

EL APORTE DE LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS A LOS PROCESOS
DE RESTITUCIÓN DE DERECHOS EN LOS CENTROS SOCIALES MARISTAS DE
BOGOTÁ D.C.

SERGIO ALBERTO ROBAYO TOLOSA

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Comunitaria con
énfasis en Derechos Humanos

AMANDA ROMERO MEDINA
Directora

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS
HUMANOS
BOGOTÁ D.C.
2015

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El aporte de la formación en derechos humanos a los procesos de restitución de derechos en los Centros Sociales Maristas de Bogotá D.C.
Autor	Robayo Tolosa, Sergio Alberto
Director	Dra. Romero Medina, Amanda
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2015, 120 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, RESTITUCIÓN DE DERECHOS, NIÑEZ, JUVENTUD.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado surge como proceso de reflexión en el marco de la PPIC (Práctica Pedagógica Investigativa y Comunitaria) que llevé a cabo en los Centros Sociales Maristas (La Paz y CPS Champagnat Casa Loma) y desde mi vinculación con la Fundación Marista para el Desarrollo Educativo y Social FUNDEMAR, en Bogotá D.C., como estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la UPN, a partir de la pregunta de investigación: ¿Cómo aporta la formación en derechos humanos con Niños, Niñas y Jóvenes en los Centros Sociales Maristas de Bogotá a la restitución de los derechos de los mismos?</p> <p>El propósito general de este trabajo, entonces, consiste en analizar desde el cuestionamiento crítico a las condiciones del contexto, los marcos jurídicos protectores y el concepto de restitución de derechos, de qué manera la formación en derechos humanos de los Centros Sociales Maristas de Bogotá contribuye a los procesos de acompañamiento en la restitución de derechos de la niñez en situación de vulnerabilidad socioeconómica, que están por lo general por fuera del sistema educativo o que se acercan a los servicios que ofrece este tipo de obra social de un Instituto Religioso; para poder desarrollar este objetivo, el trabajo propone un análisis que se despliega a lo largo de tres capítulos.</p>

3. Fuentes
<p>Freire. Prácticas de intervención político cultural. En D. M. (coord.), Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. .</p> <p>Freire, P. (1996). Cartas a Cristina. México: Siglo Veintiuno Editores.</p> <p>Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Madrid: El Roure.</p> <p>Freire, P. (2002). La Educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI Editores.</p> <p>Freire, P. (2002). Pedagogía de la Esperanza. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.</p> <p>García Méndez, E. (1996). Adolescentes en conflicto con la Ley Penal: Seguridad Ciudadana y Derechos Fundamentales. Serie: Estudios Básicos de Derechos Humanos - Tomo VII, 227 - 249.</p> <p>Lago Barney, G. (2006). Negligencia o descuido. Programa de Educación Continua en Pediatría, 31 - 41.</p> <p>Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy. Santiago de Chile: Editorial LOM.</p> <p>Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. Revista de Pedagogía, 187 - 206.</p>

4. Contenidos

El primer capítulo, busca explicar las implicaciones, fundamentación y alcances de acciones dirigidas a formar en derechos humanos, tomando como referente el hecho de existir un marco programático que soporta dicho trabajo en los Centros Sociales Maristas de Bogotá, haciendo énfasis en los derechos de los niños, niñas y jóvenes. En ese sentido, el capítulo analiza las diferencias entre formación y educación en derechos humanos para identificar que la perspectiva de estos Centros se aleja de la educación desde el discurso oficial, prescriptivo, normativo y apuesta, más bien, a brindar otras miradas sobre el entorno de la niñez y la juventud retomando las posibilidades que ofrece una acción pedagógica reflexiva sobre éste y los derechos humanos.

En el segundo capítulo, se pretende estudiar las percepciones que tienen los actores de los procesos educativos respecto de las rutas para la restitución de derechos de los niños, niñas y jóvenes, a partir de un análisis en el que se incluyen los significados de restituir derechos como una obligación por parte del Estado, con un enfoque específico de infancia y adolescencia, y la complementariedad que este tipo de oferta educativa puede significar en estos barrios marginales, respecto de la caracterización de la vulneración de los derechos de los mismos en el contexto donde hacen presencia estos Centros Sociales Maristas.

Finalmente, en el tercer y último capítulo, describo el proceso de formación que desarrollé en el marco de la PPIC, y en el cual se pueden identificar algunos de los mecanismos, instrumentos y estrategias metodológicas que pueden emplearse para formar en Derechos Humanos en contextos urbano-populares, a partir de instituciones como los Centros Maristas, y desde esa experiencia, vislumbrar sus aportes como una propuesta de acciones posibles que se pueden implementar para defender los Derechos Humanos en contextos urbanos y populares.

5. Metodología

Metodológicamente, el trabajo realizó un recorrido que partió de una revisión a nivel documental, desde una búsqueda que contribuyera a establecer las relaciones, contradicciones, subsidiariedad, aportes y vacíos, en tres campos discursivos: los derechos humanos, las pedagogías críticas y la educación comunitaria y popular, para recuperar y dialogar con diferentes perspectivas que se abordan a lo largo de la formación profesional de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

Simultáneamente se da el desarrollo de la práctica pedagógica en la que se realizaron talleres de sensibilización y formación en Derechos Humanos, sumado a nueve (9) entrevistas a diferentes personas de los Centros Sociales, entre los que se pueden encontrar a los niños, niñas y jóvenes participantes, profesores, y las religiosas que acompañan los procesos de los Centros, logrando triangular la información entre el trabajo en grupo (Talleres) las entrevistas y los ejercicios escriturales.

