ser ofrecido y ser dado, la realización plena del perdón requiere la disposición de ambas partes, esto se concreta en la reconciliación (Aguirre, 1999, pp. 226-227).

Una de las causas que hacen más difícil la reconciliación es que obedece al hecho de que se busca una justicia férrea donde cada uno piensa únicamente en reivindicar los derechos propios sobre los de los otros, porque la comunidad no es la interacción constructiva entre sujetos, sino una sociedad que se crea a partir de las individualidades; allí, en ese conjunto de egos, difícilmente puede darse el perdón y la reconciliación, haciendo por demás que la reconstrucción del tejido social sea afectada por un ambiente de desconfianza (Juan Pablo II, 1980, n.º 14).

De acuerdo a la doctrina social de la Iglesia, y a la visión de los entrevistados, se puede decir que el perdón y la reconciliación son fundamentales para alcanzar la paz y reconstruirnos como humanidad y comunidad (Medina, 2015), ambas son expresiones de la vivencia de la misericordia divina; ambas van unidas a la justicia social en la erradicación de los odios y sentimientos negativos que impiden el diálogo entre los hombres (Medina, 2015).

Una oportunidad para la Iglesia católica en este momento de la historia

La Iglesia católica puede aportar en el posacuerdo mediante dos tipos de pastoral: primero, acompañar, orientar y dar

luces desde su doctrina social; y en segundo lugar, realizar una pastoral del posacuerdo orientada a dos fines: la reparación interior de las personas, tanto de víctimas como victimarios (pastoral de la sanación interior); y la reconstrucción de la humanidad y la comunidad (pastoral de la reconciliación y la paz) (Medina, 2015).

Para eso puede generar espacios de encuentro, de diálogo y reconciliación en los cuales se acoja a víctimas, victimarios y espectadores (Díaz, 2015), permitiéndoles expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones (Medina, 2015), además de compartir juntos a través de actividades de integración como el arte, la oración, el trabajo social, entre otros. A esto lo llama Olave (2015) «círculos de perdón y reconciliación».

Así mismo, la Iglesia católica también puede propiciar la reparación interior y espiritual, principalmente a través de la acogida y la escucha, además de la oración, la fraternidad y la integración social para aquellos que han vivido el conflicto tanto en el papel de víctimas como de victimarios, cuyo fin es extirpar del corazón de las personas los sentimientos y recuerdos negativos (Francisco, 2015, n.º 4, p. 9).

Igualmente, puede predicar la misericordia de Dios, enseñar que el Padre Dios en su Hijo Jesucristo es compasivo y llama a todos a no juzgar, a no condenar, a perdonar y dar (Lucas 6, 36-37), para así alcanzar la serenidad del corazón (Francisco, 2015, n.º 9, p. 17). Debe exhortar a las personas a la escucha y el diálogo evitando los prejuicios, comprendiendo a las personas en su situación antes de emitir juicios condenatorios, a percibir siempre lo bueno de cada ser humano y tener la esperanza en que siempre las cosas pueden mejorar (Medina, 2015).

Así mismo puede generar conciencia sobre la justicia social, concientizar a las personas sobre la importancia de evitar los desequilibrios que generan las brechas sociales (Concilio Vaticano II, 1965/2006, n.º 83, pp. 212-213), la formación de la autoconciencia, la práctica de la solidaridad y la caridad. Al igual puede exaltar el valor y la dignidad de la vida humana (ser pro-vida): enseñar sobre el autocuidado, el cuidado de la vida de las personas, el trato respetuoso en las relaciones humanas desde la concepción hasta su muerte natural. Cada vida es irrepetible, cada persona es irremplazable y cada muerte irreversible (Díaz, 2015).

De la misma forma, puede velar por la memoria y testimonio de las víctimas del conflicto armado colombiano; una forma loable de hacerlo es la construcción de las denominadas «capillas de la memoria», en las cuales se recuerde la vida de las personas que cayeron en defensa de la vida (Restrepo, 2015, p. 19).

En ese mismo orden, también puede propiciar el respeto por la pluralidad y diversidad cultural, basado en la defensa y promoción de la cultura de cada región, raza, etnia, entre otras; promover y rememorar los ejemplos de vida loables, recordar a través de monumentos y otras obras a los mártires del conflicto que dieron la vida por defender los derechos humanos y la fe en sus comunidades; y defender y cuidar la familia como núcleo de toda sociedad (Restrepo, 2015, p. 20).

Entre otros, también puede catequizar sobre el cuidado de la creación, sobre el uso adecuado del medio ambiente, la conciencia del medio ambiente como casa común entre los hombres, la vigilancia sobre prácticas que pongan en peligro el delicado equilibrio de la naturaleza como la minería, la deforestación, la frontera agrícola, los residuos sanitarios, entre otros.

Sin duda, el mayor espacio de encuentro que la Iglesia está llamada a propiciar entre los colombianos es el encuentro con la persona adorable de Jesús; solo en Él se logra comprender el misterio de la persona humana. Sin este encuentro, toda proliferación de leyes, mecanismos, medios, son presiones externas que no conducen en plenitud al hombre, tanto al bien, como a la verdad. Todo trabajo humano sin el auxilio divino dará poco fruto.

El posacuerdo requiere de una mirada, una aceptación y una imitación a la persona de Jesucristo; Él es el hombre nuevo y solo por Él podrá el hombre ser nuevo, solo por Él los colombianos y colombianas pueden ser nuevos (Restrepo, 2015, p. 22).

2. Consideraciones finales

El conflicto en Colombia es una realidad innegable y constante a lo largo de la historia del país, que obedece a tres posibles causas: 1) la continuidad en la historia republicana de Colombia de conflictos violentos fruto del problema de la propiedad de la tierra; 2) la negación de la participación de otras opciones políticas diferentes a la conservadora o liberal; y 3) la injusticia social, la desigualdad, la corrupción y el clientelismo.

Desde la normatividad no es clara su génesis, los autores presentan versiones distintas de su posible fecha de origen, para unos inicia con el surgimiento de las guerrillas de izquierda en 1964; para otros con la implementación de la estrategia paramilitar por parte del Estado colombiano y promovida por los EE. UU. en 1962; para otros, a partir del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, en 1948 y para otros tantos a partir de las promesas incumplidas de reforma agraria.

La fenomenología del conflicto interno colombiano mostró que ha tenido varios hitos históricos, unidos a otros hechos en los cuales se perpetuaron violaciones sistemáticas a los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, lo que ha hecho del conflicto armado una expresión altamente degradada.

Por su parte, la normatividad interna tradicional viró de beneficiar a los victimarios, a intentar responder al deber para con las víctimas. Es así como, a partir de la Ley 1448 de 2011 y las sentencias C-250 y C-715 de 2012, y C-280 de 2013 la Corte Constitucional, ha brindado un marco legal más íntegro que busca reconocer su situación y restablecerles sus derechos, principalmente los derechos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. Los acuerdos alcanzados entre el Estado colombiano y las FARC son una muestra más de ese giro.

El perdón y la reconciliación son dos categorías distintas y fundamentales en la convivencia humana y la tramitación de conflictos; son complementarios y se relacionan de modo trasversal; el perdón es el primer paso y es *ad intra* de la persona; la reconciliación es el segundo paso, y es *ad extra*. Existe una mutua y directa relación entre el perdón y la reconciliación. No puede darse la reconciliación si antes no ha habido el perdón, el perdón es la condición fundamental de la reconciliación.

Dentro del proceso del perdón aparecen tres sujetos: la víctima, el victimario y el espectador; el perdón es el encuentro entre las víctimas y los victimarios. Cuando la víctima perdona, rompe todo círculo de violencia, de odio y división; el perdón es un acto eminentemente creador, que acaba con la espiral ofensa-venganza. El perdón y la reconciliación emergen como dos elementos de magna importancia no solo en la resolución

de los conflictos sino también la consecución de una paz duradera. La justicia social se convierte en fuerza que no solo alimenta el perdón y la reconciliación, sino también evita el resurgimiento de odios y divisiones.

La Iglesia puede aportar en el posacuerdo mediante dos tipos de pastoral: primero, como maestra iluminando desde su doctrina social; y en segundo lugar, mediante una pastoral del posacuerdo, tanto en cuanto a la reparación interior de las personas, como en la reconstrucción del tejido humano y comunitario.

Entre las principales tareas que la Iglesia puede realizar para construir la paz, están la generación de espacios de encuentro y diálogo entre las personas, la reparación y sanación interior de los mismos extirpando los odios y recuerdos tristes; predicar sobre el perdón, la reconciliación y la misericordia de Dios; también, generar conciencia en cuanto a la justicia social; exaltar el valor y la dignidad de la vida humana (pro-vida); velar por la memoria y testimonio de las víctimas del conflicto armado; enseñar el respeto por la pluralidad y la diversidad cultural de cada región; concientizar sobre la importancia de la defensa y el cuidado de la familia como núcleo de la sociedad, y el cuidado del medio ambiente como casa común entre los hombres.

Referencias bibliográficas

Aciprensa (25 de septiembre de 2015). Niño puso en apuros al papa Francisco: ¿Qué hacía Dios antes de crear el mundo? Recuperado de <https://www.aciprensa.com/noticias/que-hacia-dios-antes-de-crear-el-mundo-la-pregunta-que-puso-en-apuros-al-papa-francisco-39996/>.

- Aguirre, R. (1999). Perspectiva teológica del perdón. En G. Bilbao, X. Etxeberría, J. Echano, R. Aguirre, *El perdón en la vida pública* (pp. 202-233). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Alarcón, O. (2006). 1957-1974 El Frente Nacional. *Revista Credencial Historia*, (201). Recuperada de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/septiembre2006/frente.htm>.
- Aparecida: V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (Aparecida, Brasil). (2007). *Documento conclusivo*. Bogotá: Centro de Publicaciones del Celam.
- Arce Narváez, G. C. (2009). Jorge Eliécer Gaitán y las conquistas sociales en Colombia. *Revista Ingenio Libre*, 10, 2-8.
- Arias, R. (1998). Los sucesos del 9 de abril 1948 como legitimadores de la violencia oficial. *Historia Crítica* 17 julio-diciembre, 39- 46.
- Ballén, R. (2008). Internacionalización del conflicto colombiano 1988-2008. *Diálogo de saberes* 29 julio-diciembre, 103-217.
- Ballén, R. (2010). *Los males de la guerra*. Bogotá: Temis.
- Benedicto XVI. (2009). *Caritas in veritate*. Bogotá: San Pablo.
- Biblia de Jerusalén*. (2009). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Biografías y vidas (s. f.). Gustavo Rojas Pinilla. Recuperado de: http://www.biografiasyvidas.com/biografia/r/rojas_gustavo.htm
- Braum, Herbert (1985). *Mataron a Gaitán. Vida pública y violencia urbana en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Colombia.com (s.f.). Guerra de los mil días. Recuperado de <http://www.colombia.com/colombia-info/historia-de-colombia/epoca-contemporanea/despertar-siglo-xx/la-guerra-de-los-mil-dias/>

- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2014). Contribución al conflicto. Recuperado de https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana,%20Febrero%20de%202015.pdf.
- Concilio Vaticano II. (1965/2006). Constitución pastoral «Gaudium et spes» sobre la Iglesia en el mundo actual. En Concilio Vaticano II, *Documentos completos*. Bogotá: San Pablo.
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Clacso. (2012). Informe de actividades 1 de enero-30 de diciembre 2012. Recuperado de: <http://www.clacso.org.ar/>
- Duquoc, C. (1986). El perdón de Dios. *Concilium*, (204).
- EcuRed. (2016). Inicio de la aplicación práctica del Plan LASSO. Recuperado de https://www.ecured.cu/Inicio_de_la_aplicaci%C3%B3n_pr%C3%A1ctica_del_Plan_LASSO
- Francisco. (2015). «*Misericordiae vultus*»: *Bula de convocación del Jubileo Extraordinario de la Misericordia*. Bogotá: Paulinas.
- Guerrero García, L. (2013). *Clientelismo político ¿desviación de la política o forma de representación? Estado del arte sobre las aproximaciones al clientelismo en Colombia 1972-2012* (Tesis de pregrado). Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora Del Rosario Facultad de Ciencia Política y Gobierno, Bogotá.
- Guerrero, J. (1991). *Los años del olvido. Boyacá y los orígenes de la violencia*. Bogotá: Universidad Nacional, Iepri.
- Gutiérrez, F. (1994). Una historia simple. Recuperado de <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/ensayos/una-historia-simple-1447167162-1460380556.pdf>

- Human Rights Watch (1996). Las redes de asesinos de Colombia: La asociación militar- paramilitares y Estados Unidos. La historia de la asociación militar-paramilitar. Recuperado de: <https://www.hrw.org/legacy/spanish/informes/1996/colombia2.html>.
- Jaramillo, J. (2012). El libro *La Violencia en Colombia* (1962-1964). Radiografía emblemática de una época tristemente célebre. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(2) julio-diciembre, 35-64. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/36454/1/37196-161025-1-PB.pdf>
- Catecismo de la Iglesia Católica*. (1992). Santo Domingo: Librería Juan Pablo II.
- Juan Pablo II. (1980). *Carta encíclica «Dives in misericordia»* sobre la misericordia divina. Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30111980_dives-in-misericordia.html.
- Juan Pablo II (1984/2005). *Reconciliación y penitencia [Exhortación apostólica post-sinodal «Reconciliatio et paenitentia»* sobre la reconciliación y la penitencia en la misión de la Iglesia hoy]. Bogotá: Paulinas.
- Juan XXIII (1963). *Pacem in terris*. Bogotá: Paulinas.
- Lozano V, G. (2015). Historia de los partidos políticos en Colombia. *Via Inveniendi Et Iudicandi, Vol 10*. Bogotá: Universidad Santo Tomas
- Molano, A. (2010). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). Recuperado de <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/ensayos/fragmentos-de-la-historia-del-conflicto-armado-1920-2010-1447167631-1460380435.pdf>
- Oquist, P. (1978). *Violencia, conflicto y política*. Bogotá: Biblioteca Banco Popular.

- Pablo VI. (1967). *Carta encíclica «Populorum progressio» sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos*. Roma: Paulinas.
- Partido Conservador (12 de agosto de 2015). Partidoconservador.com. <http://partidoconservador.com/pensamiento-y-doctrina/>.
- Partido Conservador (12 de agosto de 2015). Partidoconservador.com. <http://partidoconservador.com/el-partido/historia/>.
- Pécaut, D. (1999). Colombia: una paz insensible. *Problemas de América Latina*. No 34. Julio-septiembre.
- Pizarro, E. (2004). Las FARC-EP: ¿repliegue estratégico, debilitamiento o punto de inflexión? Compilación de artículos publicados por el autor. Recuperado de https://www.upf.edu/iuhjvv/_pdf/arrels/dossier/rodriguez/rodriguez2.pdf.
- Restrepo Castrillón, J. A. (30 de octubre de 2015). *El perdón y la reconciliación en la pastoral del postconflicto*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Sánchez, F. y Díaz, A. M. (2009). Los efectos del conflicto armado en el desarrollo social colombiano, 1990-2002. Documento CEDE 2005-58, Universidad de Los Andes, Bogotá. Recuperado de https://economia.uniandes.edu.co/assets/archivos/Documentos_CEDE/d2005-58.pdf.
- Sánchez, F., Díaz, A. M., Formisano, M. (2003). *Conflicto, violencia y actividad criminal en Colombia: Un análisis espacial*. Documento CEDE 2003-05, Universidad de Los Andes, Bogotá. Recuperado de https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/D2003-05.pdf.
- Tirado, A. (23 de agosto de 2015). Colombia: siglo y medio de bipartidismo. Recuperado de <http://www>.

geocities.ws/geronledezma/TextosAmericaLatina/ColombiaSigloyMedio.pdf.

- Unidad para la Atención y Reparación a las Víctimas (UARV) (marzo, 2017). Registro único de víctimas. Bogotá. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>.
- Villarraga, Á. (2013) Experiencias históricas recientes de reintegración de excombatientes en Colombia. Desarme, desmovilización y reintegración de excombatientes: políticas y actores del postconflicto. *Colombia Internacional* 77 (enero 2013), 107-140, Universidad de Los Andes, Bogotá. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7440/colombiaint77.2013.05>.
- Wills, M. E. (2011) *Los tres nudos de la guerra colombiana: un campesino sin representación política, una polarización social en el marco de una institucionalidad fracturada, y unas articulaciones perversas entre regiones y centro*. Recuperado de: <https://www.ambitojuridico.com/BancoMedios/Documentos%20PDF/los-tres-nudos-de-la-guerra-colombiana-1447173574-1460381073.pdf>.
- Zuleta, A. (2015). *La corrupción, su historia y sus consecuencias en Colombia*. Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Derecho, Especialización en Derecho Sancionatorio. Recuperado de: <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/13973>

Entrevistas

- Castaño, M. L. (23 de septiembre de 2015). Estudios de primaria. (Diego Fernando Mora, Entrevistador).
- Díaz, E. (12 de septiembre de 2015). Doctorado en Teología, Pontificia Universidad Gregoriana, Roma. (Jorge Andrés Restrepo Castrillón, Entrevistador).
- Medina Piedrahita, J. A. (13 de septiembre de 2015). Licenciatura filosofía y ciencias religiosas - Universidad Católica de Oriente. Especialización en gerencia educativa y gestión de proyectos - Universidad Católica de Manizales. (Jorge Andrés Restrepo Castrillón, Entrevistador).
- Olave Villanova, O. (12 de septiembre de 2015). Licenciatura en teología. Especialización en pastoral juvenil y catequesis - Pontificia Universidad Salesiana, Roma. (Jorge Andrés Restrepo Castrillón, Entrevistador).

Normas jurídicas

- Colombia. Congreso de la República. Ley 1448 (10 de junio de 2011). Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia, reparación integral a las víctimas del conflicto. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia 250 (28 de marzo de 2012). Demanda de inconstitucionalidad contra el artículo 3 y el artículo 75 de la Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D. C., Colombia.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-715 (25 de noviembre de 2012). Demanda de inconstitucionalidad contra el artículo 3 y el artículo 75 de la Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención,

asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, acciones de restitución de tierras de los despojados y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C., Colombia.

Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-280 (15 de mayo de 2013). Demanda de inconstitucionalidad contra el artículo 3 y el artículo 75 de la Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D. C., Colombia.



LA ESCUELA DE DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA DE ANTIOQUIA: UNA PROPUESTA

Mauricio E. Giraldo Mejía¹

Este capítulo tiene como objetivo dar cuenta del proceso de diseño, implementación y evaluación de la prueba piloto de Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía, proceso en el que participaron la Universidad Católica de Oriente (UCO) desde el año 2014 hasta la fecha y la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN) entre los años 2014 y 2015, a través del convenio conformante de la Maestría de Educación, en su Línea Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos; el Plan Integral Hidroituango (PIHI), entre los años 2014 y 2015; la Secretaría de Gobierno de la Gobernación de Antioquia entre los años 2013 y 2015; y la United States Agency for International Development (Usaid) entre los años 2013 y 2015, proceso que se desarrolla en 19 municipios del departamento de Antioquia, y que ha implicado tiempo y roles diferenciados por parte de cada institución.

¹ Docente – investigador; miembro del Grupo SER, Línea de Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos, Maestría en Educación.

De igual forma, la Usaid en su plan operativo tiene previsto impulsar tres escuelas de derechos humanos y paz en Colombia entre los años 2016 y 2019, con otros aportes que den continuidad a la experiencia adquirida; una de ellas, iniciada en el departamento del Meta en el año 2017, cuenta con la participación de la gobernación de ese departamento.

La fase de diseño de esta Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía (2013-2014) se desarrolló a través de una investigación etnográfica en la que participaron los docentes–investigadores de dicha maestría: Mauricio E. Giraldo Mejía y Antonio Javier Jaramillo Alzate, con el apoyo de la investigadora María Adelaida García. Su fase de implementación fue dirigida por los dos primeros investigadores (2014 – 2015); y su fase de evaluación (2015–en curso) se desarrolla, primero, a través de una sistematización de experiencias, coordinada por Antonio Javier Jaramillo Alzate; y segundo, a través de una sistematización de efectos y experiencias significativas, la cual se está llevando a cabo en la actualidad por parte de un grupo de cinco investigadores de la misma maestría, coordinado por Mauricio E. Giraldo Mejía. Para efectos de la publicación, la Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía en adelante se denominará como la Escuela.

Cabe resaltar que la Escuela aún está presente en los territorios como parte del compromiso y esfuerzo conjunto entre muchos de sus participantes locales, y cuenta con el apoyo de quienes fungieron como líderes de la misma y el acompañamiento de la uco. Es así que de las ocho sedes aún funcionan (están vivas en el imaginario de las personas y desarrollan algunas actividades concertadas en el territorio donde participaron desde los diferentes roles) cinco de ellas, con el acompañamiento de la uco.

Para la presentación de este capítulo se dividió el texto en seis momentos: origen, que busca dar cuenta del contexto en que surgió la Escuela; diagnóstico, que muestra las condiciones de vulnerabilidad y de expectativa sobre los derechos humanos en esos territorios, identificando el problema; elaboración, que concentra el problema en lo que a juicio de la investigación era la columna vertebral del proceso de formación; indagación, que continúa con la generación de información tanto de fuentes primarias como secundarias, favoreciendo el diálogo de saberes; acción, que muestra los principales resultados en la fase de ejecución de la Escuela; y evaluación, que da cuenta de algunos aprendizajes y recomendaciones fruto de los resultados de la investigación en sistematización de experiencias.

La razón de la forma de organización y presentación de la información obedece a que sus momentos hacen parte del currículo problematizador adoptado por la Escuela en su proceso formativo y en la construcción de sus diferentes textos, y que es una invitación que hace el autor para reevaluar el currículo tradicional, en el campo de la formación en derechos humanos. El método está inspirado en la propuesta curricular de Magendzo (2002).

Momento de origen

El día 19 de agosto de 2013 inició a nivel nacional una protesta campesina y popular, que con los días se hizo más grande, a la que solidariamente se sumaron estudiantes universitarios y población urbana; una indignación semejante, dirían algunos, a la «Primavera árabe» (*Semana*, 31/08/2013).

En el caso del departamento de Antioquia, los sectores poblacionales que participaron en dichas protestas fueron

principalmente campesinos, mineros y camioneros. Sin embargo, un mes antes los mineros en el Bajo Cauca adelantaban otra protesta, en rechazo a la política minera del gobierno (*Prensa Rural*, 29/07/2013). En el marco de estas protestas, los campesinos se ubicaron en tres lugares, los del Norte de Antioquia bloquearon la vía entre Medellín e Ituango, a la altura del corregimiento El Valle, en donde hubo campesinos de Ituango, Toledo y San Andrés de Cuerquia (*Caracol Radio*, 22/08/2013).

Los campesinos y mineros del Nordeste de Antioquia se concentraron en un refugio humanitario en el municipio de Barbosa, a los que posteriormente se sumaron campesinos de Anorí, Amalfi y Vegachí (*Cahucopana*, 24/08/2013). En el caso del Oriente antioqueño, en los municipios de La Unión, La Ceja, Sonsón, Argelia, Nariño y Rionegro se presentaron bloqueos de carreteras y choques violentos con el Escuadrón Móvil Antidisturbios (Esmad) de la Policía. Al tiempo, los camioneros promovieron bloqueos en la autopista Medellín-Bogotá, paralizando la movilidad de Guarne, Marinilla, Rionegro, Cocorná y El Santuario. Los camioneros exigen control a las tarifas de los combustibles y mejoras en sus condiciones de trabajo (*Prensa Rural*, 29/08,2013).

La tensión fue tal en el país, que el presidente calificaría las protestas como «una tormenta» (*Semana*, 31/08/2013); ese día estuvieron convocadas marchas de apoyo en varias ciudades del país. A la tensión política se sumaron problemas de desabastecimiento de alimentos en todo el país (*Semana*, 31/08/2013).

En el marco de las protestas en el departamento de Antioquia, los campesinos y mineros que bloqueaban la vía entre Medellín e Ituango, la alcaldía de dicho municipio y la

administración departamental, crearon un proceso de diálogo entre las partes. Es así como los manifestantes del Nordeste, y luego los del Oriente y Bajo Cauca se sumaron a dichos diálogos; de allí quedaron unos acuerdos, uno de los cuales consistió en que la gobernación se comprometía a crear un proceso de formación en derechos humanos a los campesinos y sectores populares, lo que ya era parte de los intereses institucionales (Rojas, 2015) y que respondía a una demanda histórica hecha por múltiples procesos y organizaciones populares; de este punto de acuerdo surgiría la Escuela. El 12 de septiembre se terminó la protesta nacional; aunque ya en Antioquia se había levantado.

El escenario de diálogo permitió un ambiente de confianza moderado, que fue creciendo con el tiempo y que, en el momento de la formulación de la propuesta formativa, las partes, a pesar de su diversidad, se sintieron recogidas. En otras palabras, la Escuela fue un pacto social e institucional desde los intereses y tensiones de múltiples partes.

El momento diagnóstico

La investigación que permitió el diseño de la Escuela partió del reconocimiento de las tensiones e intereses diversos y la realidad de conflicto social y armado que se expresaba en los municipios designados para el pilotaje. Para abordar lo concerniente a la diversidad de intereses, se indagó entre las partes, y a través de entrevistas, cuáles eran los principios mínimos que suponían harían funcionar la Escuela; la reflexión llevó a tres principios: participación, transparencia y autonomía.

Acto seguido se consensuó lo que significaban para las partes esos principios. Para el caso de la autonomía, quedó como

un principio – necesidad, al entender que cada uno de los asociados contaba con intereses diversos, para ello las partes se comprometieron a sumar esfuerzos y permitir que la Escuela tuviera vida propia y no dependiera de las agendas de cada una de las partes. Por su parte, la Escuela debería responder a las emergencias de los sujetos, comunidades, territorios e instituciones locales. El segundo principio, el de participación, demandó que las partes fueran activas y decisorias en los procesos de formulación, ejecución y evaluación. Y el último principio, el de transparencia, hizo alusión a que toda la información y decisiones que se tomaran en la Escuela debían ser de público conocimiento, ello reduciría intrigas, señalamientos, intereses clientelistas y corrupción.

Luego de tener claros los principios que permitirían el soporte político de la Escuela, se prosiguió con un análisis de contexto, a partir de la situación de derechos humanos en las regiones donde se desarrollaría la Escuela. El análisis arrojó que la construcción de la Hidroeléctrica Ituango (Hidroituango) en terrenos de los municipios de Briceño, Ituango y Toledo generó tensiones y conflictos con sectores de la población que consideraron que no habían recibido las compensaciones que en derecho les correspondían (Grupo focal de campesinos Ituango, noviembre 2013).

Además, se determinó que el territorio donde se desarrollaría la Escuela presentaba corredores para el tránsito de armas, zonas de cultivo de usos ilícitos, presencia de laboratorios para la transformación y rutas de la coca, entre otros (entrevista Defensoría del pueblo, diciembre de 2013). De igual forma, en el Bajo Cauca se presentaba una fuerte confrontación entre guerrillas y grupos de narcotraficantes o paramilitares. Se demostró que en las zonas de cultivo de coca la pobreza

e iniquidad, y adicionalmente la violencia, son mayores que en los territorios donde no existe este cultivo. (Observatorio del Programa Presidencial de DH y DIH, 2011, p. 37). No obstante, el mismo resultado podía permitir la lectura inversa: los fenómenos en mención se presentan donde las garantías y el goce de derechos son menores.

Luego de hacerse la revisión de algunos indicadores de derechos humanos en los territorios de incidencia de la Escuela, se encontró que al 2013 en el conjunto del departamento se contabilizaron un total de 1 187 843 victimizaciones distribuidas de la siguiente manera: 776 delitos sexuales; 20 567 desapariciones forzadas; 974 546 desplazamientos forzados; y 171 522 asesinatos y otros tipos de victimización 40 432 (Observatorio de Derechos Humanos de la Gobernación de Antioquia, 2014).

Hasta ese mismo año, la región del Bajo Cauca duplicaba el promedio nacional en homicidios (Observatorio del Programa Presidencial de DH y DIH, 2013). Para el 2013 esa región contaba con una población de 287 279 habitantes, y se tenían de forma documentada y acumulada, 10 delitos sexuales; 1119 de desaparición forzadas; 44 599 desplazamientos forzados; 4114 homicidios, otras victimizaciones 1106; para un total de 49 948 victimizaciones (Observatorio de derechos humanos de la Gobernación de Antioquia, 2014).

Por su parte, en el municipio de Anorí, con una población de 16 650 personas a 2013, se habían presentado 38 desapariciones forzadas, 5397 desplazamientos forzados, 538 homicidios, otras victimizaciones 150, para una total de 6123 victimizaciones (Observatorio de derechos humanos de la Gobernación de Antioquia, 2014).

En la región del Norte, comprendida para efectos de la investigación por los municipios de Ituango, Toledo, Briceño, San Andrés de Cuerquia, Yarumal y Valdivia, la población para el 2013 era de 109 978, y se habían presentado 20 delitos sexuales, 732 desapariciones forzadas, 25 293 desplazamientos forzados y 5558 homicidios, para un total de 31 603 victimizaciones (Observatorio de Derechos Humanos de la Gobernación de Antioquia, 2014).

De igual forma, en la región de Occidente, que para efectos de la investigación comprendía los municipios de Peque, Buriticá, Santafé de Antioquia, Liborina, Olaya y Sabanalarga, la población para el 2013 era de 62 735; allí se habían presentado hasta ese año 3 delitos sexuales, 165 desapariciones forzadas, 19 376 desplazamientos forzados y 1901 homicidios, para un total de 21 447 victimizaciones (Observatorio de derechos humanos de la Gobernación de Antioquia, 2014).

La regularidad encontrada mostraba que en todos los municipios donde se enfocó la investigación se presentaban altos niveles de victimización de la población y sus indicadores sobrepasan el promedio departamental. Sin embargo, es importante aclarar que los datos encontrados no se podían considerar como definitivos, entendiendo que existían subregistros de los mismos, lo cual ofrece una buena explicación sobre los problemas de los datos referidos a derechos humanos en Colombia que plantea el Cinep (2003).

Así mismo, se recurrió a las memorias de los encuentros regionales promovidos por la Vicepresidencia de la República, en el año 2012, con el fin identificar factores problematizadores a ser tenidos en cuenta en la posible construcción de una política pública en derechos humanos para Colombia. Para

ello se creó la Mesa de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz; allí se identificó un conjunto de problemas, que incluía las posibles causas y las poblaciones más afectadas.

El primer problema enunciado consistió en que el tejido social estaba débil en el departamento, sumado a que el miedo constituía un problema para el fortalecimiento de la cultura de derechos humanos; se identificó como causa central la ausencia de claridad respecto a las redes ciudadanas de derechos humanos en los municipios; y la principal población afectada eran los niños, niñas y adolescentes reclutados forzosamente, incluidos los estudiantes, afrodescendientes, indígenas, desplazados, comunidad LGBTI, víctimas del conflicto, población civil, mujeres y adultos mayores (Vicepresidencia de la República, 2012).

El segundo problema manifestado era que no había fortalecimiento de la educación en derechos humanos como base fundamental para rescatar los principios y valores de la sociedad; se planteó como causas que la formación de los defensores era débil, falta de corresponsabilidad; no había transversalización real de la educación sobre el tema de derechos humanos en las instituciones educativas, se presentaba discriminación, se imponía un sistema patriarcal, se presentaban fuertes relaciones de poder, unos imaginarios colectivos adversos a la defensa de los derechos humanos, altos niveles de impunidad y la naturalización del conflicto armado (Vicepresidencia de la República, 2012).

El tercer problema expresado hizo referencia a la carencia de una política pública en derechos humanos en el departamento y la no articulación entre las instituciones y las bases sociales; las causas eran el poco acompañamiento de la institucionalidad a las iniciativas de la sociedad civil, la falta de presencia

no armada del Estado en las zonas más marginadas de los municipios en conflicto, la falta de educación en derechos humanos en las instituciones educativas y el desconocimiento de las necesidades de las comunidades (Vicepresidencia de la República, 2012).

El cuarto problema consistió en que no se había desarrollado un proceso formativo sostenido en las categorías «cultura», «educación», «derechos humanos y paz»; eso se debía a que el gobierno no había implementado estrategias de sensibilización en derechos humanos, se presentaba falta de legitimidad del proceso formativo en derechos humanos, ausencia en el currículo en las escuelas normales y en las universidades de educación en convivencia, reconciliación, derechos humanos, paz y no violencia (Vicepresidencia de la República, 2012).

Momento de elaboración

Luego de múltiples reflexiones se acuñó como nombre del enfoque pedagógico de la Escuela «Pedagogías para la Vida», porque si bien comprendía un saber disciplinar como es la cultura de los derechos humanos, su saber pedagógico superaba el alcance del lugar donde se desarrollaría, que era la Escuela, lo que movió a pensar que lo que se estaba construyendo tenía un sentido en la vida y estaba pensado para que fuera aplicable en otros escenarios de la vida de los participantes, al entender que la emancipación, como se concibió, no reposaba en un proceso formativo particular, sino que se entendía como una praxis permanente de encuentro con el otro y lo otro. Ese enfoque pedagógico debía poner a dialogar tres componentes teóricos: el primero, conformado por la teoría crítica alemana, la pedagogía crítica latinoamericana y la educación popular; el

segundo, la *investigación acción participante* (IAP); y el tercero, la formación experiencial.

El primer componente, teorías críticas, pedagogía crítica y educación popular, partió de la teoría crítica de la Escuela de Fráncfort, específicamente en lo concerniente a la transformación de la sociedad, mediante la generación de una conciencia crítica en el sujeto. Con ello se hizo explícito el interés formativo de la emancipación, mediante la conciencia crítica que problematiza las relaciones de poder, develando la injusticia y opresión de la racionalidad instrumental (Horkheimer, 2003).

En esa dirección se tuvo en cuenta que la formación en derechos humanos problematiza el contexto de violaciones desde la propia experiencia del sujeto y de las comunidades, las confronta con la norma, con la necesidad de emancipación; y define acciones de transformación de esa situación desde lo personal, familiar, comunitario e institucional. Así mismo, la educación popular propuesta por Paulo Freire, que nació de plantear un sentido crítico de la pedagogía, se embarca en un proyecto contra-hegemónico, que hace del oprimido un sujeto de liberación. Es decir, la Escuela tuvo una opción preferencial por quien está en relación asimétrica de poder, léase dominación (Weber, 2002).

Lo anterior llevó a plantear que el proceso formativo, presentaba tres dispositivos claves: el sujeto de derechos, la concepción de cultura de derechos humanos que debía concienciar ese sujeto, y un proceso formativo coherente entre el sujeto real y el sujeto al que se pretende gestar. Es así como, para el caso del sujeto de derechos se acudió a la concepción de sujeto político propuesta por Giraldo (2012), concebido a la luz del sujeto político que presenta Martha Harneker (2003)

y el sujeto histórico de François Houtart (2006) y según la propuesta del sujeto en el currículo crítico de Kemmis (1993).

Giraldo (2012) aclara que Harneker (2003) no construye una definición desde las características que debe contener el sujeto, sino que plantea las que no debe poseer, por lo que se invirtió y se trasladó al campo de las características mínimas que debe presentar el sujeto político, que para este caso es el sujeto de derechos. En esa dirección, se plantearon las siguientes características para el sujeto de derechos: conciencia de clase popular, valoración de la democracia, capacidad de analizar la realidad, claridad para alcanzar los objetivos, identificación y comprensión del poder tanto en el Estado como en las relaciones, defensa de la humanidad y la Madre Tierra, conciliación en favor de los intereses emergentes, «relativista con visión universal».

Por su parte, Magendzo (s. f.) esgrime que:

Un sujeto de derecho tiene la capacidad de defender y exigir el cumplimiento de sus derechos, los de los demás, con argumentos fundamentados e informados, con un discurso asertivo, articulado y racionalmente convincente. Hace uso del poder de la palabra y no de la fuerza, porque su interés es la persuasión y no el sometimiento [...] un sujeto de derecho tiene la capacidad de fundar sus juicios asumiendo una postura crítica y flexible [...] Es capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y de auto estimarse. De pararse sobre sus propios pies, de situarse como ciudadano en su sociedad. Comprometido con el bien común, con lo público (p. 7).

Con base en lo anterior, el sujeto de derechos que se aspiraba gestar en el Escuela presentó las siguientes características:

Capaz de comprender las injusticias en cualquiera de sus dimensiones, además sabe y toma la decisión de intervenir

para su transformación. Es capaz de reconocer que hay exigibilidad normativa de derechos; corresponsabilidad en su pérdida, defensa o conquista de nuevos derechos; y que la actuación en el campo de los derechos humanos se hace más efectiva en la medida en que se relacionan con los otros y otras. Todo esto significa que se hace responsable de sí mismo, los demás y lo demás. En su relación con el mundo, el sujeto debe comprender que lo humano es componente de un sistema mayor que es la naturaleza. (Giraldo y Jaramillo, 2015)

Para el segundo elemento, la concepción de cultura de derechos humanos de ese sujeto de derechos, se hizo una primera aproximación conceptual. En esa dirección, para la Escuela, los derechos humanos debían ser bienes, los que se aplican indistintamente de si se nace o no con ellos, su goce depende de la capacidad de defensa, conquista y pérdida del sujeto como ser colectivo.

La reflexión llevó a que la cultura de los derechos humanos presentara cuatro dimensiones: una ética, que partió de la ética del cuidado y la bioética; una jurídica, que comprende que hay unos valores jurídicos que permiten al ciudadano limitar el dominio del Estado, prevenir el autoritarismo y la tiranía; una política, en la que los ciudadanos son sujetos de derechos, y desde una concientización disputan el poder político local, regional y nacional, por las vías formales y no formales, pero sin hacer uso de la violencia; y una dimensión cultural, al entender que la población colombiana es pluriétnica y multicultural, en ese sentido la forma de concretar el derecho difiere según la cultura en la que se encuentre el sujeto y la comunidad (Herrera, 2005).

En la formulación de cultura de los derechos humanos que se propuso, se reconoce que hay unos instrumentos jurídicos

que el Estado está obligado a respetar, promover, proteger y garantizar; al igual que son los sujetos y sus procesos organizativos los que corresponsablemente deben desarrollar procesos de defensa, protección y nueva conquista, para que la brecha entre lo enunciado y lo real y entre lo oprimido y emancipado se vaya cerrando. A la par, ese sujeto se reconoce como miembro de una comunidad de la que él requiere y cuyos miembros lo necesitan, por lo que es necesario que esos valores no solo regulen la relación entre sujeto y Estado, sino que se concientice que también son necesarios en las relaciones entre sujetos y de estos con la naturaleza.

Para el tercer elemento, el proceso formativo, se recurrió a las tesis de concientización y liberación de Paulo Freire (1992) y de conocimiento e interés de Jürgen Habermas (1990). En ese sentido Freire (1992) plantea que se presentan tres tipos de conciencia: la ingenua, la transitiva y la crítica. Por su parte, Habermas (1992) plantea tres tipos de intereses: el técnico, el práctico y el emancipatorio, los que también conducen a tres formas de generar conocimiento: el empírico-analítico, el hermenéutico histórico y el crítico.

A partir de ellos, el sujeto convencional, cuyos intereses son técnicos, basa su forma de reflexionar en procesos empírico analíticos y presenta una conciencia ingenua: por sus características logra conocer, pero no logra comprender el entramado de poderes, dominaciones, violencias, entre otros, que condicionan la realidad social.

En ese orden, para el sujeto emancipante sus intereses son prácticos, sus reflexiones se fundamentan en procesos hermenéutico históricos y su conciencia es transitiva: por sus características comprende la realidad social, pero no se compromete en su transformación. Por último, el sujeto

crítico (sujeto de derechos), sus intereses son emancipatorios, sus reflexiones se fundamentan en procesos críticos, su conciencia es crítica: por sus características, al igual que el anterior, comprende el mundo, pero a diferencia de él, se compromete en su transformación.

Al tener en cuenta lo antes planteado, el proceso de formación debe ser más de concientización, debe partir del supuesto de que los sujetos pueden estar en el primer nivel (opresión) y debe pretender formar-concientizar para llegar al nivel de conciencia crítica. Para llegar a ese nivel, más que un problema de temas y contenidos, la tarea está en función de un ejercicio de orden metodológico, en el que la investigación acción participación (Fals, 1999) permitió encontrar esa ruta.

La IAP (Fals, 1999) nos permitió entender la formación como un proceso emancipatorio, que parte de una realidad situada, que identifica a partir de sus intuiciones, vivencias, experiencias y saberes previos y los de otros, que indaga teóricamente sobre el asunto, que se arriesga a explorar soluciones, que si bien es para problemas puntuales y concretos, no pierde de vista que hacen parte de problemas estructurales, supraestructurales y abstractos, que las evalúa constantemente y las ajusta, siempre poniendo en duda hasta su propia comprensión y acción.

Momento de indagación

Un hallazgo significativo en la investigación realizada fue que la reconstrucción de la historia de la formación en derechos humanos en Colombia está por hacerse; no obstante, hay una regularidad común entre los discursos que esgrimen que la pedagogía más adecuada para formar en derechos

humanos y darle trámite al conflicto armado colombiano es la pedagogía crítica, la razón común es que ella construye un sujeto crítico, que se trasforma y transforma el contexto, parte de las realidades particulares y construye un ejercicio democrático (Harneker, 2003).

De igual forma, se halló que la didáctica en la educación en derechos humanos desarrollada por los organismos del Estado privilegia técnicas tradicionales, salvo algunas excepciones que introducían el enfoque de «aprendizaje basado en problemas», a diferencia, y aunque no siempre, de lo observado en las ONG, en las que en algunos casos se identificaban las necesidades educativas de la comunidad y se desarrollaban procesos educativos situados, con estrategias didácticas más participativas; sin embargo, se encontró que comúnmente eran temas y contenidos definidos por la organización que desarrollaba la propuesta formativa. En ambos casos, el elemento común fue la forma de abordar los procesos cognitivos (Bruner, 1998).

De acuerdo a lo documentado, el material recopilado respecto a los contenidos en los procesos de formación en derechos humanos se organizó en dos visiones: la primera se centró en el positivismo jurídico de los derechos humanos (Bobbio, 2006), la que apostaba por dar a conocer la normatividad internacional y nacional y los mecanismos de exigibilidad, centrándose en los derechos civiles y políticos de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario (en algunos textos, entre ellos los jurídicos, el concepto utilizado era «capacitación»), lo cual se interpretó como la urgencia de dar respuesta a la violación sistemática de los derechos humanos y a las infracciones al derecho internacional humanitario (Giraldo y Sepúlveda, 2010).

Esa misma visión continuó al entrar el siglo XXI, cuando se acrecientan las preocupaciones por los impactos del estilo de desarrollo neoliberal, marginalización y concentración de la riqueza que se encontraban en contravía de los idearios de la Constitución Política de 1991, lo cual hizo que se ampliara la mirada sobre los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (Giraldo y Sepúlveda, 2010).

La segunda visión fue de carácter más trivial, y se concentró en la actitud y comportamiento del sujeto, desmontando de alguna manera la exigibilidad de los derechos humanos como responsabilidad del Estado y transfiriéndole a la sociedad civil la responsabilidad del cumplimiento de los mismos, lo que llevó a que de los derechos humanos se perdiera su razón histórica y se pretendiera llevar sin saberse cómo y ni por qué al campo de las prácticas humanas o las relaciones entre personas; lo anterior no quiere decir que dichas relaciones no puedan presentar un enfoque de derechos, pero es muy distinto a suponer que ellas puedan ser *entendidas como* derechos humanos.

Lo anterior generó un gran reto: erigir un significado de cultura de los derechos humanos como camino para la vivencia de la paz, sin perderle el sentido político e histórico a los derechos humanos, pero también sin negarnos la posibilidad de aprender a vivir entre nosotros, «iguales y diferentes» (Touraine, 2005), que sin caer en esa trampa de volverlas exclusivamente relaciones humanas, sin duda sí permite complementar la corresponsabilidad a la exigibilidad, lo cual alimentó la concepción presentada en el momento de elaboración.

Acto seguido se señaló la importancia de recordar que desde la pedagogía crítica no ha habido consenso sobre el uso del currículo en la formación. Al respecto, Reimer

(1974) se distancia del uso del currículo, porque a juicio de él es una forma de prolongar el estado de cosas sin permitir transformaciones. Sin embargo, Kemmis (1993) argumenta la posibilidad de un currículo crítico, al habilitar en el sujeto un «lenguaje y discurso [...] dialécticos; en sus relaciones sociales y organizativas; promover la participación, la democracia, con una tendencia popular y en las prácticas preparar el camino para la emancipación» (1993, p. 178), en sentido semejante lo han planteado Apple (2008) y Giroux (2004).

Un currículo que respondiera a la formación en derechos humanos en un ambiente institucionalizado es el currículo problematizador propuesto por Magendzo (2008), quien señala que: «El reto es darle sentido a los derechos humanos desde la problematización de la vivencia que de ellos tienen quienes participan del proceso educativo» (2008, p. 141). En esa vía, el currículo problematizador debe presentar cinco momentos que sincronizan perfectamente con la educación popular y la IAP: momento diagnóstico, que pretende establecer el problema situado y su estado; momento de elaboración, que busca identificar su columna vertebral; momento de indagación, que genera la información necesaria para conocer y comprender tanto el problema como sus soluciones; momento de acción, en el que se desarrolla la ruta de solución; y momento de evaluación, en el que se sistematiza o monitorea lo realizado, para hacer los ajustes que se requieran.

Posterior al currículo, se determinó que el proceso formativo debía contar con dos animadores: uno el facilitador, y otro los textos. El primero, basado en los acuerdos entre partes, debía tener intereses emancipatorios, generación de conocimiento crítico y conciencia crítica, eso aseguraba identidad con la propuesta, aunque no significaba que tal animador tuviera

la capacidad y el conocimiento para implementar una metodología experiencial. El segundo animador era el texto, que, en palabras de Gutiérrez y Prieto (2007), se convertía también en un mediador pedagógico.

Para el texto como mediador pedagógico, se recurrió a la experiencia del grupo Servicio Educativo Rural (SER), que por casi veinte años ha diseñado mediadores pedagógicos para la educación rural, una experiencia particular, significativa y exitosa. Para Gutiérrez y Prieto (2007), el mediador pedagógico apunta a cinco requerimientos que giran en torno a lo que en la Escuela se mencionó como eje problematizador: estilo e interlocución, ubicación temática, entrada temática, desarrollo temático, y cierre temático.

En esa dirección, el estilo e interlocución estaban en función de una estética comunicacional que fuera accesible, clara, sencilla, ordenada para el interlocutor del texto, y que si fuese necesario acudir a términos técnicos, debía generar un glosario que permitiera la comprensión del lector; por su parte, la ubicación del eje problematizador orientó a que cada eje debía tener un lugar claro en el texto, que lo articulara con el resto de ejes problematizadores; de forma semejante, la entrada problematizadora estuvo en función de responder a la pregunta: ¿cómo ingresaba por primera vez el eje problematizador al interlocutor? Por otro lado, el desarrollo temático pretendió que fuera dirigido de lo particular a lo general; y, por último, el cierre temático, se orientó hacia una dialéctica negativa (Adorno, 2005), con la idea que el sujeto se confrontara ante las salidas divergentes en el mundo de lo social y humano.

Además de la revisión documental, se realizó un ejercicio de generación de información a partir de la aplicación de técnicas como entrevistas semiestructuradas, más en

calidad de diálogo y grupos focales, con integrantes de las organizaciones y organismos de interés para la Escuela. Cabe mencionar que algunas de las técnicas utilizadas rompieron también los parámetros de científicidad y se adentraron en nuevas posibilidades, como dos sesiones con funcionarios públicos de la Gobernación de Antioquia, con quienes a través de la aplicación de técnicas de meditación zen se logró generar propuestas y reflexiones trascendentes, que superaban el nivel racional y, fieles a la visión del enfoque pedagógico, permitieron que emergieran también las emociones.

En la aplicación de esas técnicas se indagó por las estrategias formativas, metodologías, técnicas, didácticas y problemas situados identificados por las comunidades. Sin embargo, al ser conscientes de que una de las características del proceso formativo o emancipador es el diálogo de saberes (Freire, 1992), se identificó, a partir de los aportes de los campesinos y personas de sectores populares, un conjunto de problemas regulares en los lugares donde se realizaría la Escuela; y posteriormente se concertó cuáles eran los problemas que desde las instituciones debían ser tratados en el proceso formativo. Es así como se convino una mezcla de diálogo de saberes y negociación cultural y de intereses instituidos con los intereses instituyentes (Castoriadis, 1975).

De manera semejante, para la búsqueda de las estrategias formativas se partió de experiencias previas; lo hallado se centraban en educación informal, diplomados y cursos, lo cual generó que el ejercicio demandara una alta participación de servidores públicos, expertos y miembros de las comunidades, quienes formularon las siguientes estrategias formativas: formación, investigación, intercambios, agenciamiento social e institucional y difusión.

En el caso de la formación, se establecieron dos procesos: una formación destinada a los participantes, que por solicitud de las comunidades pudiera ser certificada como modalidad para el trabajo y el desarrollo humano, y desde los expertos se sugirió una complementaria, a manera de diplomado, que permitiera formar a los formadores, según los intereses, teorías, metodologías y didácticas que la propuesta emancipadora de la Escuela proponía.

Para la segunda estrategia formativa, la investigación, se recurrió a la IAP, porque para la Escuela cumplía un doble propósito: por un lado, su metodología se propuso como forma de generación del conocimiento de los participantes; por otro, les permitía hacer un ejercicio investigativo participativo aplicado a su realidad.

Por su parte, la tercera estrategia, intercambios, había sido exitosa y significativa en otros procesos formativos con la comunidad orientados desde la institucionalidad; ellos habían permitido el trabajo colaborativo, la ruptura de prevenciones, el cambio de imaginarios sociales (Castoriadis, 1975), la integración, al igual que abrir horizontes de pensamiento (Encuentro focal, servidores públicos Gobernación de Antioquia, febrero de 2014).

La cuarta estrategia formativa, agenciamiento social e institucional, fue una demanda recurrente: las partes solicitaban asesoría para mejorar sus procesos, es así como esa estrategia debía contemplar asesorar nuevos procesos formativos en las organizaciones para la comunidad, el manejo de información, plataformas tecnológicas, entre otros; en el caso de los organismos del Estado, desde los enlaces de víctimas, las personerías, los funcionarios de las secretarías de gobierno de los municipios solicitaron asesorías para el

desarrollo de políticas públicas en derechos, y en el caso de las instituciones educativas, maestros y secretarios de educación solicitaron la asesoría para diseñar proyectos transversales en derechos humanos.

La última estrategia, difusión, respondió a generar condiciones favorables para el ejercicio de la defensa de los derechos humanos y para la comprensión social del rol de los mismos, dado sus altos niveles de victimización. Para el momento de elaboración de la primera investigación, la persecución contra defensores humanos no solo era elevada, sino una constante, al respecto se encontró que:

En 2013, 366 defensores y defensoras fueron víctimas de agresiones, así como 185 organizaciones sociales y de derechos humanos fueron víctimas de algún tipo de agresión que puso en riesgo la vida e integridad de sus miembros y/o obstaculizó la labor legítima y legal de defensa de los derechos humanos en Colombia. Estas 366 agresiones se manifiestan mediante amenazas (209 casos), asesinatos (78 casos), atentados (39 casos), detenciones arbitrarias (22 casos), desapariciones (1 caso), uso arbitrario del sistema penal (10 casos) y hurtos de información (7 casos).

Los 78 defensores, defensoras, líderes y lideresas sociales que fueron asesinados en 2013 en su gran mayoría eran personas humildes, de zonas apartadas del país. Casi todos los homicidios fueron cometidos dentro de las casas de los defensores o en cercanías a las mismas y en presencia de sus familiares. 69 de estos crímenes se llevaron a cabo con armas de fuego, 8 con armas blancas y 1 caso fue reportado como muerte producida mediante golpes. Las muertes ocasionadas por armas de fuego en su mayoría tuvieron tintes de sevicia ya que se usaron entre 4 y 10 disparos para acabar con la vida del defensor(a). El incremento de los HOMICIDIOS es un indicador de la materialización de

las amenazas contra defensores de derechos humanos. Si bien las amenazas siguen siendo el patrón de agresión más común, la violación del derecho a la vida y la integridad física (asesinatos y atentados) es alarmante, 32 %. (Somos defensores, 2014)

Por otro lado, algo que se planteó como novedoso y necesario era recurrir a la educación experiencial, porque se había observado que, o bien se realizaban procesos formativos tradicionales, o bien cuando se acudía a técnicas didácticas participativas no necesariamente había claridad sobre cómo las mismas podían generar aprendizajes.

Ese aprendizaje experiencial describe cuatro dimensiones interrelacionadas: la estructura *afectiva* en la experiencia concreta da como resultado una vivencia de los sentimientos más importantes; la estructura *perceptiva* en la observación reflexiva da como resultado observaciones más detalladas; la estructura *simbólica* en la conceptualización abstracta lleva a la creación de conceptos más perfeccionados; la estructura *comportamental* en la experimentación activa resulta en actos mayores y más complejos (Kolb, 1975).

Para Kolb el aprendizaje experiencial plantea una metodología que requiere de las premisas: el aprendizaje empieza con una experiencia concreta; el sujeto reflexiona sobre esa experiencia y genera información; el sujeto que aprende empieza a internalizar lo ocurrido en la experiencia. De esta secuencia surge el estilo que se propuso para el aprendizaje experiencial en la Escuela. Primero, un problema o necesidad fruto de la experiencia concreta desde la realidad de los sujetos (problematización), lo que implica aprender a través de los sentimientos y del uso de los sentidos; segunda, una observación y reflexión permanente, que implica el renacer del *theoros*, es decir el sujeto que aprende

observando; tercero, la conceptualización abstracta, aprender pensando, lo que lleva a la lógica y las ideas; y la experimentación activa, aprender haciendo.