6. Conclusiones

En el desarrollo de este trabajo, se evidencian algunas intersecciones, a saber, entre la educación comunitaria y la educación popular, con las pedagogías críticas y nuestro énfasis en derechos humanos, lo que plantea entonces diversas posibilidades de acción en el campo de la educación y en trabajo con diferentes poblaciones.

El espacio de práctica en los Centros Sociales Maristas, es una oportunidad para la construcción de un tipo de educación comunitaria, ya que dichas instituciones se encuentran en la frontera entre una organización comunitaria, en cuya génesis se ve el trabajo de la gente que vive cerca del Centro, pero también de muchos voluntarios y profesionales que han reflexionado en el modo de educar en este contexto tan específico, inspirados y respaldados por un instituto religioso, como el marista.

Es entonces como los elementos de propuesta desde la educación comunitaria son particularmente aportar desde la reflexión pedagógica y las acciones concretas en potenciar las iniciativas que desde los mismos participantes de los procesos, niños, niñas, jóvenes, maestros, directivas, profesionales de la salud, logren articular sus acciones, particularmente en el énfasis en los derechos humanos en torno a procesos de formación de acuerdo a las necesidades de cada proyecto.

Algunas "lecciones aprendidas" o aportes que valoramos en el sentido de procesos pedagógicos de formación en derechos humanos analizados en el presente trabajo, se pudieron generar herramientas para

vislumbrar un sentido de vida diferente en las personas jóvenes, y en los niños y niñas, para construir una visión de los ellos/as mismos/as como personas con dignidad.

Los jóvenes participantes de los talleres, lograron apropiarse algunos conceptos clave en cuanto a derechos humanos, paralelo con adquirir cierto tipo de sensibilidad frente a las otras personas, sus problemas, limitaciones, falencias, pero más aún sus potencialidades, sueños y destrezas a la par que permite expresar su incertidumbre frente a los derechos humanos, particularmente su garantía en el lugar concreto en el que viven.

En los Centros Sociales Maristas, lograr llevar a cabo una propuesta de educación en derechos humanos es posible gracias a un discurso generalizado de una institución preocupada por la defensa y garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes participantes de sus procesos y proyectos; sin embargo, el desafío está en su materialización concreta; es decir, en lograr un paso desde la retórica de los derechos humanos hacia acciones, verdaderas que interpelen el quehacer pedagógico e, impliquen y demuestren un compromiso real con los postulados que tanto se recitan.

En el proceso de formación hay una apertura a trabajar con distinto tipo de personas y posturas, desde los niños, niñas y jóvenes que provienen, en su gran mayoría, de distintos lugares del país, con edades diferentes, pero también, con profesionales, formados en otras áreas del saber, diferente a las ciencias sociales y humanas, lo que permite construir una mirada interdisciplinaria de la educación, y particularmente de la formación en derechos humanos.

Los niños, niñas y jóvenes, están ahí, y son motor y razón de los procesos que se desarrollan en experiencias pedagógicas como las de derechos humanos; pero, estoy obligado a señalar, como en muchas de las acciones que se emprenden, que los niños y niñas no son en realidad lo más importante, ya que en muchos proyectos y procesos que se desarrollan institucionalmente, lo importante son los resultados, bien sea formativos, de conocimiento o actitudinales, y, en algunas ocasiones, se olvida la importancia real de ese sujeto, niño o niña, joven, quien con su forma concreta de ser y comportarse, desafía nuestra forma de concebir el mundo, la educación y los derechos humanos.

Un proceso de formación en derechos humanos ofrece aportes significativos en la forma en la que los niños, niñas y adolescentes se relacionan entre sí y con los demás; en este sentido, el por qué de la formación está relacionado con la necesidad de sensibilizar y conocer los derechos humanos para hacerlos presentes en nuestras relaciones y en los procesos de denuncia y exigibilidad de derechos, separado de visiones positivistas de los derechos humanos, surge como un razonamiento fruto de una práctica concreta y su reflexión pedagógica, que no busca ser prescriptiva, sino ofrecer algunos aportes en este campo de discusión teórico.

En otra vía, las organizaciones de la sociedad civil, como los Centros Sociales Maristas también ofrecen aportes a nivel estructural, desarrollando acciones tendientes a superar, por ejemplo la extrema pobreza o el estado de vulnerabilidad a consecuencia del desplazamiento forzado interno, con procesos y proyectos que coadyuvan a la construcción de otra realidad posible en el contexto donde hacen presencia.