Al basarse la propuesta metodológica en el aprendizaje a partir de lo experiencial, las técnicas didácticas formuladas implicaron que deben cumplir con la identificación de un problema o necesidad situadas, para el caso de la Escuela, son los ejes problematizadores; de igual forma, debían permitir el uso de los sentidos (activación de los sentimientos), la reflexión a través del diálogo de saberes o colaborativo y el actuar o hacer.

En esa dirección, las técnicas participativas de educación popular que hicieran posible las cuatro características antes expuestas y que cumplieran con los intereses emancipatorios, serían coherentes con el enfoque pedagógico de la Escuela; para ello, técnicas como las cartografías personales y sociales, los juegos de rol, los sociodramas, entre otros, deberían ser parte de la forma como se generaría el proceso de enseñanza–aprendizaje, de acuerdo a los ejes problematizadores resultantes.

Es de aclarar que, si bien su denominación no difiere de la de temas y contenidos, a lo que se hace referencia es a problemas de ese tema existentes en la realidad concreta en donde se desarrollaría el proceso formativo. Es así como los ejes problematizadores se titularon: cartografía personal y social en derechos humanos; proyecto de investigación acción participativa; enfoque diferencial y su aplicación en el contexto; estado social de derecho, democracia y derechos fundamentales; fundamentos básicos de derechos humanos y derecho internacional humanitario; mecanismos formales y no formales de participación ciudadana; mecanismos e instancias de protección de derechos humanos; políticas públicas en derechos humanos y ciudadanía; memoria histórica, paz y

reconciliación; pedagogía para la paz y los derechos humanos y plan de vida y plan de acción en derechos humanos.

Al ser llevada la denominación temática a la problematización, por ejemplo, en el caso de la cartografía personal y social de los derechos humanos, cada ser humano como parte de un cuerpo gozante y con dolores, expresaría desde él esas afectaciones, emociones, que los diferentes actos de violación a los derechos le han producido. Otro ejemplo sería el caso de memoria histórica, el cual no consistiría en narrar qué es la memoria histórica o cómo ella se construye, sino más bien de lo que se trata es de abrir el camino para que los sujetos y comunidades narren su propia memoria subjetiva e intersubjetiva y la contrasten con la historia documentada.

Dichos ejes problematizadores conformaron un proceso formativo denominado *Conocimientos académicos en derechos humanos y ciudadanía*, proceso que se desarrollaría durante 10 sesiones de 13 horas, cada dos semanas, que conforman 130 horas presenciales y una asesoría personalizada orientada en el plan de vida o plan de acción de 30 horas, para un total de 160 horas, que es la exigencia mínima para el otorgamiento de dicho certificado según el Ministerio de Educación Nacional.

Momento de acción

La ejecución de la fase piloto de la Escuela tuvo modificaciones en cuanto a la propuesta formulada; de igual forma se incorporaron nuevas concepciones teóricas y conceptuales, de las cuales algunas se incluyeron tanto en el momento de elaboración como de indagación, con el fin de dar cuenta de una propuesta más elaborada respecto a la versión original. La fase de implementación se desarrolló entre noviembre de 2014 y diciembre de 2015.

Uno de los cambios más importantes entre lo planeado y lo ejecutado fue el tiempo previsto para la implementación, que pasó de 14 a 24 meses; ello implicó un cambio en la propuesta formativa, la que en el presente texto se presentó de acuerdo a la versión real, con una reorganización de roles y funciones, al igual que de metas. La nueva reorganización planteaba 8 sedes de la Escuela en 19 municipios, con 265 cupos, a los que se les aplicarían cuatro de las cinco estrategias formativas; pero de nuevo la realidad habló, y volvió en ese aspecto a la versión de origen. Este acápite pretende mostrar los resultados cuantitativos del proceso formativo.

Tabla 1. Resultados por estrategia formativa.

ESTRATEGIA	SUBESTRATEGIA	META	RESULTADO
Formación	Conocimientos en derechos humanos y ciudadanía	265	266
	Pedagogías para la vida	18	18
Investigación	IAP en derechos humanos y ciudadanía	24	29
	Sistematización de experiencias	1	1
Agenciamiento social e institucional	Políticas públicas municipales en derechos humanos y ciudadanía	5	9
	Transversalización en derechos humanos en instituciones educativas	5	6
	Asesorías	No había	135
	Cabildeo	No había	17
Difusión	Difusión	8	9
Intercambios	Intercambios	No había	165

Fuente: Giraldo y Jaramillo, 2015.

Como es observable, la meta en cada estrategia formativa o estrategia no solo fue lograda, sino que alcanzó niveles superiores. Sorprendió mucho cómo en total se inscribieron 320 personas (la demanda por los cupos duplicó la oferta) logrando certificarse 266, es decir el 83,13 % de eficacia; los que no lo lograron es porque no cumplieron los requisitos o desertaron, el nivel de deserción fue del 12,5 %, lo que si bien no es bajo a primera vista, exige considerar las condiciones de acceso de muchos de los campesinos al proceso formativo que es calificable como proeza, porque en algunos casos requerían de dos días de viaje para llegar a los cascos urbanos donde se desarrollaba el proceso, dos días permanecían allí y dos días de retorno, repitiendo ese proceso cada dos semanas, significa que casi el 50 % del tiempo de un semestre estuvo dedicado únicamente a este proceso formativo, sin contar con las otras estrategias.

Aquí cabe resaltar la solidaridad de las organizaciones campesinas, que en algunos casos proveyeron a los campesinos para que pudieran participar de personal sustituto para que sus labores en sus fincas no se vieran afectadas. Por otro lado, si bien los procesos principales de formación se realizaron en los cascos urbanos, el proceso no se quedó ahí, hubo procesos formativos de dos o tres días que llegaron hasta los rincones desde donde venían los participantes de la Escuela, lo cual constituyó un hito diferenciador.

Cabe resaltar también que dentro de la estrategia de investigación se desarrollaron diferentes investigaciones que estuvieron más en la lógica de procesos, metodologías o técnicas participativas, cuyos temas de investigación respondieron a los intereses de los participantes, sus organizaciones y comunidades, fueron ellas:

Tabla 2. Investigaciones acción participante por sedes de Escuela.

SEDES	IAP
Ituango	Memoria histórica de las víctimas Pedagogías para la paz y derechos humanos Política pública en derechos humanos
Tarazá	Enfoque diferencial Tarazá, Cáceres y Valdivia Derechos humanos Tarazá, Cáceres y Valdivia Mecanismos formales y no formales de participación en la región.
San Andrés de Cuerquia	Pedagogía para la paz Enfoque diferencial San Andrés de Cuerquia Enfoque diferencial Toledo Memoria histórica San Andrés de Cuerquia
Yarumal	Pedagogía para la paz
Liborina	Memoria histórica de las víctimas Políticas públicas en derechos humanos
Anorí	Vulneración de derechos de niños, niñas, adolescentes y adultos mayores a causa del conflicto armado y otras causas sociales. Formación en derechos humanos para generar protocolos y mecanismos reales de protección y garantías en el territorio rural.

Fuente: Giraldo y Jaramillo, 2015.

Como se puede observar, hubo un alto compromiso con la investigación bajo la modalidad IAP de temas relacionados con los ejes problematizadores, otro elemento que sin duda fue una gran diferenciación con otros procesos formativos en derechos humanos que se habían realizado en el país.

Una de las cosas por la que más se apostó fue por que los campesinos y sectores populares, a través de sus organizaciones, pudieran hacer parte de esta propuesta. Es así como la población objetivo se dividió en: servidores públicos municipales, ciudadanos urbanos y ciudadanos rurales. Del universo de los participantes, el 10 % fueron servidores públicos, un 35 % de sectores populares y un 55 % campesinos.

Las cifras antes expuestas se ven reflejadas en el número de organizaciones populares y campesinas que participaron, muchas de las cuales hicieron parte de las protestas campesinas y mineras del 2013 y que entraron en proceso de negociación con la Gobernación de Antioquia, por lo que, en lo que concierne a este punto, los acuerdos fueron cumplidos. A continuación, las organizaciones de base y organismos municipales que participaron fueron:

Tabla 3. Organizaciones de base y organismos municipales que participaron en la Escuela.

SEDE	ORGANIZACIONES DE BASE U ORGANISMOS MUNICIPALES
Ituango	Asociación de Campesinos de Ituango, Colectivo de comunicaciones, Comunidad indígena embera katíos, Movimiento Ríos Vivos, Asociación Mujeres Ideales, Mesa de derechos humanos, Asociación de Desplazados de Ituango
San Andrés de Cuerquia	Asociación Municipal de Mujeres, Casa de la mujer (San Andrés de Cuerquia), Mesa de derechos humanos - Toledo, Asociación de Mujeres de Toledo (Asomut), Asociación de Mujeres del Norte Lejano (Asomanol) – San Andrés de Cuerquia, JAC de Barrancas – Toledo.
Tarazá	Mesa de Participación de Víctimas de Valdivia, Asociación de Víctimas de Valdivia (Asodeva), Asociación de Desplazados y Mujeres Cabeza de Familia Dios da Vida (Admucajevi), Asociación de Víctimas de Tarazá (Asovict), JAC Vereda Anara de Cáceres, JAC Corregimiento Jardín - Cáceres, Asociación Madres por la Vida, Asproval, Asociación de Discapitados de Cáceres (Asodisca), Asociación Campesina del Bajo Cauca (Asocbac), Asociación Agro y Minera del Cauca (Asoagromicauca), Mesas de Víctimas de Cáceres.
Yarumal	Asociación Frutisiria, Asfades, Anspec, Asomubri, Asociación de Víctimas, Asociación de Usuarios de la E. S. E., Junta de Acción Comunal Mallarino, Asociación por la Vida, Madres por la Vida, Alcaldía de Yarumal, Mujeres Víctimas.
Peque	Asociación de desplazados de Peque (Asodespeque); JAC de Peque; JAC San Pablo, Mujeres Virtuosas; Asociación Nueva de la Población en Situación de Desplazamiento Forzado del Municipio de Peque (Asonaspe), Plataforma Juvenil, Movimiento Ríos Vivos, Grupo de Café Especial.

Liborina	Asociación de Víctimas del Municipio de Sabanalarga, Red Paz y Reconciliación, Mesa Municipal de Víctimas, Mesa Regional de Derechos Humanos y Ciudadanía del Occidente Antioqueño, JAC Vereda El Tabacal- Buriticá, JAC Vereda Pamplona, JAC Vereda El Porvenir- Liborina, Corporación Semillas de Amor Nueva Vida, Asociación de Mujeres, Veeduría ciudadana de Santafé de Antioquia, JAC Corregimiento de Angelina- Buriticá, JAC Corregimiento de Sucre, Asociación de Hijos y Amigos de Santafé de Antioquia, Asociación de Usuarios del Hospital San Lorenzo, Asamblea Municipal Constituyente de Liborina.
Anorí	Asociación Campesina del Norte de Antioquia, ASCNA; Asociación de Campesinos en Vías de Extensión, ASCAVEX; Consejo Mayor Comunitario CMC-AZA; Asociación de Mujeres de Anorí -AMMUAN-; Juntas de Acción Comunal urbanas y veredales; ASOCOMUNAL; Mesa de Víctimas de Anorí y funcionarios de la Casa de Justicia.
El Bagre	Asociación de Hermandades Agroecológicas y Mineras del Guamocó (Aheramigua), Consejo Comunitario Afro Villa Grande, Consejo Comunitario Afro La Capilla, Consejo Comunitario Afro La Ilusión, Consejo Comunitario Mundo Afro Claver, JAC Panorama, Resguardo Indígena Los Almendros, Resguardo Indígena El Noventa, Resguardo Indígena El Roble, Resguardo Indígena El Aguacate, Resguardo Indígena Valle del Sol, Resguardo Indígena El Pando, Fundación Niños del Cielo, Asocomunal El Bagre, Afrovideza, Asomuvine, Asociación de Mujeres de Nechí (ASMUNE), Mesa Municipal de Víctimas, Organización Indígena de Antioquia -OIA-.

Fuente: Giraldo y Jaramillo, 2015.

Como se mencionó, durante 2018 en la Maestría en Educación, Línea Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos, en el convenio UCO-FUCN, se desarrolla una investigación denominada «Sistematización de efectos y experiencias significativas», porque son muchos los resultados cualitativos positivos, que se pueden diferenciar entre vivenciales y experienciales.

Al respecto se puede decir que, de las ocho sedes, cinco aún operan sin recursos externos en acciones coyunturales

y hay experiencias en las que, si bien algunas no persisten, otras se han generado; tal es el caso de la Comunidad de Paz del Corregimiento Puerto López, primera iniciativa en este país que no inicia por parte de sectores de la Iglesia católica o de ONG; esta emergió desde la necesidad concreta de la comunidad interrogada ante el proceso formativo. Igual existen experiencias que, entre otras, continúan tratando de concretar las políticas públicas que quedaron enunciadas.

Momento de evaluación

Como se hizo mención, el momento de evaluación aún se está realizando, para ello se acudió a dos investigaciones: una sistematización de experiencias y otra sistematización de efectos y experiencias significativas, que es la que en este momento está en curso. En la primera, coordinada por el investigador Antonio Javier Jaramillo Alzate, se evaluaron múltiples factores, acá se trae lo referido a algunas lecciones aprendidas y algunas recomendaciones.

Algunas lecciones aprendidas

En varias de las regiones donde se desarrolla la Escuela prevalece la muerte; la presencia institucional es tan frágil como la situación de derechos humanos. El derecho de los habitantes a construir sus propios planes de vida, el derecho a vivir dignamente, el derecho a la paz, los derechos a la vida allí son bajos; y ante este panorama la capacidad de agenciamiento social ha sido mínima. Es este el gran desafío en que estuvo inmersa la Escuela: en medio de este contexto triste y amenazador, aportar y acompañar las propuestas de acción colectivas de las comunidades y su interacción con la institucionalidad en la

búsqueda de garantizar sus derechos; y aportar en garantías de no repetición ante el escenario de los posacuerdos.

Se pudo establecer como un acierto la distribución territorial de la Escuela, que permitió aportar a la construcción de ciudadanía desde los sectores rurales más distantes de municipios lejanos, incluso visibilizando y reconociendo para los mismos municipios estas autorías y territorios discriminados en su propio lugar.

Se logró reflexionar sobre los principales problemas de cada contexto territorial, empleando la fundamentación teórica que alimentó la propuesta formativa. La Escuela partió siempre de reconocer la importancia y el valor de las organizaciones de base y de las personas, sus intuiciones, vivencias, experiencias, saberes y conocimientos propios y sus particularidades e intereses, así como el conocimiento de su territorialidad.

La Escuela generó un ejercicio de democracia real y efectiva que permitió reconocer y replicar sus enfoques y metodologías en sus organizaciones y comunidades. Fue un escenario propicio para el diálogo franco y respetuoso en regiones donde el conflicto armado ha mediado las relaciones sociales y las interacciones entre las personas. En este sentido, la Escuela fue un espacio de mediación de conflictos locales que aportó a la disolución de la vieja consigna «amigos-enemigos» por la de contradictores políticos que conversan sus diferencias cara a cara.

Las condiciones materiales brindadas a los y las participantes les reconocieron en su dignidad y posibilitaron su acceso y permanencia en el ciclo formativo. Garantizar a los y las asistentes el alojamiento, transporte y alimentación son acciones sin las cuales no hubiese sido posible incluir dentro del proceso a las organizaciones de los sectores rurales.

Este reconocimiento generó un nivel de compromiso de doble vía: por un lado, la asistencia y participación en el proceso, por otro, pensar en la forma de reproducir la Escuela en su territorio. En general existe el compromiso de los y las participantes para seguir implementando desde sus entornos inmediatos acciones que promuevan la paz y el respeto por los derechos humanos.

Después de la experiencia en la Escuela, los participantes manifestaron tener un compromiso consigo mismos y con sus comunidades en la promoción de los derechos humanos y el derecho a la paz como horizonte ético y político, esto es, asumirse en su condición de sujetos de derecho, y reconocer en el otro u otra la misma condición.

La Escuela fue un espacio formativo que permitió la emergencia y comprensión de narrativas sobre las diversas violencias en los territorios, que interpelaron a los grupos desde su capacidad de actuación en derechos humanos. En este sentido, la Escuela posibilitó la emergencia de acciones creativas novedosas tendientes a la participación social y política, las acciones colectivas y solidarias, y a la garantía de los derechos humanos en los territorios singulares en los que se desarrolló.

El enfoque de las pedagogías críticas propició la reflexión sobre las experiencias e historias biográficas personales y colectivas para la construcción de proyectos éticos y políticos encaminados a: la relación consigo mismos; ser junto a los demás (relación con sus colectivos de pertenencia y otros considerados extraños); ser en relación con el mundo social y ecológico. Si bien las pedagogías críticas apuestan por borrar las fronteras entre sujetos de aprendizaje y sujetos de conocimiento, entre lo que se conoce y lo que se es, este

enfoque chocó con los imaginarios y memorias que jerarquizan, contienen, culpabilizan y confunden conocimiento con tanques de información; por ello se generaron tensiones expresadas de maneras diversas que fueron emergiendo en el proceso formativo, reflexionadas y asumidas en mayor o menor medida.

Se logró posicionar el concepto de cultura de derechos humanos, que recoge su componente positivado de derechos humanos, pero que trasciende lo jurídico, de carácter universalista y abstracto, para pasar a un enfoque que los situó en una analítica de los hechos sociales vivos y concretos, que concernió e implicó las biografías de los sujetos participantes.

Realizar los proyectos de investigación requirió del grupo participante tiempos adicionales al de las sesiones presenciales, tanto para asistir a las asesorías como para el desarrollo de la investigación en sí misma. Algunas personas participantes no lograron manejar sus tiempos, a lo que se suma las distancias de residencia de algunos de los y las participantes, todo lo cual dificultó el trabajo colectivo en varias sedes. Otra dificultad tuvo que ver con los paradigmas de investigación social imperantes, que la sitúan en el campo de las experticias académicas en algunos casos, así, se convirtieron en obstáculos para los mismos procesos investigativos en clave de IAP; no logró asumirse suficientemente que se trata de procesos de construcción comunitaria, que propicia diálogos y acciones para la vida en común.