Elaborado por:	Sergio Alberto Robayo Tolosa
Revisado por:	Dra. Amanda Romero Medina

Fecha de elaboración del Resumen:	02	12	2015
--	----	----	------

Contenido

Introducción.....	7
CAPÍTULO 1 - Formación en Derechos Humanos y su aporte a la Restitución de derechos de Niños, Niñas y Jóvenes.	12
1.1 La necesidad de formar en derechos humanos.....	12
1.2 Educación en derechos humanos.....	15
1.2.1 ¿Educar o formar en derechos humanos?	16
1.2.2 Formar como práctica más amplia desde la educación comunitaria.	28
1.2.3. Perspectivas oficiales del discurso de la educación en derechos humanos	37
1.2.4 Prácticas de educación en derechos humanos con comunidades en Colombia	44
1.3 ¿Qué significa formar en derechos humanos en un contexto urbano y popular como en los que operan los Centros Sociales Maristas?	46
CAPÍTULO 2 - Restitución de Derechos de Niños, Niñas y Jóvenes.	52
2.1 Restitución de derechos como obligación estatal.....	52
2.1.1. Los antecedentes de la Cumbre Mundial por la Infancia: principales problemas que afectan a la niñez.	52
2.1.2. El mandato del Comité de Derechos del Niño de la ONU, y sus recomendaciones al estado colombiano.	53
2.1.3. De las teorías asistencialistas a la “corresponsabilidad” de la familia, la sociedad y el Estado	63
2.2 Restitución de derechos con enfoque de infancia y adolescencia.....	67
2.2.1. Definición de “restitución de derechos de la infancia” y su relación con el “enfoque de derechos”.	67
2.2.2. Centros Sociales Maristas: Enfoque específico de restitución de derechos de la infancia y la adolescencia.	70

2.3 Vulneración de los derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes en el contexto donde hacen presencia los Centros Sociales Maristas	71
2.3.1. Caracterización de los niños, niñas y jóvenes que asisten a los centros	71
2.3.2. La línea entre maltrato, negligencia y abandono, y el papel de los Centros.	80
2.3.3 El papel de los Centros como parte de la Sociedad Civil	84
2.3.4 Estigmatización de la juventud, concepto de “ <i>peligrosísimo</i> ” y directrices de Riad.....	85
CAPÍTULO 3 - Formar en Derechos Humanos en Contextos Urbano-Populares.	88
3.1 La experiencia de formación en Derechos Humanos desde la práctica en los Centros Sociales.....	88
3.2 La experiencia de los centros en torno a las acciones implementadas	93
3.2.1 Respuestas y expectativas de los jóvenes.....	93
3.3 Acciones que se pueden implementar para defender los derechos humanos en contextos urbano-populares	96
3.3.1 Oferta de servicios sociales	96
3.3.2 Iniciativas para jóvenes en el contexto barrial popular	97
3.4 Necesidades actuales de refuerzo de la formación en derechos humanos en los Centros Sociales.....	98
3.4.1 Derechos Humanos: El tránsito desde un componente accesorio a área fundamental de formación.....	98
3.4.2 Derechos Humanos “ <i>transversalizados</i> ” en los procesos del Centro.....	102
3.5 Herramientas que se pueden usar para formar en derechos humanos.	103
3.5.1 Didáctica en la formación en derechos humanos.....	107
Conclusiones.....	111
Referencias	118

Introducción

Este trabajo de grado surge como proceso de reflexión en el marco de la PPIC (Práctica Pedagógica Investigativa y Comunitaria) que llevé a cabo en los Centros Sociales Maristas (La Paz y CPS Champagnat Casa Loma) y desde mi vinculación con la Fundación Marista para el Desarrollo Educativo y Social FUNDEMAR, en Bogotá D.C., como estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la UPN, a partir de la pregunta de investigación: ¿Cómo aporta la formación en derechos humanos con Niños, Niñas y Jóvenes en los Centros Sociales Maristas de Bogotá a la restitución de los derechos de los mismos?

El propósito general de este trabajo, entonces, consiste en analizar desde el cuestionamiento crítico a las condiciones del contexto, los marcos jurídicos protectores y el concepto de restitución de derechos, de qué manera la formación en derechos humanos de los Centros Sociales Maristas de Bogotá contribuye a los procesos de acompañamiento en la restitución de derechos de la niñez en situación de vulnerabilidad socioeconómica, que están por lo general por fuera del sistema educativo o que se acercan a los servicios que ofrece este tipo de obra social de un Instituto Religioso; para poder desarrollar este objetivo, el trabajo propone un análisis que se despliega a lo largo de tres capítulos.

El primer capítulo, busca explicar las implicaciones, fundamentación y alcances de acciones dirigidas a formar en derechos humanos, tomando como referente el hecho de existir un marco programático que soporta dicho trabajo en los Centros Sociales Maristas de Bogotá, haciendo énfasis en los derechos de los niños, niñas y jóvenes. En ese sentido, el capítulo analiza las diferencias entre formación y educación en derechos humanos para identificar que la perspectiva de estos Centros se aleja de la educación desde el discurso oficial, prescriptivo, normativo y apuesta, más bien, a brindar otras miradas sobre el entorno de la niñez y la juventud retomando las posibilidades que ofrece una acción pedagógica reflexiva sobre éste y los derechos humanos.

En el segundo capítulo, se pretende estudiar las percepciones que tienen los actores de los procesos educativos respecto de las rutas para la restitución de derechos de los niños, niñas y jóvenes, a partir de un análisis en el que se incluyen los significados de restituir derechos como una obligación por parte del Estado, con un enfoque específico de infancia y adolescencia, y la complementariedad que este tipo de oferta educativa puede significar en estos barrios marginales, respecto de la caracterización de la vulneración de los derechos de los mismos en el contexto donde hacen presencia estos Centros Sociales Maristas.