La estrategia de agenciamiento desentrañó la capacidad humana de la creatividad cuando el cuidado de la vida así lo exige. Resultado de ello fueron las diferentes acciones y estrategias generadas desde el espacio de la Escuela por el encuentro colectivo de organizaciones, instituciones y personas.

Si bien se lograron sinergias importantes entre las organizaciones sociales entre sí y de ellas con la institucionalidad, todavía es difícil asumir el paradigma de redes comunitarias que permita las interacciones a todos los niveles en la construcción de planes de vida colectivos.

Existieron prevenciones frente al tema y la construcción de política pública que se interpreta desde otro lugar, especialmente en algunos territorios, y se asume como asunto del Estado y sus especialistas y no como una estrategia de gobernanza.

Diferentes instituciones con asiento en los territorios y organizaciones sociales coinciden en que la Escuela fue todo un acierto político y educativo que contribuyó al enriquecimiento formativo y a las reflexiones permanentes acerca de la vivencia de los DD. HH.

La articulación entre institucionalidad, cooperación internacional, academia y actorías sociales en los territorios fue de solidaridad y confianza en el proceso de la Escuela. Esto posibilitó la construcción de un proceso afincado en los territorios, sus comunidades e instituciones, basado en el reconocimiento de las iniciativas y experiencias sociales, en el que hubo respeto por la diversidad de intereses.

Algunas recomendaciones

Quienes participaron en la Escuela insistieron en que ella es solo una provocación al tema, una puntada que se construye de cara al re-pensar las prácticas sociales, políticas y culturales que impiden y posibilitan la vivencia de los derechos humanos; un proceso que cobra sentido en la medida en que se constituya en una práctica pedagógica permanente, en un hacer continuo, personal y colectivo.

Para esto es indispensable un proceso formativo más amplio donde se incluyan todos los actores del territorio, un proceso que vaya a los microterritorios, no pensado exclusivamente para representantes de organizaciones, dado que no toda la población está nucleada en formas organizativas. Así mismo se requiere, a la par que se desarrolla el proceso, los mediadores pedagógicos de forma oportuna. Este material se constituyó en una herramienta fundamental para el trabajo de agenciamiento social e institucional, para la multiplicación, para avanzar en los procesos de investigación e incidencia política en la comunidad.

Se recomienda seguir con la Escuela de manera permanente, sosteniendo el ciclo ya realizado para que llegue a más personas y organizaciones; adicional a ello, implementar ciclos de profundización con las personas que en este momento están terminando esta primera fase de la escuela, y que estos nuevos ciclos permitan a los participantes cumplir con las horas para recibir un título tecnológico en Derechos Humanos y Ciudadanía.

La Escuela debe ir con sus métodos de manera más sistemática más allá de los cascos urbanos de los municipios. No basta con acercarse a líderes campesinos y comunidades organizadas, se deben establecer escuelas en veredas y corregimientos más cercanos a las realidades de los territorios, donde pueda llegar la comunidad y sea posible compartir y construir. La Escuela en el futuro debería extenderse a todo el departamento mediante sedes regionales tal como se desarrolló en esta fase piloto.

El enfoque en pedagogías críticas resultó pertinente y potente en la formación en derechos humanos y ciudadanía; sin embargo, en lo concerniente a la metodología experiencial

es importante acompañarlo con metodologías de los campos de la estética, que permitan una formación más equilibrada en las dimensiones cognitivas y emocionales. Adicionalmente, implementar estrategias de las pedagogías de la creatividad que alienten el deseo de encontrar soluciones novedosas e impensables a los problemas de la vida comunitaria y política.

Asumir la propuesta del currículo problematizador en todo su sentido, y el método de IAP dentro de la estrategia formativa, posibilitará una formación en la que los participantes se sentirán concernidos; empodera la palabra y la acción de poblaciones tradicionalmente excluidas: mujeres, campesinado, afrodescendientes, indígenas, LGTBI, entre otros. En términos operativos, esto significa que la estrategia de investigación se integre a la formativa para que no aparezca de forma diferenciada.

Si bien quienes animaron las sedes locales en este proceso tuvieron fuertes inmersiones en los territorios, algunos no pertenecían a ellos. Es importante que, en un segundo ciclo, las personas que participaron de este proceso formativo tengan la posibilidad de ser ellas las animadoras de la Escuela en sus territorios, y que para ello se contemple la realización de un ciclo formativo previo semejante al que se hizo con los facilitadores para esta responsabilidad.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (2005). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Apple, M. W. (2008). *Currículo e ideología*. Madrid: Akal.
- Arango, R. (2004). *Derechos, constitucionalismo y democracia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bobbio, N. (2006). *El problema del positivismo jurídico*. México: Fontamara.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cadavid R., A. (2008). *Paulo Freire. Pedagogía del amor, la indignación y la esperanza*. Maestros gestores de nuevos caminos. Medellín: Confiar.
- Campamento de refugio humanitario se traslada a Barbosa. (24 de agosto de 2013). Cahucopana. Recuperado de: http://cahucopana.blogspot.com.co/2013_08_01_archive.html.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Madrid: Tusquets Editores.
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central-IESCO.
- Duque Giraldo, H. (29 de agosto de 2013). En Antioquia el paro es agrario, minero y camionero. Agencia prensa rural. Recuperado de <http://prensarural.org/spip/spip.php?article11890>.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político* 38, 71-88. Bogotá: IEPRI, Universidad Nacional.
- Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Foucault, M. (2010). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Frei, B. (julio, 1995). *Pedagogía de los derechos humanos. Revista del Sur* 46, Montevideo: Red Tercer Mundo.
- Freire, P. (1992). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giraldo, M. (2012). *Las luchas sociales en Colombia, 2010 – 2011*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Giraldo, M. y Sepúlveda, C. (2010). *Educación popular en derechos humanos*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Giraldo, M. y Jaramillo, A. (2014). *Sistematización Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, P. F. y Prieto, C. D. (2007). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Henao, M. G. A. (2008). *Haciendo resistencia desde la escuela*. Medellín: Corporación Educativa Combos.
- Harneker, M. (2003). *Acerca del sujeto político capaz de responder a los desafíos del siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso.
- Herrera, F. J. (2000) *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Herrera, F. J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica al humanismo abstracto*. Pamplona (Navarra): Catarata.

- Houtart, F. (2006). Los movimientos sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico. En *Revista Pasos*, no. 125, Departamento Ecuménico de Investigaciones: San José, Costa Rica.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ituango y el norte de Antioquia están aislados por bloqueos viales del paro. (22 de agosto de 2013). *Caracol Radio*. Recuperado de: http://caracol.com.co/radio/2013/08/22/regional/1377148440_955436.html.
- Jiménez C., C. (2005). *Pedagogía de la desobediencia*. Bogotá: Defensoría del Pueblo, Save the Children; Programa de Derechos Humanos AID/MSD.
- Kemmis, E (1993). *El currículum: Mas allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kolb. D. A. y Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. En C. Cooper (ed.), *Theories of Group Process* (pp. 33-57). Londres: John Willey.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire* 2, 19-27. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516/655>.
- Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México D.F.: Ediciones Cal y Arena.
- Magendzo, A. (s. f.). *La educación en derechos humanos. Diseño problematizador*. Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1196861597093_1127863317_678/curriculo%20problematizador.pdf.
- Maldonado, C. E. (2003.) *Biopolítica de la guerra*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores- Universidad Libre, Facultad de Filosofía.

- Molano, F. C. (30 de agosto de 2013). Ruana y cacerola en el paro nacional agrario. Una alternativa colombiana al «desarrollo rural» burgués. *Prensa Rural*. Recuperado de: <http://prensarural.org/spip/spip.php?article11866>.
- Novak, J. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Observatorio de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (2012). *Informe de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Observatorio de Derechos Humanos de la Gobernación de Antioquia (2014). *Estado de los Derechos Humanos y del Derechos Internacional Humanitario en Antioquia*. Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Osset, M. (2001). *Más allá de los derechos humanos*. Barcelona: DVD Ediciones.
- Paro agrario: las dos caras de la protesta. (31 de agosto de 2013). *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/paro-agrario-las-dos-caras-de-la-protesta/356110-3>
- Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral Editores.
- Rojas O., C. (2015). *Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía*. Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Ruiz, S. C. A. (2008). *La rebelión de los límites*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Somos Defensores. (2014). *D de DEFENSA: Informe 2013 del programa Somos Defensores*. Bogotá: El autor.
- Sousa Santos, B. (2003). *Crítica a la razón indolente*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Touraine, A. (2005). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Salamanca: PPC.

- Vicepresidencia de la República (2015). Diagnóstico sobre educación en derechos humanos Antioquia. *Documento de trabajo*. Bogotá: La Fuente
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.



CONSIDERACIONES GENERALES FRENTE AL DEBIDO PROCESO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Alba Yanet Osorio Gómez¹
Mauricio E. Giraldo Mejía²

El capítulo tiene como objetivo mostrar algunas tensiones y consideraciones generales del debido proceso, incluyendo una definición aplicable del mismo en el sistema escolar. Para lograr esto, se inicia con la consideración de unos antecedentes en perspectiva de derechos del debido proceso; en ella se hace énfasis en su origen alrededor de la Carta Magna, su introducción en la modernidad, tanto en la independencia de los Estados Unidos como en la Revolución Francesa, luego se hace mención a su acople al Derecho Internacional Público, para cerrar con su llegada a la normatividad del país.

Acto seguido se muestran algunas tensiones en cuanto al debido proceso inspiradas en su construcción al interior de las instituciones educativas hechas a partir de decretos y

¹ Magíster en Educación UCO. Licenciada en Gestión Educativa y Administrativa USB. Docente de básica primaria Colegio Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo.

² Docente – investigador; miembro del Grupo SER, Línea de Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos, Maestría en Educación.

normas que a veces entran en contradicción con relación a los estándares legales, constitucionales e internacionales en materia de derechos humanos.

Posteriormente se presenta el debido proceso como derecho fundamental, mostrando a manera de ejemplo una aproximación de definición a partir del Sistema Interamericano de Derechos Humanos y en la jurisprudencia de los Estados Unidos. De ahí se encamina a presentar una serie de definiciones del debido proceso desde autores y normas que complementan la reflexión.

Acto seguido se presenta el debido proceso como un proceso mismo, que inicia en la legislación del Congreso como generador de leyes y cruza por la Corte Constitucional como ente que vigila la constitucionalidad de la ley, la misma que se subsume a los estándares internacionales en materia de derechos humanos.

Por último, el capítulo desemboca en algunos aspectos previos y necesarios para poder presentar una definición del debido proceso en el contexto del sistema escolar colombiano inspirado en la Constitución Política de Colombia y la normatividad vigente relacionada con los niños, niñas y adolescentes; se cierra con unas consideraciones finales.

Antecedentes y tensiones del debido proceso

La historia frente del debido proceso como derecho tiene un posible origen en la *Carta Magna* (1215): en ella se otorgó a los nobles ingleses, entre otras, garantías al «*deu process oflaw*» (Atehortúa, 2008). En esa dirección, la Carta Magna plantea en su n.º 39:

Ningún hombre libre podrá ser detenido o encarcelado o privado de sus derechos o de sus bienes, ni puesto fuera de la ley ni desterrado o privado de su rango de cualquier otra forma, ni usaremos de la fuerza contra él, ni enviaremos a otros a que lo hagan, sino en virtud de sentencia judicial de sus pares y con arreglo a la ley del reino.

Más adelante, en 1628 a través de la *Petition of Rights*, el parlamento británico confirmó ante el rey las garantías obtenidas con la Carta Magna, como un documento realizado de buena fe para evitar contratiempos futuros (Atehortúa, 2008).

Por su parte, en la *Declaración de Derechos de Virginia* (1776) y en la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano* (1789), se incorporan en la modernidad el principio y derecho al debido proceso, que fue llevado a la Constitución Francesa de 1791.

Posteriormente, el reconocimiento del debido proceso como instrumento internacional y su subsecuente incorporación al derecho interno pasó por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); La Declaración Americana de los Derechos y los Deberes del Hombre (1948); El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y la subsecuente Ley 74 (1968); la Convención Americana sobre Derechos Humanos o Pacto de San José (1969); La Constitución Política de Colombia (1991) y un conjunto de sentencias de la Corte Constitucional. Con lo anterior, el principio y derecho al debido proceso quedó incorporado al gran andamiaje garantista que regula Colombia.

En ese sentido, las garantías, según González Romero Verduco (2000), tienen por función primordial proteger o

hacer valer la titularidad o el ejercicio de un derecho; pero obviamente existirán ciertas garantías judiciales indispensables para la protección de aquellos derechos que no puedan ser suspendidos por una orden jurídica, o renunciables por el sujeto; una de ellas, el debido proceso.

El devenir de ese principio y derecho lo llevó a la Constitución Política colombiana, la que en su art. 29 señala:

El debido proceso se aplicará a toda clase de actuaciones judiciales y administrativas. Nadie podrá ser juzgado sino conforme a leyes preexistentes al acto que se le imputa, ante juez o tribunal competente y con observancia de la plenitud de las formas propias de cada juicio. En materia penal, la ley permisiva o favorable, aun cuando sea posterior, se aplicará de preferencia a la restrictiva o desfavorable. Toda persona se presume inocente mientras no se la haya declarado judicialmente culpable. Quien sea sindicado tiene derecho a la defensa y a la asistencia de un abogado escogido por él, o de oficio, durante la investigación y el juzgamiento; a un debido proceso público sin dilaciones injustificadas; a presentar pruebas y a controvertir las que se alleguen en su contra; a impugnar la sentencia condenatoria, y a no ser juzgado dos veces por el mismo hecho. Es nula, de pleno derecho, la prueba obtenida con violación del debido proceso.

A partir de esta definición jurídica, ella debe ser traspuesta al campo escolar; inicialmente desde su práctica, luego pasando a los reglamentos y con la denominación más contemporánea donde debe ser incluida, como son los manuales de convivencia escolar. Al respecto hay que aclarar que la falta de coherencia de los manuales en relación con lo consagrado en la ley, la Constitución y los estándares internacionales en materia de derechos humanos, ha hecho que en la práctica el principio

y derecho al debido proceso haya perdido parcialmente su sentido y características garantistas; no obstante, esa pérdida afortunadamente se reduce si se tiene en cuenta que la existencia de los manuales de convivencia en las instituciones educativas retardatarias o represivas, no anulan el derecho que tienen los estudiantes de acudir a los niveles jerárquicos normativos superiores.

Parte del desfase o tensiones entre las instituciones educativas y lo que consagra la Constitución y los estándares internacionales en materia de derechos humanos con respecto al debido proceso se puede explicar en la interpretación que en algunas instituciones educativas se hace de la Ley 115 de 1994, en el capítulo v, que plantea que:

Los establecimientos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones de los estudiantes. Los padres o tutores de los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos estarán aceptando el mismo.

Es de aclarar que dicha ley parte del supuesto de que los manuales o reglamentos son coherentes con la Constitución y específicamente con los instrumentos internacionales en materia de derechos humanos. Adicionalmente, uno de los principios rectores de los derechos humanos es que son irrenunciables; en ese sentido, si los manuales de convivencia o reglamentos no fueran coherentes con los niveles normativos jerárquicos superiores, la firma del tutor no genera ninguna obligatoriedad de cumplimiento o renuncia a esos derechos, ni se convierte en una autorización para que las instituciones educativas violen la Constitución y la ley a través de sus manuales de convivencia o la aplicación de los mismos.

Por consiguiente, para una correcta y justa aplicabilidad del debido proceso en la escuela, «las instituciones educativas requieren tener claridad frente a este concepto, y la exigibilidad del acatamiento de los mandatos constitucionales y legales frente al mismo, desde un soporte teórico, técnico, riguroso y sistemático» (Rivera, 2013), para no entrar en contradicciones o en falsas interpretaciones frente a su aplicación que, en vez de otorgarle, priven al estudiante de su derecho al debido proceso, generando situaciones incómodas que puedan llegar a convertirse en derechos de petición, tutelas o denuncias a diferentes entes de control o de garantías de derechos.

El debido proceso como derecho fundamental

Dentro del marco de los derechos humanos, el debido proceso es un derecho del que gozan los ciudadanos y es deber del Estado respetar, proteger, promover y garantizarlo; por esta razón este derecho está en el componente de los derechos fundamentales de la Constitución Política de Colombia; es decir, además de derecho es un principio político, que fundamenta el espíritu del Estado social de derecho en el que se circunscribe Colombia como república, y en la que todos sus órganos, por ejemplo el sistema escolar y con ello las instituciones educativas, están protegidas y reguladas por esa sombrilla común.

De acuerdo con Portocarrero (2005), el debido proceso poseería dos dimensiones: una sustantiva y la otra adjetiva, un aspecto referido a los estándares de justicia o razonabilidad y el otro referido a la dinámica procedimental.

En relación al debido proceso como derecho, y solo a manera de ejemplo, la Declaración Americana de Derechos del Hombre en el artículo XVIII, establece que:

Toda persona puede recurrir a los tribunales para hacer valer sus derechos. Así mismo, debe disponer de un procedimiento sencillo y breve por el cual la justicia lo ampare contra actos de la autoridad que violen, en perjuicio suyo, alguno de los derechos fundamentales consagrados constitucionalmente.

En tal sentido, el debido proceso se encuentra dentro de los instrumentos internacionales en materia de derechos humanos, los que hacen parte de la normatividad interna a través del Bloque de Constitucionalidad y en especial del art. 94 de la Constitución Política de Colombia, las sentencias de la Corte Constitucional y las leyes; sumado a instancias judiciales, normas, mecanismos y procedimientos. Por consiguiente, del debido proceso se puede y se debe exigir su respeto, garantizar su ejercicio y sancionar a quienes lo conculquen (Galvis, 2003, p. 63).

Al situarse el debido proceso en las instituciones educativas y asumiendo que sus estudiantes son niños, niñas y adolescentes, la Ley 1098 de 2006, conocida como Código de la Infancia y la Adolescencia, en su art. 140, al señalar las responsabilidades del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil (SRPJ), establece que «el proceso disciplinario debe ser de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto al sistema de adultos, conforme a la protección integral». Resalta además que el proceso deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño (Montoya, 2012).