Finalmente, en el tercer y último capítulo, describo el proceso de formación que desarrollé en el marco de la PPIC, y en el cual se pueden identificar algunos de los mecanismos, instrumentos y estrategias metodológicas que pueden emplearse para formar en Derechos Humanos en contextos urbano-populares, a partir de instituciones como los Centros Maristas, y desde esa experiencia, vislumbrar sus aportes como una propuesta de acciones posibles que se pueden implementar para defender los Derechos Humanos en contextos urbanos y populares.

Una de las hipótesis que surge en el desarrollo de la práctica y con la que se inició el proceso de investigación se refiere a *suponer* que entre más se difundan los derechos humanos, y se sensibilice sobre el tema, se podrá garantizar de mejor manera los derechos de niños, niñas y jóvenes; eso significa que los sujetos de la acción pedagógica, a la par que conocen sus derechos y los apropian, se reconocen como sujetos tales que pueden emprender “luchas” por sí mismos/as y los demás, al igual que ser agentes de cambio en la promoción de derechos.

La práctica pedagógica investigativa-comunitaria que actualmente realizo en los Centros Sociales Maristas tiene el objetivo de fortalecer la propuesta para la defensa de los derechos de la niñez y la juventud con las que cuentan dichos Centros; esta propuesta trabaja en cuatro sentidos, así: (1) La formación permanente de agentes pastorales y sociales; (2) El acompañamiento adecuado a los sujetos de esta pedagogía (niños, niñas y jóvenes), quienes viven enfrentados a la vulneración cotidiana de sus derechos; (3) La

promoción de la participación infantil y juvenil y, adicionalmente, (4) La *transversalización* del tema de derechos humanos en todos los procesos de la institución.

Este trabajo se desarrolla en dos Centros Sociales de Bogotá D.C.:

1. En el Centro Pastoral de Servicios (CPS) Champagnat Sierra Morena, mediante el apoyo a través de talleres en la construcción de un programa de radio, en torno al tema de Derechos Humanos, que se transmite en la radio comunitaria *La Kalle*¹.

En ellos, como docente en formación, me reuní con jóvenes que participan en el proyecto cada quince días, con el fin de planear, discutir y apoyar, desde sus conocimientos en torno a los derechos, la construcción del programa radial, teniendo en cuenta que se promueve que ellas y ellos tomen todas las decisiones de los contenidos de los programas, y asuman responsabilidades para su ejecución.

2. En el Centro Comunitario Champagnat La Paz, donde presté apoyo a un programa ya existente de formación en Derechos Humanos, con padres y madres de familia de los niños y las niñas a los que se atiende en el centro, contribuyendo a la construcción de los talleres y en su implementación.

Adicional a lo anterior, realicé un trabajo en la Fundación Marista para el Desarrollo Educativo y Social (FUNDEMAR), con el fin de apoyar el fortalecimiento de los proyectos de derechos humanos de los Centros Sociales; en ese sentido, he hecho una revisión documental preliminar, y formulé un taller inicial para agentes que se desempeñan como facilitadores en los centros, con el fin de contribuir a la formación en derechos humanos. Para ese taller, intenté contrastar, mediante entrevistas realizadas a los agentes de cada una de estas instituciones los referentes teóricos maristas en torno a la educación en derechos humanos y las *prácticas* de los Centros en ese mismo campo.

La perspectiva teórica de la presente investigación cualitativa se enmarcó en los enfoques crítico-hermenéuticos, sobre los cuales explico, a lo largo del escrito, aquellos ejes fundamentales relacionados con las formas en las que la educación en derechos

¹ Se puede escuchar al sur de Bogotá en 106.4 FM.

humanos en contextos urbanos y populares ofrece significativos aportes a los procesos de restitución y garantía de derechos de niños, niñas y jóvenes, en la medida que permite a los sujetos reconocerse como sujetos de derechos; aportes que serán enunciados a lo largo de todo el documento, especialmente en el tercer capítulo.

Metodológicamente, el trabajo realizó un recorrido que partió de una revisión a nivel documental, desde una búsqueda que contribuyera a establecer las relaciones, contradicciones, subsidiariedad, aportes y vacíos, en tres campos discursivos: los derechos humanos, las pedagogías críticas y la educación comunitaria y popular, para recuperar y dialogar con diferentes perspectivas que se abordan a lo largo de la formación profesional de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

Simultáneamente se da el desarrollo de la práctica pedagógica en la que se realizaron talleres de sensibilización y formación en Derechos Humanos, sumado a nueve (9) entrevistas a diferentes personas de los Centros Sociales, entre los que se pueden encontrar a los niños, niñas y jóvenes participantes, profesores, y las religiosas que acompañan los procesos de los Centros, logrando triangular la información entre el trabajo en grupo (Talleres) las entrevistas y los ejercicios escriturales.

Para ello, el enfoque de Derechos Humanos en este trabajo de grado se ubica en una perspectiva teórica y metodológica crítica, que en el caso particular de la infancia y la juventud retomando a Emilio García Méndez y Alejandro Cussiánovich autores que explican los modos como el trabajo con infancia se fundamenta en el principio del interés superior del niño, que considera a la niña o el niño como sujeto pleno de derechos, por lo que la labor pedagógica se orienta a potenciar su participación, siempre teniendo en cuenta que prevalece la defensa de derechos de la niñez frente a posibles vulneraciones.