En esa dirección, el debido proceso es un derecho fundamental, pero cuando se dirige a niños, niñas y adolescentes, toma una fuerza jurídica mayor. Es así como, al revisarse las normas y sanciones en ocasiones dispuestas en algunos manuales de convivencia, se observa que así estas no estén denominadas como faltas, hay sanciones de carácter

punitivo, lo que contradice no solo la norma, sino que es incoherente con la naturaleza socializadora y formativa de la institución educativa.

En muchos casos, la norma incluso olvida a la víctima y su necesidad de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición y se concentra en el «escarmiento» al autor o responsable de la victimización.

Algunas definiciones sobre el debido proceso

Según Gozaíni (2004), el concepto «debido proceso» como tal no está ni en las leyes ni se define en las constituciones; con esa prevención, precisamente la noción de debido proceso se constituyó más como un refuerzo a la mentada desconfianza, evitando que la discreción judicial se tornara irrazonable o arbitraria. Según este autor:

El proceso es cosa de partes y solo estas tienen interés en el desarrollo y solución del conflicto. Son los litigantes quienes deben respetar las consignas del procedimiento que, para ser debido, debía estar emplazado entre partes, en igualdad de condiciones y trato, reconociendo en el juez el equilibrio de la naturaleza en esa lucha entre fuerzas opuestas. (Gozaíni, 2004, p. 8)

Otros autores como Galvis (2013, p. 139) expresan que el punto de partida para el debido proceso es la presunción de inocencia frente a las acusaciones que se le hagan por haber infringido la norma o la ley. Para Gozaíni, (2004), «el debido proceso legal se sostiene en los principios de bilateralidad y contradicción; ejercicio efectivo del derecho de defensa y garantías suficientes para la independencia e imparcialidad del juez interviniente en el conflicto».

La Corte Constitucional Colombiana, al tratar el concepto establece criterios que se deben adoptar acerca de la aplicación y definición de lo que se puede considerar como «debido proceso», los cuales se encuentran consignados en un gran número de sentencias de la Corte, con criterios regularizados. Según ellos, se puede decir que los principios del debido proceso permiten que la persona tenga:

- La posibilidad de acceder a los jueces en condiciones de libertad e igualdad, de obtener decisiones judiciales motivadas, de impugnar decisiones ante una instancia superior y de obtener el cumplimiento del fallo.
- La observancia de la normatividad que establezca la ritualidad del proceso.
- El acceso a los términos para resolver peticiones, consultas, recursos, procesos. El debido proceso exige que los juicios no estén sometidos a dilaciones injustificadas o inexplicables.
- El acceso a la ley que establezca la estructura de la entidad pública.

Así mismo, el art. 8 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos presenta dos incisos que dividen claramente las garantías judiciales aplicables a todo tipo de procesos (primer inciso) y las que corresponden solamente al proceso penal (inciso segundo) (Gozaíni, 2004, p. 18), al respecto señala:

1. (...) toda persona tiene derecho a ser oída, con las debidas garantías y dentro de un plazo razonable, por un juez o tribunal competente, independiente e imparcial, establecido con anterioridad a la ley, en la sustentación de cualquier acusación penal formulada

contra ella, o para la determinación de sus derechos y obligaciones de orden civil, laboral, fiscal o de cualquier otro carácter.

2. Toda persona inculpada de un delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se establezca legalmente su culpabilidad. Durante el proceso, toda persona tiene derecho, en plena igualdad, a las siguientes garantías mínimas:
 - a. Derecho del inculcado de ser asistido gratuitamente por el traductor o intérprete, si no comprende o no habla el idioma del juzgado o tribunal.
 - b. Comunicación previa y detallada al inculcado de la acusación formulada.
 - c. Concesión al inculcado del tiempo y los medios adecuados para la preparación de su defensa.
 - d. Derecho del inculcado de defenderse personalmente o de ser asistido por un defensor de su elección y de comunicarse libre y privadamente con su defensor.
 - e. Derecho irrenunciable de ser asistido por un defensor proporcionado por el Estado, remunerado o no según la legislación interna, si el inculcado no se defiende por sí mismo ni nombrare defensor dentro del plazo establecido por la ley.
 - f. Derecho a la defensa de interrogar a los testigos presentes en el tribunal y de obtener la comparecencia, como testigos o peritos, de otras personas que puedan arrojar luz sobre los hechos.
 - g. Derecho a no ser obligado a declarar contra sí mismo ni a declararse culpable.
 - h. Derecho de recurrir el fallo ante el juez o tribunal superior.

- i. La confesión del inculpado solamente es válida si es hecha sin coacción de ninguna naturaleza.
- j. El inculpado absuelto por una sentencia firme no podrá ser sometido a nuevo juicio por los mismos hechos.
- k. El proceso penal debe ser público, salvo en lo que sea necesario para preservar los intereses de la justicia.

La importancia de estos principios procesales radica en la circunstancia de que la aplicación del debido proceso se cumple solo si este se desarrolla conforme a la totalidad de estos principios generales y de los que más adelante se enuncian. Gozaíni (2004), por su parte, conceptualiza el debido proceso desde tres ámbitos o marcos de acción, coincidiendo en el concepto del debido proceso a partir de la Carta Magna, pero muy especialmente en la jurisprudencia constitucional de los Estados Unidos, el cual se ha desarrollado en tres grandes sentidos apuntados:

- a. El debido proceso legal, adjetivo o formal, entendido como reserva de ley y en conformidad con ella en materia procesal.
- b. La creación del debido proceso constitucional o debido proceso a secas, como procedimiento judicial justo, todavía adjetivo o formal procesal.
- c. El desarrollo del debido proceso sustantivo o principio de razonabilidad, entendido como la concordancia de todas las leyes y normas de cualquier categoría o contenido y de los actos de autoridades públicas con las normas, principios y valores del derecho de la Constitución.

El debido proceso entre la Constitución y la ley

Con respecto a las sentencias de la Corte Constitucional, esta ha intentado poner en concordancia en un primer momento el derecho al debido proceso consagrado en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, y el Decreto 1860 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional, con la Constitución Política de Colombia y con los estándares internacionales; y en un segundo momento, con la Ley 1620 de 2013 y el Decreto Reglamentario 965 del Ministerio de Educación Nacional.

Es de aclarar que el desfase que incide en la garantía de aplicabilidad de los derechos —entre ellos lo relacionado al debido proceso— que se presenta entre las leyes y la Constitución Política se debe a que es el Congreso quien legisla, y ellos son representantes del pueblo, que no necesariamente son expertos en asuntos constitucionales, y al cumplir una de sus funciones, que es crear leyes, no necesariamente lo hacen de acuerdo a los estándares políticos del país; a diferencia de la Corte Constitucional, que a pesar de que a veces es señalada de legislar a partir de sus sentencias, busca salvaguardar el contrato social o el componente político, es experta en ello, y eso hace que sus sentencias lleven a que la aplicabilidad de la norma sea más coherente con la Constitución y los estándares internacionales.

Aclarado lo anterior, la Ley General de Educación concede cierta autonomía a las instituciones educativas para definir las normas plasmadas en el manual de convivencia, en las cuales debe estar instaurado el procedimiento a seguir en los procesos disciplinarios, que el Decreto 1860 del Ministerio de Educación Nacional, en su artículo 17, establece:

El reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y los deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás elementos de la comunidad educativa. En particular, los aspectos que determinan las normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto. Deben incluir instancias de diálogo y conciliación. (MEN, Decreto 1860, art. 17, 1994)

Pero sin plantear una línea jurisprudencial, sentencias de la Corte Constitucional como la T-625/13 aclaran que las normas, correcciones, sanciones o amonestaciones establecidas en los manuales de convivencia, no pueden estar por fuera de la ley y la Constitución; al respecto plantea:

El derecho a la educación implica deberes académicos y disciplinarios a cargo de los estudiantes, consagrados en el manual de convivencia. Así, su quebrantamiento permite al plantel educativo imponer las sanciones correctivas a las que haya lugar, bajo la observancia y respeto del debido proceso, la ley y la Constitución. Este reglamento debe definir los derechos y obligaciones de los estudiantes y el procedimiento que debe seguir el establecimiento educativo para imponer sanciones y amonestaciones a estos.

Es decir, la institución educativa no es un soberano omnipotente que puede decretar las normas y sanciones como bien desee y está compelido a respetar o tener como piso mínimo la ley, la Constitución y los estándares internacionales en materia de derechos humanos, con lo que la autonomía en cuanto a la aplicación de las normas y sanciones no es de carácter negativo —es decir, disminuir el espectro de derechos y garantías (como normalmente ocurre)— sino positivo, lo que implica crear un sistema normativo particular superior a lo establecido por el marco jurídico imperante.

El debido proceso y su aplicación en el contexto escolar

La sentencia T-416 de 1996 de la Corte Constitucional consagra a la educación con un doble carácter. Como un *derecho* de la persona y como un *servicio público* que tiene una función social. En este orden de ideas, la educación como un servicio público está sometida al cumplimiento de la norma, tanto de las instituciones y personas que prestan el servicio como para las personas que lo reciben.

En el ámbito disciplinario los manuales de convivencia se rigen de manera similar que en el campo penal, «por tipicidad de las conductas y la imposición de sanciones disciplinarias para el posible victimario» (Montoya, 2012). Es de aclarar que, si bien las denominaciones de las conductas cambiaron con la entrada de la Ley 1620, el sentido de las mismas se mantuvo igual; tal vez lo más novedoso es que extrajo lo punitivo de la competencia de la escuela y lo trasladó a las autoridades que el Estado ha dispuesto para ello, dejando bajo la tutela de la escuela lo administrativo relacionado con los estudiantes.

Como se ha dicho, el debido proceso es obligación del Estado, y por consiguiente de todas las instancias, entre esas la institución educativa. El debido proceso enlaza necesariamente tres sujetos, dos de ellos en situación de igualdad y otro de imparcialidad, agota una instancia en la cual se proporciona un debate dialéctico entre dos antagonistas ante un tercero (Alvarado, s. f.), y su duración como medio de debate debe estar adecuadamente equilibrada para lograr que actúe como una solución sin ocasionar un nuevo conflicto.

Como elementos integradores al debido proceso, la Corte Constitucional ha resaltado los siguientes:

- a) El derecho a la jurisdicción y el acceso a la justicia
- b) El derecho al juez natural
- c) El derecho a la defensa
- d) El derecho a un proceso público, desarrollado en un tiempo razonable
- e) El derecho a la independencia e imparcialidad del juez o funcionario

Los anteriores planteamientos justifican la importancia de tener conceptos claros frente al debido proceso, para ajustar las normas en la escuela y hacerlas efectivas, desde el establecimiento de los diferentes protocolos que en relación con este se deben instaurar para una mejor tramitación del conflicto. Es a través del manual de convivencia, y por supuesto del debido proceso, que se deben garantizar las acciones restaurativas y las medidas pedagógicas que contribuyan a la promoción y prevención que ayuden significativamente a mejorar las relaciones en la escuela.

El debido proceso como principio y norma del derecho penal y disciplinario es llevado al ámbito escolar colombiano en su dimensión disciplinar con su adopción en la normatividad del país. La Ley 74 de 1968, que ratifica e introduce el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos a la normatividad colombiana, es el primer instrumento internacional vinculante que lo hace obligatorio en el derecho interno, supeditable a sanciones por su no cumplimiento, en el marco del sistema de protección universal.

Lo más significativo, en lo que se quiere hacer énfasis, es que no se requiere de una norma específica dirigida a las instituciones educativas para que el debido proceso deba ser

de obligatorio cumplimiento por parte de las mismas, sino que, al ser parte de la normatividad colombiana la institución educativa, ella queda incluida y su no cumplimiento permite ir escalando hasta el punto de poder ser llevado a una demanda internacional.

Sin embargo, adicional a la obligatoriedad de cumplimiento del debido proceso para las instituciones educativas motivada por la ley, la Constitución y los estándares internacionales en materia de derechos humanos, se promulgó la Ley de Convivencia Escolar, Ley 1620 de 2013 y el Decreto Reglamentario 965 del Ministerio de Educación Nacional, del 1 de septiembre de 2013, que constituyen el conjunto normativo sustantivo para garantizar el ejercicio de los derechos humanos en la escuela.

Es importante aclarar que, ante incoherencias de este conjunto normativo particular ante los estándares legales, constitucionales e internacionales de derechos humanos, priman los segundos y terceros. Es decir, la Ley 1620 y el Decreto Reglamentario 965 son normas particulares mas no únicas, y tiene primacía la Constitución y los tratados internacionales en materia de derechos humanos, que se suman a la normatividad vigente en materia de derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Con lo anterior, el debido proceso es más que el derecho que tiene el estudiante a ser escuchado ante una supuesta conducta que trasgreda asuntos disciplinarios; no se reduce a permitirle presentar descargos, lo que por derecho ya tiene, sino que está en función de los actos, las evidencias, las instancias, los mecanismos, la favorabilidad que presenta, su condición de niño, niña o adolescente, entre otros.

En esa última dirección, el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos en el art. 24, frente a los derechos de los niños contempla que «todo niño tiene derecho sin discriminación a las medidas de protección que su condición de menor requiere» y el art. 9 de la Ley 1098 de 2006 plantea que «en todo acto, decisión o medida administrativa, judicial o de cualquier naturaleza que deba adoptarse en relación con los niños, niñas y adolescentes, prevalecerán los derechos de estos», con eso se tiene con referencia al debido proceso que es una garantía de la cual gozan, y al entrar en contradicción con los derechos de otros, prevalecerán los de los niños, niñas o adolescentes; ello permite afirmar también que hay una relación a su favor entre derechos y deberes.

Acto seguido, el art. 26, que desarrolla el art. 29 de la Constitución Política de Colombia reza sobre al derecho al debido proceso:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a que se les apliquen las garantías del debido proceso en todas las actuaciones administrativas y judiciales; además, tendrán derecho a ser escuchados y sus opiniones deberán ser tenidas en cuenta.

Acá se presenta lo que podría ser una primera versión de una definición del derecho al debido proceso aplicado al sistema escolar colombiano; se basa en la definición de la Constitución Política de Colombia, que subsume algunos estándares internacionales en derechos humanos y algunos aspectos del marco jurídico para los niños, niñas y adolescentes.

Con lo anterior, se tiene que el debido proceso en la escuela es aplicable a toda clase de actuaciones administrativas; lo cual supone que ningún estudiante podrá ser disciplinado

ante violación de normas no establecidas explícitamente en el reglamento estudiantil o manual de convivencia, las que deberán ser coherentes con los estándares legales, constitucionales e internacionales de derechos humanos y los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

El proceso disciplinario deberá desarrollarse ante una instancia competente y con observancia de las garantías propias a los derechos de los niños, niñas y adolescentes. La sanción deberá ser permisiva o favorable, aun cuando sea posterior, y se aplicará de preferencia a la restrictiva o desfavorable. Las sanciones deberán permitir la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición del afectado y buscará la reparación y restablecimiento de los derechos vulnerados al mismo.

Así mismo, el afectado se presumirá inocente mientras no se la haya declarado procesalmente responsable; quien sea vinculado a un proceso disciplinario tiene derecho a la defensa y a la asistencia de los representantes que el estudiante o sus padres a bien consideren durante el proceso disciplinario, a un debido proceso público si así lo demanda, sin dilaciones injustificadas, a presentar pruebas y a controvertir las que se alleguen en su contra, a impugnar la sanción y a no ser procesado disciplinariamente o sancionado dos veces por el mismo hecho. No serán válidas las presuntas pruebas obtenidas con violación del debido proceso.

Aclarado lo que debería ser el debido proceso en el ámbito escolar colombiano, corresponde al manual de convivencia estipular los protocolos y procedimientos reglamentarios para ser coherente con los lineamientos establecidos en la ley, la Constitución y los estándares internacionales. Otra tarea pendiente, y no de poco aliento.

Recapitulación

El debido proceso es un principio de derecho que tuvo sus orígenes a partir de la Carta Magna, que hizo parte de las consignas de la Independencia de los Estados Unidos y la Revolución Francesa, que se incorpora al sistema universal e interamericano de los derechos humanos y que hace presencia en la normatividad colombiana a partir de la Ley 74 de 1968, y que se reafirma con la Constitución Política de Colombia, las sentencias de la Corte Constitucional y con la Ley 1620 de 2013, para el caso de las instituciones educativas, norma esta que es específica pero no última para la reflexión jurídica del debido proceso en las instituciones educativas, y que por el contrario obliga a revisar el orden jerárquico normativo en caso de incoherencia.

El debido proceso tiene un desfase entre las leyes vigentes y los estándares constitucionales en materia de derechos humanos; eso se debe a que las leyes son emitidas por el Congreso y ellas no siempre cumplen a cabalidad la regla constitucional, a diferencia de las sentencias de la Corte, que, si bien no necesariamente son plenamente coherentes con los estándares internacionales, al buscar salvaguardar el espíritu político de la Constitución, tales sentencias acercan más al goce de los derechos.

El debido proceso es mucho más que la presentación de descargos o de la versión de los hechos, y obliga a hacer una adecuación a la institución educativa, no solo desde la Ley 1620, sino desde los estándares legales, constitucionales e internacionales de derechos humanos, sumado a que a buena parte de los estudiantes los cobija la normatividad vigente para niños, niñas y adolescentes.