En ese sentido, la propuesta se diferencia de las concepciones de infancia que conciben a la niña o al niño como carente de capacidad de expresar sus propias necesidades, opiniones y preocupaciones, bajo la idea de que los niños y niñas deben ser “objetos de protección”, por ser “menores” e incapaces, atendiéndoseles, en consecuencia, de modo asistencialista.

Para el análisis de las pedagogías críticas, utilicé a Paulo Freire, Soraya El Achkar y Piedad Vásquez Andrade, puntualmente, aunque se retoman aportes de Peter McLaren y Michael Apple entre otros autores, ya que sus contribuciones ayudan a comprender en la práctica pedagógica la posibilidad de reconocer el lugar del otro, como sujeto de conocimiento en distintos niveles y perspectivas para construir saberes, en el marco de un proceso formativo en el que se parte del contexto concreto de los participantes; y, para las reflexiones en torno a la educación comunitaria, me apoyo en Alfonso Torres y Jorge Posada, entre otros, porque me posibilita comprender las implicaciones de una formación en derechos humanos en el contexto de la construcción de comunidad.

Este trabajo implica, al asumir a los niños, niñas y jóvenes como “sujeto de derechos”, el reconocimiento del lugar del otro, como sujeto de saber, en distintos niveles y perspectivas, para construir saberes, experiencias, sueños y metas juntos. Y en el desarrollo del mismo, surgen preguntas en torno a la posibilidad de relacionar cada vez más la educación en derechos humanos con las prácticas reales de restitución de derechos humanos, pero también en el sentido de la co-responsabilidad, un tópico que se debe trabajar, y que abre puertas para futuras investigaciones con preocupaciones parecidas, en especial frente a las tensiones que emergen del empobrecimiento de la población y la ausencia de espacios para la construcción de políticas públicas que dignifiquen al ser humano.

CAPÍTULO 1 - Formación en Derechos Humanos y su aporte a la Restitución de derechos de Niños, Niñas y Jóvenes.

1.1 La necesidad de formar en derechos humanos

El proceso de práctica pedagógica investigativa sobre la que elaboro este trabajo de grado se desarrolló en los Centros Sociales Maristas de Bogotá D.C., instituciones que hacen parte de la Comunidad de Hermanos Maristas de la Enseñanza, un instituto religioso católico, cuyo principal objetivo y misión es la educación de niños y niñas, especialmente aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Los Centros Sociales en Bogotá, son dos; en primer lugar, el *Centro Comunitario Champagnat La Paz*, ubicado en el sector Danubio, en la Localidad de Rafael Uribe-Uribe. Este Centro trabaja en dos tareas: en primer lugar, la de apoyo a la educación, y en segundo lugar, la del área de salud (que brinda apoyo en medicina general y odontología). En el campo educativo, maneja tres programas, así: un programa de aceleración del aprendizaje, por medio del cual atiende niños y niñas entre 9 y 15 años de edad, buscando solucionar el problema de extra-edad, con el fin de ofrecer los aprendizajes que, en la escuela formal, se darían en la primaria; el programa de Nivelación Básica, en el que hay niños y niñas entre 7 y 14 años de edad, que asisten al Centro con el fin de adquirir destrezas en lecto-escritura y matemáticas básicas, para poder continuar la primaria en un colegio oficial o, en caso que sea necesario, seguir con el proceso formativo en el programa de “Aceleración del Aprendizaje”. Adicional a estos dos programas, hay uno en el que se atienden niños y niñas entre los 3 y 6 años, encaminado a aportar en procesos de educación en el nivel preescolar.

En segundo lugar, el *Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat – Casa Loma*, ubicado en el barrio Casa Loma, Localidad de Usme; trabaja con proyectos tales como: refuerzo escolar, biblioteca comunitaria, servicios de salud, talleres lúdico-formativos, y, adicional a ello, se viene trabajando en un programa de formación en Derechos Humanos, a través de la realización de programas de radio, con enfoque de derechos.

Para poder indicar por qué es necesario formar o educar en derechos humanos en los Centros Sociales Maristas, se hace preciso describir el contexto en el que los Niños, Niñas y Jóvenes y sus familias viven; un contexto que no es particular de éste u otro barrio, sino que caracteriza a las familias de estratos 0, 1 y 2 de la ciudad; es decir, se trata de personas en situación de pobreza y “pobreza extrema²”.

En ese sentido, se puede ver que el Estado no garantiza el acceso a una vivienda digna, pero mucho más grave, que en estos barrios -a duras penas- funciona un precario sistema de acueducto y alcantarillado, en el mejor de los casos, ya que algunos sectores no tienen ningún acceso al agua, por lo que se ven obligados a transportarla, a través de improvisadas mangueras u otros recipientes. Adicionalmente, en cuanto al acceso a la educación, algunos de los niños y niñas tienen acceso a un colegio público de la zona, en el que logran llegar al bachillerato; sin embargo, algunos de ellos, especialmente quienes tienen dificultades en el aprendizaje, son acogidos por el Centro Comunitario La Paz.

En cuanto al derecho a la salud, la mayoría de la población que rodea los centros, está inscrita en el SISBEN (Sistema subsidiado de salud pública), pero esto no garantiza en nada su derecho a la salud, ya que como es sabido, el sistema de salud pública funciona muy precariamente, aunque las reformas estatales en ese campo irían a hacer transformaciones profundas, con la expedición reciente de la Ley Estatutaria de Salud

² Para el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), la *línea de pobreza* es el costo *per cápita* mínimo necesario para adquirir una canasta de bienes (alimentarios y no alimentarios) que permiten un nivel de vida adecuado en un país determinado. Para 2013, el costo per cápita mínimo necesario a nivel nacional fue de \$206.091, lo que equivale a un crecimiento de 2,0% con respecto al del 2012, cuando se ubicó en \$202.083. De acuerdo con lo anterior, si un hogar está compuesto por 4 personas, será clasificado como *pobre* si el ingreso total del hogar está por debajo de \$824.364. Si la familia vive en las cabeceras, este valor cambia a \$909.468; si vive en el resto (rural), a \$544.768; si vive en las trece áreas, a \$908.472; y si vive en las otras cabeceras, \$910.912. La *línea de pobreza extrema* es el costo per cápita mínimo necesario para adquirir únicamente la canasta de bienes alimentarios, que permiten un nivel de sobrevivencia en un país determinado. A nivel nacional la línea de pobreza extrema aumentó un 0,5% y quedó en \$91.698. Es decir, un hogar compuesto por 4 personas, se clasificó como pobre extremo si su ingreso total estaba por debajo de \$366.792. A nivel de las cabeceras este valor fue \$383.536; en el resto, \$311.788; en las trece áreas, \$385.688; y en las otras cabeceras, \$380.420 Para mayor información consultar: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/bol_pobreza_13.pdf

que, sin embargo, ha sido objeto de críticas por mantener el favorecimiento a las Empresas Prestadoras de Servicios de Salud, EPS.³

Sumado a lo anterior, en este contexto se evidencia que los los participantes del proceso y sus familias no se reconocen a sí mismos como sujetos de derechos, ni mucho menos como “ciudadanos”, en la medida que ven al Estado como algo ajeno a ellos, y en el cual no tienen incidencia.

En ese sentido, la categoría *ciudadanía* requiere ser comprendida en contexto histórico particular, pues ésta surge después del triunfo de la Revolución Francesa, como un invento de la modernidad, en la medida que otorgaba un estatus de igualitarismo a las personas que en ella participaron contra el absolutismo monárquico, pero resultó, desde su institución, mentirosa y paradójica, en la medida en que, sin tener en cuenta las diferencias económicas, políticas y sociales características del capitalismo, ignoró los derechos de mujeres, niños, niñas, jóvenes y otras personas, haciendo referencia a la “igualdad” abstracta, sin denotar que, en la realidad, aunque las leyes nos señalen como iguales, el contexto en el que vivimos nos diferencia profundamente en muchos sentidos y que el acceso a servicios sociales y al ejercicio de los derechos registra profundas brechas por género, raza, etnia, orientación sexual, etc.

Pero, como sucede con otras, la categoría “ciudadanos” se ha normalizado en los discursos académicos, particularmente aquellos que se refieren a derechos humanos y educación, logrando que la consideremos válida y verdadera, sin dar lugar a la reflexión sobre lo que implica, en la realidad de los sujetos, los niños, niñas y sus familias, quienes, en muchas oportunidades, sufren vulneraciones a sus derechos más fundamentales, pero, en la medida en que adquieren elementos para reflexionar sobre ello, los pueden defender o exigir, desde horizontes que construyan relaciones democráticas.

Para construir una sociedad democrática, Paulo Freire (2002), propone una acción educativa enmarcada en el carácter político de la educación, en el que se reconoce la condición limitada de nosotros/as, como seres humanos, por lo que todos somos

³ Para ampliar esta información, se puede consultar: <http://www.portafolio.co/economia/ley-estatutaria-salud-colombia-2015> y <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0438/articulo05.html>

capaces de transformar nuestra realidad y al hacerlo, transformarnos. Para ello, se requiere reconocer la potencialidad de la acción educativa, como interrelacionada y que responde a un determinado modelo de sociedad, en una relación de pesos y contrapesos en la lucha por la ideología y el poder; por tanto, Freire propone una formación orientada a la democracia, entendida en dos dimensiones: el derecho *a ser diferentes* y el aumento de la participación junto con el acceso a la toma de decisiones e instancias de poder.

Para el desarrollo de la democracia, se hace necesario que se permita la intervención de todos los grupos y clases sociales, en el diseño y la concreción de un proyecto de sociedad, idea que es reforzada por Nora Ovelar (2005):

(...) Como nos advierte Freire—: “no se trata de una democracia que hace más profundas las desigualdades”, ni de seguir los proyectos realizados de forma maniquea por el grupo político que detente el poder, sino que reclama la intervención de todos los grupos y clases sociales tanto en el diseño como en la concreción de un proyecto de sociedad. Una sociedad donde los ideales de los ilustrados sobre libertad, justicia, fraternidad, no sean palabras huecas, vacías, despojadas o desvirtuadas de su trascendental sentido, sino que sean parte del vivir cotidiano de las personas que integran dicha sociedad. (2005, pág. 195)

Por lo anterior, y como veremos más adelante, se precisa también cuestionar el pensamiento ilustrado de la igualdad, por lo que no se trataría de cualquier clase de educación sino de concretar el más conveniente para la formación de este tipo de sociedad democrática, en el que se hace necesaria una educación en la que se puedan desarrollar sentidos de pertenencia en una comunidad y una sociedad, desde la autonomía personal de cada sujeto, en colaboración y con sentido de lo común que pueda edificarse en el colectivo.