Lo anterior lleva a que, entre otros aspectos relacionados con su aplicabilidad, las actuaciones administrativas deban contemplar normas que deben estar explícitas en el manual de convivencia; el proceso disciplinario deberá desarrollarse ante una instancia competente y con observancia de las garantías propias a los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Las sanciones deberán permitir la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición del afectado y buscarán la reparación y restablecimiento de los derechos vulnerados al mismo. El afectado se presumirá inocente, tendrá derecho a la defensa y a la asistencia, a un debido proceso público sin dilaciones injustificadas, a presentar pruebas y a controvertir las que se alleguen en su contra, a impugnar la sanción, y a no ser procesado disciplinariamente o sancionado dos veces.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, A. (2015). *El debido proceso. Los principios procesales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Atehortúa, C. (2008). *El debido proceso. Curso constitucional*. Pereira: Universidad libre de Pereira.
- Borowski, M. (2003). *La estructura de los derechos fundamentales*. Traducción de Carlos Bernal Pulido. Bogotá: Editorial Universidad Externado de Colombia.
- Borrero, C. (2010). *Equipos, trabajo y sentido*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Escobar, G. (2005). *Introducción a la teoría jurídica de los derechos humanos*. Barcelona: Cicode, trama editorial.
- Galvis, L. (2003). *Comprensión de los derechos humanos. Una visión para el siglo XXI*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Gozáíni, O. (2004). Derecho procesal constitucional. El debido proceso. Recuperado de: <http://www.rubinzal.com.ar/libros/derecho-procesal-constitucional-el-debido-proceso/2641/>

González Romero, A. (2000). *Derechos humanos en el sistema interamericano*. Buenos Aires, México: Porrúa, UNAM.

Portocarrero Q, A. (2005). *El derecho al debido proceso en el sistema interamericano sobre derechos humanos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Normas jurídicas

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Legis.

Convención Americana sobre Derechos Humanos. Pacto de San José de Costa Rica. Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm.

Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación.

Colombia. Congreso de la República. (2006). Ley 1098 (8 de noviembre de 2006) Por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia.

Colombia. Congreso de la República. (2013). Ley 1620 (15 de marzo de 2003) Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guía pedagógica para la convivencia escolar*, Ley 1620 de 2013 – Decreto 1965 de 2013 (Guía No. 49). Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Organización de Naciones Unidas. Nueva York: El autor.



INTRODUCCIÓN A UNAS REGLAS JURISPRUDENCIALES APLICABLES A LA ESCUELA

José Fernando Ortiz Álvarez¹
Piedad Cristina Muñoz Higueta²
Karol Cossio Correa³

El quinto capítulo tiene como objetivo proponer un conjunto de reglas jurisprudenciales que sean dirigidas a la Escuela. Para ello se partió de investigar las sentencias de la Corte Constitucional referidas al derecho a la educación, el libre desarrollo de la personalidad y el debido proceso.

A manera de inicio del recorrido se recuerda que desde la interpretación que le dio la Corte Constitucional a la Carta Magna, en cumplimiento de sus funciones como máxima autoridad de guarda e interpretación de la Constitución, aclaró que la legitimidad del Estado colombiano residía en el desarrollo del proyecto de nación contemplado en la Constitución Política y en la protección de los derechos fundamentales de todos los

¹ Magíster en Educación Convenio UCO – FUCN. Docente Corporación Universitaria Lasallista, Grupo GIVET.

² Magíster en Educación Convenio UCO – FUCN. Docente básica primaria, Institución Educativa Escuela Normal Superior Antioqueña.

³ Magíster en Educación Convenio UCO – FUCN. Rectora Institución Educativa Alfonso López, Medellín.

habitantes del país. Al servicio de esta tarea, el instrumento preferente y sumario que el sistema jurídico colombiano definió para su protección es la acción de tutela.

La función de la Corte Constitucional no se queda únicamente en definir el mecanismo de protección de los derechos fundamentales, sino que también se amplía en concretar y delimitar el enfoque que se le debe dar a esta categoría de derechos, definiéndolos como derechos de carácter no absoluto, y que para la demanda de su protección se deben observar unos requisitos definidos en las subreglas jurisprudenciales expuestas en sus múltiples sentencias.

Las instituciones y centros educativos son escenarios de socialización, en donde diariamente es necesario tramitar diferentes tipos de conflictos que afectan diversos derechos fundamentales, específicamente: el de la educación, el libre desarrollo de la personalidad y el debido proceso.

Es así como el objetivo de este artículo es determinar las subreglas jurisprudenciales referidas a los tres derechos fundamentales en mención, para lo cual se adoptan unos referentes teóricos iniciales, se procede a un análisis de las sentencias de la Corte Constitucional y de la Constitución Política, y finalmente se presentan unos hallazgos referidos a los derechos fundamentales tratados y las respectivas conclusiones.

El proceso de análisis de las reglas jurisprudenciales se estableció a través de dos pasos claves; el primero consistió en la lectura de las sentencias de la Corte Constitucional y el desarrollo simultáneo de las fichas de sentencia para el análisis jurisprudencial, en busca de las sentencias hito; el segundo, una vez hecho el rastreo y análisis de cada una de las sentencias relacionadas con los derechos fundamentales (el derecho a la

educación, el libre desarrollo de la personalidad y el debido proceso) y realizado el análisis dinámico de precedentes, se buscó identificar los cambios y validaciones de las sentencias impartidas por la Corte Constitucional. El procedimiento fue el siguiente:

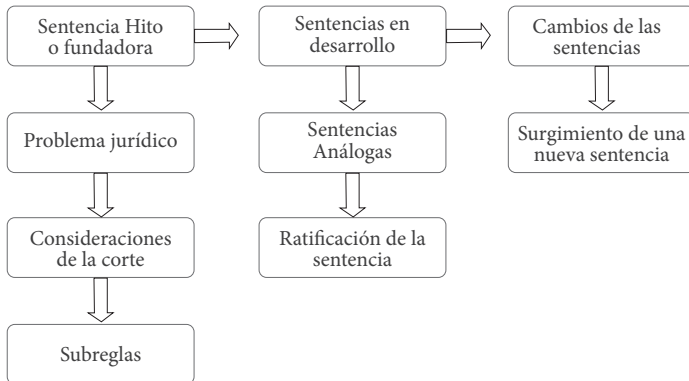


Imagen propia proceso de producto de investigación

Referentes teóricos

Los derechos fundamentales

En la doctrina constitucional colombiana un derecho se define como fundamental si cuenta con mecanismos reforzados de protección, es decir, si ante su vulneración por la acción u omisión del Estado o de los particulares es procedente la acción de tutela.

Esta definición admite no solo la posibilidad de reconocer como derechos fundamentales aquellos positivamente sancionados como tales por la Constitución, sino también los derechos que la jurisprudencia de la Corte Constitucional

pueda considerar como fundamentales, a partir de una interpretación armónica de la Carta (Góngora, 2003, p. 34).

Ante lo aquí definido, se entiende entonces que los derechos fundamentales no son absolutos, pues la exigencia de cumplimiento de su zona complementaria, depende de las características políticas, económicas y sociales de la comunidad en donde se disfruten. Hay derechos fundamentales cuyo disfrute depende de la disponibilidad de recursos que se tengan o destinen para su satisfacción.

El primero de los derechos fundamentales considerados en este artículo, el derecho a la educación, a pesar de que no está tipificado en la Constitución en el capítulo de los derechos fundamentales, la Corte Constitucional lo ha calificado como derecho-deber fundamental, definiendo su núcleo esencial, su exigencia y aplicación inmediata, en tres eventos:

- Cuando quien exige la prestación del servicio es un menor de edad.
- Por conexidad, cuando la amenaza o vulneración del derecho a la educación, apareja la amenaza o vulneración de otro derecho de carácter fundamental, como el libre desarrollo a la personalidad, la igualdad, o el debido proceso. (Sentencia T-002 de 1992)
- Y cuando el estudiante cumple con sus deberes, establecidos en el reglamento escolar:

Ahora bien, siendo la educación un derecho constitucional fundamental, el incumplimiento de las condiciones para el ejercicio del derecho, como sería el no responder el estudiante a sus obligaciones académicas y al comportamiento

exigido por los reglamentos, puede dar lugar a la sanción establecida en el ordenamiento jurídico para el caso y por el tiempo razonable que allí se prevea, pero no podría implicar su pérdida total, por ser un derecho inherente a la persona. (Sentencia T-002 de 1992)

A partir de esto, también ha sostenido la Corte que el derecho fundamental a la educación no es absoluto y puede estar sujeto a regulación; haciendo énfasis en que dicha regulación debe ser respetuosa del núcleo esencial del mismo, y bajo la forma estipulada por la Constitución, es decir, que únicamente puede limitarse el derecho a la educación a través de leyes (Sentencia T-092 de 1994).

El segundo de los derechos aquí considerados, el derecho al libre desarrollo de la personalidad, su núcleo esencial fue definido por la jurisprudencia de la Corte Constitucional como:

El núcleo esencial de este derecho protege la libertad general de acción, vinculada estrechamente con el principio de dignidad humana, cuyos contornos se determinan de manera negativa, estableciendo en cada caso la existencia o inexistencia de derechos de otros o disposiciones jurídicas con virtualidad de limitar válidamente su contenido. Se configura una vulneración de este derecho cuando a la persona se le impide, de forma arbitraria, alcanzar o perseguir aspiraciones legítimas de vida o valorar y escoger libremente las circunstancias que dan sentido a su existencia.

Para que una limitación al derecho individual al libre desarrollo de la personalidad sea legítima, y por lo mismo no arbitraria, se requiere que goce de un fundamento jurídico constitucional. No basta que el derecho de otras personas o la facultad de la autoridad se basen en normas

jurídicas válidas, sino que en la necesaria ponderación valorativa se respete la jerarquía constitucional del derecho fundamental mencionado. (Sentencia T-532 de 1992)

En las instituciones educativas, el derecho al libre desarrollo de la personalidad es un derecho complejo para la normatividad de los manuales de convivencia, puesto que muchas de las pautas para la normalización y convivencia en las instituciones educativas limitan este derecho, debido a la filosofía y principios de cada establecimiento educativo. Desde la Constitución Colombiana de 1991, en el artículo 16, se ratifica el libre desarrollo de la personalidad como un derecho: «Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico». De igual manera, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el artículo 26, se cita como uno de los objetivos de la educación el pleno desarrollo de la personalidad.

En este sentido, y desde la órbita de los manuales de convivencia la Corte Constitucional definió este derecho:

De conformidad con lo dispuesto en el artículo 16 superior, el ejercicio del derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad se manifiesta, entre otros aspectos, en la facultad de toda persona, sin distingo de edad, de decidir acerca de su apariencia personal. En este sentido, constituye una vulneración cualquier hecho u omisión que, de manera desproporcionada e irrazonable, le impida a una persona asumir autónomamente su imagen y la forma en que desea presentarse ante los demás. (Sentencia T-098 de 2011)

El tercero de los derechos que aquí se consideran, el derecho al debido proceso, es consagrado en nuestro

ordenamiento jurídico en el artículo 29 de la Constitución Política, el cual se debe aplicar a toda clase de actuaciones judiciales y administrativas. Su núcleo esencial consiste en la obligatoriedad de observar en todo acto de juzgamiento o sanción administrativa, las leyes preexistentes al acto imputable, ante juez o tribunal competente y con observancia de la plenitud de las formas propias de cada juicio.

En el ámbito de la aplicación del debido proceso disciplinario en las instituciones o establecimientos educativos, la Corte Constitucional en su jurisprudencia ha definido que:

La materialización del derecho a la defensa en los procesos disciplinarios en una institución educativa, exige que dicho proceso prevea (1) la comunicación formal de la apertura del proceso disciplinario a la persona a quien se imputan las conductas posibles de sanción; (2) la formulación de los cargos imputados, que puede ser verbal o escrita, siempre y cuando en ella consten de manera clara y precisa las conductas, las faltas disciplinarias a que esas conductas dan lugar (con la indicación de las normas reglamentarias que consagran las faltas) y la calificación provisional de las conductas como faltas disciplinarias; (3) el traslado al imputado de todas y cada una de las pruebas que fundamentan los cargos formulados; (4) la indicación de un término durante el cual el acusado pueda formular sus descargos (de manera oral o escrita), controvertir las pruebas en su contra y allegar las que considere necesarias para sustentar sus descargos; (5) el pronunciamiento definitivo de las autoridades competentes mediante un acto motivado y congruente; (6) la imposición de una sanción proporcional a los hechos que la motivaron; y (7) la posibilidad de que el encartado pueda controvertir, mediante los recursos pertinentes, todas y cada una de las decisiones de las autoridades competentes. (Sentencia T-917 de 2006, T- 812 de 2011, T-390 de 2011)

El precedente constitucional como fuente formal del derecho y las subreglas jurisprudenciales

A partir de la expedición de la Constitución Política del 1991, y en especial de la década del 2000, las fuentes formales del derecho en el ordenamiento jurídico colombiano sufrieron una transformación importante, convirtiéndose en un sistema mixto de fuentes, por ser, en principio, un sistema basado en el derecho latino-civil, que es un derecho de leyes, hecho por el legislador, el Congreso de la República, combinándose posteriormente con la nueva incursión del derecho jurisprudencial, en donde las sentencias o decisiones jurisprudenciales en casos determinados se consolidan en una norma general de derecho, es decir, que el juez en sus pronunciamientos también produce normas y reglas de derecho (Quiche, 2014, p. 8).

El operador jurídico, administrativo y escolar en la aplicación de la norma para la solución de los diferentes conflictos debe tener en cuenta, además de las normas expedidas por el legislador o autoridad ejecutiva competente, las subreglas emanadas de los pronunciamientos jurisprudenciales de los jueces competentes para tal fin.

Por otro lado, la Corte Constitucional, en ejercicio de su función de guardiana de la Constitución Política (CP), profiere pronunciamientos en diferentes tipos de sentencias, que, por tratarse de la aplicación e interpretación de la CP, cumplen el papel de convertirse en verdaderas normas o leyes para los administrados. Normas que a veces se ubican en el rango constitucional. En este sentido se ha pronunciado la Corte Constitucional:

El orden jurídico colombiano encuentra su vértice máximo en la Constitución Política. Tal y como lo declara el artículo 4 de la Carta, la Constitución es norma de normas, y los principios que de ella se desprenden establecen, además de los derechos de las personas, el marco de acción de las autoridades públicas, el ámbito de gestión de los poderes constituidos, el fundamento jurídico de las demás disposiciones normativas que se desprenden de ella, y el alcance y límite de las obligaciones y derechos de autoridades y particulares. La seguridad jurídica de un sistema normativo se funda precisamente en el respeto que se le asigne a las disposiciones constitucionales que irradian todo el ordenamiento, y a la unidad y armonía de los diferentes niveles legales, con las disposiciones de la Carta. La Corte Constitucional, al ser la responsable de mantener la integridad y supremacía de la norma superior, sus determinaciones resultan ser fuente de derecho para las autoridades y particulares, cuando a través de sus competencias constitucionales establece interpretaciones vinculantes de los preceptos de la Carta. La interpretación de la Constitución —que por demás permite materializar la voluntad del constituyente— tiene, por consiguiente, como propósito principal, orientar el ordenamiento jurídico hacia los principios y valores constitucionales superiores (Sentencia T-292 de 2006).

En esa dirección, la Corte emite tres tipos de sentencias. La primera, de exequibilidad condicionada, de tipo «C»: por medio de las cuales la Corte declara la constitucionalidad de la norma estudiada (usualmente una ley), pero somete su vigencia a una interpretación fijada por la propia Corte Constitucional, de modo tal que quedan excluidas todas las demás interpretaciones.

La segunda, sentencias de unificación del precedente aplicable tipo «SU»: este tipo de sentencias son aquellas en que

la Corte Constitucional, en sala plena e invocando el derecho a la igualdad, define de forma unificada y con autoridad unas subreglas de derecho constitucional, buscando construir un balance constitucional más maduro y estable en el trato para la solución de un problema jurídico determinado en el futuro.

La tercera, sentencias del precedente aplicable tipo «T»: con las que resuelve una acción de tutela por vía revisión.

Por su parte, las subreglas jurisprudenciales «son formulaciones que permiten aplicar el derecho abstracto a un caso concreto a través de reglas jurídicas prescriptivas, generales y abstractas» (Arango y Lemaitre, 2002, p. 58). Es decir, se aplican normas generales para casos particulares, los cuales sirven para tomar decisiones posteriores en casos similares al que ya se promulgó. «La subregla tiene valor de precedente y puede y debe ser aplicada en casos similares, tanto por la misma Corte Constitucional como por los demás jueces de tutela» (Arango y Lemaitre, 2002, p. 58).

Hallazgos por derecho fundamental

El derecho fundamental a la educación

El derecho a la educación es un *derecho-deber* que contempla dos aspectos: según el artículo 67 de la Constitución Nacional es un *derecho* de la persona, reforzado en el caso de los niños, niñas y jóvenes menores de edad como derecho fundamental a permanecer en la educación básica, según los artículos 44, 13 y 70 de la Carta; y desde la jurisprudencia de la Corte Constitucional, es un *deber* del educando cumplir con los requisitos mínimos exigidos por la institución o establecimiento

educativo, tanto en el campo disciplinario como el del rendimiento académico (Sentencia T-092 de 1994).

Para la Corte, esta característica de la educación como un *derecho-deber* significa que al mismo titular del derecho se le impone la exigencia de un *deber* para poder exigir el cumplimiento y ejercicio del *derecho*, como sería la exigencia que se le hace al estudiante de cumplir con sus obligaciones académicas o comportamentales estipuladas en los manuales de convivencia, para no ser objeto de las sanciones definidas en dicho reglamento escolar (Sentencia T-002 de 1992).

En este orden de ideas, el incumplimiento académico o la comisión de las situaciones disciplinarias tipo II o III contempladas en el manual de convivencia, pueden llegar a tener suficiente identidad como para que un estudiante sea retirado del establecimiento educativo (Sentencia T-316 de 1994).

Siempre y cuando:

- Las normas en que se basa la sanción no sean inconstitucionales.
- Los actos ejecutados por la autoridad escolar competente NO violen el debido proceso (Sentencia T-341 de 1993).

De manera complementaria, los manuales de convivencia no pueden tipificar como causal de exclusión la reprobación por primera vez de un determinado grado, si no está asociada a una causal disciplinaria expresamente contemplada en el reglamento escolar. Al respecto, el artículo 96 de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, consagra que «la reprobación por primera vez de un determinado grado por parte del alumno, no será causal de exclusión del respectivo

establecimiento, cuando no esté asociada a otra causal expresamente contemplada en el reglamento institucional o manual de convivencia».

Mandato legal refrendado por la jurisprudencia de la Corte Constitucional, que explica que cuando se da la expulsión de un menor de edad por la reprobación de un grado *por primera vez* y esta causal no estuvo asociada a otra de carácter disciplinario, la institución o centro educativo que incurra en dicho acto, recorta indebidamente el alcance del derecho a la permanencia del menor de edad en el establecimiento educativo con base en una norma escolar contraria a expresa norma legal (Sentencia T-340 de 1995).