1.2 Educación en derechos humanos

Teniendo en mente la finalidad de la educación comunitaria de construir una sociedad democrática, en el presente apartado, pretendo esbozar una conceptualización sobre la educación en Derechos Humanos, particularmente respecto de qué tipo de concepción

de derechos humanos manejo en el presente trabajo de grado, y la perspectiva teórica desde la que desarrollé la práctica pedagógica investigativa y comunitaria.

1.2.1 ¿Educar o formar en derechos humanos?

La educación en Derechos Humanos, como práctica discursiva, ocupa hoy en día la mayoría de los ámbitos de la vida pública, convirtiéndose un campo en disputa, más, cuando se trata de un escenario que permite o no la reproducción de las condiciones del sistema-mundo moderno/colonial, generadoras de exclusión, desigualdad y pobreza.

El sistema mundo moderno/colonial, tal como lo explica Santiago Castro-Gómez (2005), citando a Dussel, en *La Hybris del Punto Cero*, es un fenómeno mundial por medio del cual Europa, a partir del “descubrimiento” de América y la posterior invasión a este territorio, forma un entramado de relaciones que le permiten “auto-designarse” como “centro” y señalar al mundo por ellos hasta entonces conocido (Asia y África), y, posteriormente, América,⁴ como su periferia, de la cual obtienen no sólo recursos materiales y económicos, sino “elementos discursivos que servirían para la constitución misma de la modernidad” (pág. 52).

Es así como, al auto-designarse como el “centro” de lo “moderno”, Europa, logra convertirse en un referente del conocimiento que se auto-considera como el único válido y verdadero, llegando a configurar lo que se denomina “eurocentrismo”, aunque lo consigue, en la medida que se relaciona con América, África y Asia, a través de formas de dominación y colonización, muchas de cuyas instituciones, clasificaciones y jerarquizaciones aún permanecen contemporáneamente, en lo que se denomina la *colonialidad*.

Tomando en cuenta lo anterior, es importante precisar lo que considero la diferencia fundamental entre *educación* y *formación*, particularmente, en el tema de los Derechos

⁴ A partir de la narrativa cristiana de la Edad Media, en la que se señala que las tres regiones geográficas eran vistas como los lugares en donde se asentaron los tres hijos de Noé, después del diluvio, y por tanto tres tipos distintos de personas, los hijos de Sem poblaron Asia, los de Cam África y los de Jafet, Europa. Lo anterior con una consideración jerárquica, ya que se consideraba que Sem y Cam según el relato bíblico habían caído en desgracia frente a su padre, lo que significa ser tenidos en como racial y culturalmente inferiores a los europeos, que en el mito eran descendientes directos de Jafet, el “hijo amado de Noé” (Castro-Gómez, 2005, pág. 55)

Humanos. La formación se concibe aquí, siguiendo a Freire (2002, pág. 104) como un proceso dialógico, en el que, junto con los contenidos imprescindibles y necesarios del marco normativo de derechos, se promueve la construcción de relaciones que fomentan y posibilitan una “cultura” de los derechos humanos en los contextos y las relaciones donde se desarrolla la práctica pedagógica, en contraposición al discurso de la educación bancaria que busca transmitir “conocimientos”, que se consideran necesarios, válidos y verdaderos para quienes diseñan las políticas generales de educación, y deciden qué se debe enseñar en la escuela y cómo se debe hacer.

Especialmente, la concepción de los derechos humanos y de la educación en este campo, desde la cual se desarrolla la práctica pedagógica comunitaria, se fundamenta en las teorías críticas referidas a la educación, de orientación freiriana; en ellas, se hace imprescindible el diálogo en perspectiva de transformación, como lo señala Freire:

El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por *n* razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crece uno con el otro. (2002, pág. 107)

Por tal razón, a la hora de teorizar desde una postura crítica sobre la intersección entre el marco de los derechos humanos y su puesta en práctica en escenarios educativos comunitarios, se tienen en cuenta el contexto, las experiencias de los participantes y la información con la que se cuenta desde presupuestos teóricos sobre el tema en particular.

Ahora bien, desde este enfoque crítico que se plantea, no es suficiente tener un acumulado teórico (de normas e instituciones de derechos humanos) elaborado para ser *aplicado* a un contexto específico, sino que, en palabras de Vázquez Andrade, esta formación,

(...) constituye un proceso que se construye partiendo de los contextos y analizando los problemas. Así, desde la problematización de la realidad concreta, utilizando y funcionalizando componentes conceptuales, categoriales y metodológicos de

pensamientos y teorías que permitan “proyectar luz” sobre la realidad problematizada, a fin de sistematizar, evaluar e interpretar las experiencias y analizar los problemas en la perspectiva de elaborar y/o reelaborar la teoría (Vázquez Andrade, 2006, pág. 67)

Es por esto que la *ruta* desde la que empecé a trabajar en la práctica pedagógica en los Centros Comunitarios Maristas, se inicia con un proceso de caracterización, cuyo objetivo era aproximarme al contexto en el que se trabaja, con sus problemáticas y desafíos, pero -especialmente- con las potencialidades que, para un trabajo en derechos humanos, éste puede ofrecer.