Sin embargo, los manuales de convivencia sí pueden tipificar como causal de exclusión de la institución o centro educativo la reprobación *dos veces consecutivas* del mismo grado. Al respecto, es importante señalar que, a diferencia del caso de reprobación por primera vez (artículo 96 de la Ley 115 de 1994), no existe prohibición legal para que las instituciones o centros educativos la tipifiquen como justa causa para expulsar a un estudiante del establecimiento escolar. Por lo tanto, ha dicho la Corte que aunque el derecho a permanecer hace parte del núcleo esencial del derecho a la educación, no significa que la institución o centro educativo pueda permitirse que:

La persistencia irrestricta en el mantenimiento del estudiante que presenta esta problemática de desadaptación a las exigencias de un cierto proyecto pedagógico y educativo, lejos de beneficiar al educando, a la familia y al plantel educativo, puede resultar siendo para todos aún contraproducente y perjudicial: Para el educando, tanto

desde el punto de vista psicológico como emocional, pues es claro que si por dos períodos consecutivos su rendimiento académico es insatisfactorio, en esa situación su autoestima sufre daño irreparable, al experimentar sentimientos de ineptitud, incompetencia e incapacidad de satisfacer las exigencias académicas del plantel, que se traducen en frustración, aislamiento, estigmatización, pérdida de valía, y aún desinterés. En esa situación, aun un cambio de plantel resulta benéfico, pues ofrece al estudiante un nuevo entorno, sin el lastre de la historia de dificultad y de fracaso. Para la familia representa una alternativa de manejo a la situación de stress y tensión que causa a sus miembros la persistencia de una problemática académica agravada por la recurrencia en el fracaso escolar y sus efectos colaterales, al ofrecerles una opción constructiva de normalización académica para su hijo. Para el Colegio y la sociedad globalmente considerada, porque sentaría un precedente con graves repercusiones en su capacidad de formar eficazmente el sentido del deber y de la responsabilidad en sus educandos, en suma de formar en ellos una ética del comportamiento responsable. (Sentencia T-694 de 2002)

El derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad

Los manuales de convivencia no pueden tipificar situaciones tipo I, II o III que efectivamente constituyan una discriminación de los estudiantes por estar en embarazo, por sus limitaciones de aprendizaje, por convivir en unión libre, por su opción sexual u otro derecho de libertad. En este sentido, ha sido clara la Corte cuando a través de su jurisprudencia ha estipulado que:

Los reglamentos de las instituciones educativas no pueden entrar a regular aspectos que de alguna manera puedan afectar los derechos constitucionales fundamentales de

los educandos, pues si ello está vedado a la ley con mayor razón a los reglamentos de la naturaleza indicada. En tal virtud, dichos reglamentos no pueden regular aspectos o conductas del estudiante ajenas al centro educativo que puedan afectar su libertad, su autonomía o su intimidad o cualquier otro derecho, salvo en el evento de que la conducta externa del estudiante tenga alguna proyección o injerencia grave, que directa o indirectamente afecte la institución educativa. (Sentencia T- 124 de 1998)

En una dirección semejante, los manuales de convivencia no pueden tipificar restricciones a la apariencia de los estudiantes, salvo que se demuestre que estas medidas buscan la protección o efectividad de un bien constitucional imperioso e inaplazable de mayor peso que el derecho al libre desarrollo de la personalidad.

En este punto la jurisprudencia de la Corte reconoce que, a pesar de que las exigencias de presentación personal en los manuales de convivencia pueden ser uno de los diversos instrumentos a través de los cuales se difunde el mensaje educativo enmarcado dentro de la perspectiva de estimular razonables conductas que favorezcan la asimilación de valores educativos propios de la vida comunitaria, las posibilidades y límites de la libertad y el acendrado sentido de responsabilidad, dicha pretensión no puede convertirse en un fin *per se* que haya de perseguirse con todos los instrumentos hasta el punto de que aquellos renuentes a aceptarlo, autorice su marginamiento de los beneficios de la educación y, de consiguiente, del mismo derecho constitucional fundamental del alumno. (Sentencia T-065 de 1993)

En este orden de ideas, la Corte ha reconocido con respecto al caso específico del uniforme escolar, que dicha exigencia no violenta el marco constitucional desde su excepcionalidad,

en el entendido de que la regla general es la libertad y el respeto por las distintas culturas, las condiciones climáticas, la capacidad económica y las preferencias individuales, a la vez que la excepción se encuentra en el acuerdo de la comunidad educativa para optar por un uniforme, sea por motivos económicos o vinculados a una especialización de la oferta educativa (Sentencia SU- 641 de 1998).

A diferencia de lo preceptuado sobre el uniforme, con respecto al largo del cabello y la forma del peinado, el maquillaje y el adorno corporal, así como el uso de accesorios, la Corte ha preceptuado que hacen parte del derecho a la propia imagen, en cuyo ejercicio toda persona está facultada para decidir de manera autónoma cómo desea presentarse ante los demás, si acepta que su figura sea captada y difundida por los medios de comunicación cuando no se halla en un lugar público o abierto al público, si usa barba o bigote, si disimula o resalta determinada característica física, si usa o no las prendas que están de moda, etcétera. (Sentencia SU- 641 de 1998)

Sin embargo y acudiendo al principio de proporcionalidad, la Corte excepcionó la anterior línea jurisprudencial, si la exigencia de cierta norma de presentación personal demuestra que busca la protección o efectividad de un bien constitucional imperioso e inaplazable de mayor peso que el libre desarrollo de la personalidad, como por ejemplo, cuando la norma busca la protección o preservación de la higiene, la salubridad y la integridad física de los alumnos que correrían peligro de accidentarse con cortes de cabello largo en los talleres y laboratorios de aprendizaje. En este sentido dice la Corte:

Se persigue el logro de un equilibrio entre el derecho al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes

y la posibilidad de que las instituciones educativas impongan, por vía reglamentaria, obligaciones dirigidas a hacer efectivos los fines de la educación, entre las cuales puede figurar la imposición a los estudiantes de llevar un determinado peinado o corte de cabello. En este sentido, la Corte estimó que los establecimientos educativos pueden establecer en sus manuales de convivencia obligaciones relacionadas con la longitud del cabello y la presentación personal de los alumnos, siempre y cuando no afecten en forma desproporcionada el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad de éstos. Para estos efectos, la Corporación estimó que la obligación reglamentaria debía ser sometida a un juicio de proporcionalidad, con el fin de determinar si la restricción que imponía al derecho fundamental en cuestión se avenía con las disposiciones del Estatuto Superior. (Sentencia T-889 de 2000)

El derecho fundamental al debido proceso

Uno de los aspectos más importantes dentro del tratamiento de los conflictos escolares en las instituciones educativas es el concerniente al acatamiento del derecho fundamental al debido proceso en la imposición de las sanciones. Al respecto, la Constitución Política de Colombia, en su artículo 29, define el debido proceso:

El debido proceso se aplicará a toda clase de actuaciones judiciales y administrativas. Nadie podrá ser juzgado sino conforme a leyes preexistentes al acto que se le imputa, ante juez o tribunal competente y con observancia de la plenitud de las formas propias de cada juicio. En materia penal, la ley permisiva o favorable, aun cuando sea posterior, se aplicará de preferencia a la restrictiva o desfavorable. Toda persona se presume inocente mientras no se la haya declarado judicialmente culpable. Quien

sea sindicado tiene derecho a la defensa y a la asistencia de un abogado escogido por él, o de oficio, durante la investigación y el juzgamiento; a un debido proceso público sin dilaciones injustificadas; a presentar pruebas y a controvertir las que se alleguen en su contra; a impugnar la sentencia condenatoria, y a no ser juzgado dos veces por el mismo hecho. Es nula, de pleno derecho, la prueba obtenida con violación del debido proceso.

En el ámbito escolar ha dicho la Corte que el derecho fundamental al debido proceso no es concebido como un «proceso judicial», ni como un «proceso administrativo», sino como un proceso disciplinario entendido como la aplicación de los principios de legalidad, publicidad, imparcialidad, favorabilidad, presunción de inocencia, contradicción, celeridad, protección de los derechos fundamentales en la consecución y valoración probatoria y consagración del *non bis in idem*, que informan todo el derecho sancionador del que hace parte el derecho disciplinario. Las características que distinguen la aplicación de los mencionados principios entre el derecho penal y el derecho disciplinario fueron reiteradas en la sentencia T-1093 de 2004.

En tal sentido, el derecho al debido proceso se erige en un freno a los comportamientos arbitrarios en los que en un momento puede incurrir un particular encargado de prestar el servicio público de educación (Sentencia T-780 de 1999).

En esa dirección, respecto al derecho al debido proceso en el ámbito disciplinario en las instituciones y centros educativos, la Corte Constitucional ha planteado que las instituciones educativas comprenden un escenario en donde se aplica el derecho a sancionar. Dichas instituciones tienen que regir, por mandato legal, sus relaciones de acuerdo a reglamentos

o manuales de convivencia. Esas normas deben respetar las garantías y principios del derecho al debido proceso.

En este sentido, las instituciones educativas tienen la autonomía para establecer las reglas que consideren apropiadas para regir las relaciones dentro de la comunidad educativa, lo que incluye el sentido o la orientación filosófica de las mismas. Sin embargo, tienen el mandato de regular dichas relaciones mediante reglas claras sobre el comportamiento que se espera de los miembros de la comunidad educativa en aras de asegurar el debido proceso en el ámbito disciplinario. Dichas reglas, para respetar el derecho al debido proceso, han de otorgar las garantías que se desprenden del mismo, así las faltas sean graves.

En este orden de ideas, la Corte definió que el procedimiento disciplinario escolar ha de contemplar las siguientes etapas o fases:

1. La comunicación formal de la apertura del proceso disciplinario a la persona a quien se imputan las conductas posibles de sanción.
2. La formulación de los cargos imputados, que puede ser verbal o escrita, siempre y cuando en ella consten de manera clara y precisa las conductas, las faltas disciplinarias a que esas conductas dan lugar (con la indicación de las normas reglamentarias que consagran las faltas y la calificación provisional de las conductas como faltas disciplinarias).
3. El traslado al disciplinado de todas y cada una de las pruebas que fundamentan los cargos formulados.
4. La indicación de un término durante el cual el disciplinado pueda formular sus descargos (de manera oral o escrita), controvertir las pruebas en

su contra y allegar las que considere necesarias para sustentar sus descargos.

5. El pronunciamiento definitivo de la autoridad escolar competente mediante un acto motivado y congruente.
6. La imposición de una sanción proporcional a los hechos que la motivaron.
7. La posibilidad de que el encartado pueda controvertir, mediante los recursos pertinentes, todas y cada una de las decisiones de las autoridades competentes.

Adicionalmente, en el trámite sancionatorio se deben tener en cuenta:

- a) La edad del infractor, y por ende, su grado de madurez psicológica.
- b) El contexto que rodeó la comisión de la falta.
- c) Las condiciones personales y familiares del alumno.
- d) La existencia o no de medidas de carácter preventivo al interior del colegio.
- e) Los efectos prácticos que la imposición de la sanción va a traerle al estudiante para su futuro educativo.
- f) La obligación que tiene el Estado de garantizarle a los adolescentes su permanencia en el sistema educativo (Sentencia T-780 de 1999).

Conclusiones

Actualmente las instituciones educativas cuentan con las herramientas necesarias para realizar la reestructuración de los

manuales de convivencia de acuerdo a la normatividad actual que los regula, y de acuerdo con la jurisprudencia establecida por la Corte Constitucional.

Por otro lado, la aplicación de los derechos fundamentales para ser acordes con la Constitución y la ley deben observar la naturaleza, alcance y límites que la Corte Constitucional ha brindado en las subreglas jurisprudenciales definidas en las diferentes sentencias que ha promulgado.

En el caso de la sanción deberá ser acorde al tipo de falta cometida y ser asignada luego de que se hubiere realizado un debido proceso que permita al estudiante hacer uso de su derecho de defensa y contradicción; y si es sancionado, que sea producto del respeto del marco jurídico que la misma Corte Constitucional ha emitido.

En cada uno de los derechos fundamentales analizados se encontraron diferentes herramientas jurisprudenciales de acuerdo a la situación o concepto que se requiera para la actualización de los manuales de convivencia.

Referencias bibliográficas

- Arango, L., Lemaitre, J., Burbano, C., Lamprea, E. y Rueda, P. (2002). Jurisprudencia constitucional sobre el derecho al mínimo vital. *Estudios Ocasionales CIJUS*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho.
- Chaux, E., Vargas, E., Ibarra, C. y Minski, M. (2013). *Procedimiento básico para los establecimientos*

educativos. Documento final de la consultoría para la elaboración de la reglamentación de la Ley 1620 de 2013. Documento elaborado para el MEN. Bogotá: documento sin publicar.

- Góngora, M. E. y Defensoría del Pueblo (2003). *El derecho a la educación: en la Constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales*. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/24868.pdf>.
- López, M. (2000). *El derecho de los jueces*. Bogotá: Legis.
- Mantilla, A., Aguirre, J. y Albarracín, R. (2005). *Derecho a la libertad de expresión: concepto y escenarios jurisprudenciales en Colombia*. Kaleidoscopio. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Guía número 49. Bogotá. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-339480.html>.
- Municipio de Medellín y Universidad Nacional, sede Medellín (2010). *Proyecto de revisión – reelaboración democrática de los manuales de convivencia escolar en los establecimientos educativos de la ciudad de Medellín*. Medellín: Invergráficas JD.
- Quiche, M. (2014). *El precedente judicial y sus reglas*. Bogotá: Legis; Universidad del Rosario.
- Vallejo, O. (2005). *Manual de convivencia: Generación de sujetos e internalización de la norma social*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Normas jurídicas

- Colombia. Congreso de la República. (1992). Ley 30 (28 de diciembre de 1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf.

- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.
- Colombia. Congreso de la República (2001). Ley 715 (20 de diciembre de 2001). Por la cual se expide la organización en la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.
- Colombia. Congreso de la República (2013). Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf.
- Colombia. Congreso de la República (2011) Ley 1437 (18 de enero de 2011). Por la cual expide el Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley143718012011.pdf>.
- Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_constitucion_politica.pdf.
- Colombia. Corte Constitucional (1992). Sentencia T-002 de mayo de 1992. Magistrado ponente Alejandro Martínez Caballero.
- Colombia. Corte Constitucional (1992). Sentencia T-532 de septiembre 1992. Magistrado ponente Eduardo Cifuentes Muñoz.

- Colombia. Corte Constitucional (1993). Sentencia T-065 de febrero de 1993 Magistrado ponente Ciro Angarita Barón.
- Colombia. Corte Constitucional (1993). Sentencia SU-277 de marzo de 1993 Magistrado ponente Eduardo Montealegre Lynett.
- Colombia. Corte Constitucional. (1993). Sentencia C-486 de octubre de 1993. Magistrado ponente Eduardo Cifuentes Muñoz.
- Colombia. Corte Constitucional. (1993). Sentencia T-341 de agosto de 1993. Magistrado ponente José Gregorio Hernández Galindo.
- Colombia. Corte Constitucional. (1994). Sentencia T-316 de julio de 1994. Magistrado ponente Carlos Gaviria Díaz.
- Colombia. Corte Constitucional. (1994). Sentencia T-092 de marzo de 1994. Magistrado ponente Alejandro Martínez Caballero.
- Colombia. Corte Constitucional. (1995). Sentencia T-340 de agosto de 1995. Magistrado ponente Carlos Gaviria Díaz.
- Colombia. Corte Constitucional (1998). Sentencia SU-641 de noviembre de 1998. Magistrado ponente Carlo Gaviria Díaz.
- Colombia. Corte Constitucional (1998). Sentencia T-124 de marzo de 1998. Magistrado ponente Alejandro Martínez Caballero.
- Colombia. Corte Constitucional (1998). Sentencia SU-747 de diciembre de 1998. Magistrado ponente Eduardo Cifuentes Muñoz.
- Colombia. Corte Constitucional (1998). Sentencia SU-641 de noviembre de 1998. Magistrado ponente Carlos Gaviria Díaz.

- Colombia. Corte Constitucional (1999). Sentencia T-780 de octubre de 1999. Magistrado ponente Álvaro Tafur Galvis.
- Colombia. Corte Constitucional (2000). Sentencia T-889 de diciembre de 2000. Magistrado ponente Alejandro Martínez Caballero.
- Colombia. Corte Constitucional (2001). Sentencia C-866 de agosto de 2001. Magistrado ponente Jaime Córdoba Triviño.
- Colombia. Corte Constitucional (2002). Sentencia T-694 de agosto de 2002. Magistrada ponente Clara Inés Vargas Hernández.
- Colombia. Corte Constitucional (2006). Sentencia T-917 de noviembre de 2006. Magistrado ponente Manuel José Cepeda Espinosa.
- Colombia. Corte Constitucional (2011). Sentencia T-098 de febrero de 2011. Magistrado ponente Nilson Pinilla Pinilla.
- Colombia. Corte Constitucional (2011). Sentencia C-634 de agosto de 2011. Magistrado ponente Luis Ernesto Vargas Silva.
- Colombia. Corte Constitucional (2011). Sentencia T-812 de octubre de 2011. Magistrado ponente Juan Carlos Henao Pérez.
- Colombia. Corte Constitucional (2011). Sentencia T-390 de mayo de 2011. Magistrado ponente Jorge Iván Palacio Palacio.

La presente obra *Construcción de derechos humanos y paz* es resultado de las investigaciones que se han desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, y en especial desde la Maestría en Educación, Línea Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos. El trabajo constituye un texto de recomendable consulta en el campo de la investigación sobre los derechos humanos en el país, y ello se debe en parte a que logra aunar el rigor académico con una construcción y presentación agradable al lector y de fácil acercamiento para una audiencia no especializada. *Construcción de derechos humanos y paz* quiere aportar a las reflexiones y acciones que desde la academia deben ayudarnos a construir un país en el que desde nuestras diferencias podamos coexistir.

MAURICIO E. GIRALDO MEJÍA