Fruto de ese proceso de “caracterización” logré construir, de la mano de la comunidad que acude al Centro, el problema de investigación, tendiente a indagar por las relaciones que se pueden tejer entre la educación en derechos humanos y los procesos de restitución de derechos, en el marco de una experiencia de formación comunitaria en la que los protagonistas son aquellos sujetos, niños, niñas y jóvenes, que viven, y a veces sufren, como lo constataremos más adelante, los retos de nacer en un contexto de negación de casi todos sus derechos, así, en la periferia de la ciudad, al margen.

Cabe señalar que, formar en derechos humanos, desde los modelos de la educación popular y comunitaria, se transforma en un proceso que busca cuestionar prácticas educativas centradas sólo en “transmitir” un conocimiento teórico sobre lo que son los derechos humanos o en qué ley o tratado internacional está consignado tal o cual derecho, para proponer -más bien- un proceso mediado por el diálogo, en el que los sujetos tienen voz, cuyo propósito fundamental es formar en ellos una conciencia de dignidad humana, que permita que ellas y ellos “re-conozcan” sus derechos, no sólo a nivel retórico (en lo que se refiere a los tratados y normas donde están consignados), sino que sean capaces de emprender luchas, por pequeñas que ellas sean, en pro de exigir los que les pertenecen, desde una postura crítica que de lugar a:

(...) insertarse críticamente en el proceso (...) para la humanización [que] no podría hacerse ni mediante el engaño, ni mediante el miedo, ni mediante la fuerza, sino con una educación que, por ser educación, habría de ser valiente, ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición (Freire, 2002, pág. 51)

Es así como se pasa de la educación como proceso trasmisor de conocimientos dados, preestablecidos (en este caso, en declaraciones y normas), al concepto que se ha querido “re-definir” o “re-teorizar”, como es el de la formación, que implica, por supuesto, la circulación de un conocimiento teórico, pero cuyo principal objetivo es la vivencia de los derechos humanos en lo cotidiano, reflejado en una cultura del respeto mutuo, reciprocidad y solidaridad.

1.2.1.1 Educar en derechos humanos como práctica formal dentro de la Institución Marista

En el sistema educativo formal y, en este caso, también en los centros comunitarios donde se desarrolló la práctica, existen propuestas institucionales, enmarcadas en el propósito de difundir las diferentes declaraciones de derechos humanos, así como las convenciones y leyes en las que los derechos están consignados; de esta forma, el tema se trata dentro las asignaturas consideradas más afines a estas cuestiones, como las Ciencias Sociales o la Educación Ambiental.

En los Centros Sociales Maristas, por ejemplo, su documento institucional interno *“Encuentro Nacional de Centros Sociales Maristas-Colombia – Documento Previo para la Discusión”*, señala como uno de los ejes de la “misión común” de los mismos, *Defender los Derechos Humanos, en especial los de la niñez y la adolescencia* (Hermanos Maristas de la Enseñanza, 2013, pág. 2).

En dicho documento se plantea que:

El compromiso con la defensa y garantía de los derechos humanos trae consigo fundamentalmente dos retos: el primero asumir una nueva perspectiva para ver la realidad de las personas y una nueva forma de hacer las cosas para abordar sus problemáticas; y en segundo lugar, un compromiso concreto con la garantía de derechos de las personas con las que trabajamos. (Hermanos Maristas de la Enseñanza, 2013, pág. 8)

Hay que tener en cuenta que, desde lo retórico, como en la mayoría de escenarios educativos, se plantea un discurso que, a veces en la realidad, no se ve reflejado, porque se mantienen prácticas internas de larga data que no posibilitan la realización plena de

los derechos humanos, asunto que trataremos con más detalle en el apartado correspondiente.

Sin embargo, en el documento citado se plantean los derechos humanos desde una “nueva perspectiva”, que se enuncia así:

Los DDHH son un reconocimiento colectivo de la condición humana, que indican lo que constituye a todos los individuos como personas y lo que les permite vivir plenamente en dignidad. Por ello tiene una doble dimensión:

1. En su dimensión ético-política, los derechos humanos se configuran como un “deber ser”, que explicita las condiciones que requiere el ser humano para lograr, mantener y vivir plenamente como persona.
2. Desde su dimensión ético - jurídica, los DDHH se caracterizan por ser un marco valorativo y legal que permite definir, explicitar y formalizar el conjunto de normas socialmente exigibles, fundamentadas en los valores de la naturaleza humana y, cuya aceptación y práctica, garantizan una relación armónica entre la persona y la sociedad, entre el individuo y la ley, entre el ciudadano y la ciudadana, y entre estos y el poder público (Estado). (Hermanos Maristas de la Enseñanza, 2013, pág. 8).

Es importante valorar la postura que, desde este texto escrito, maneja la Congregación, puesto que se apuesta a nivel institucional y explícito, dentro de la Provincia Norandina⁵, a un claro compromiso con la defensa de los derechos de los niños y las niñas, particularmente de quienes hacen parte de los procesos de los Centros Sociales y otras obras institucionales. Así mismo, desde el citado texto, se definen algunos principios de los derechos humanos, señalando que estos son:

- *Inalienables*: Es decir, que nadie puede quitar, embargar, prohibir, condicionar el disfrute de los mismos.
- *Universales y trasnacionales*: Los derechos humanos tienen un carácter de inherencia a la persona humana, es decir que no son dados por nadie, ni dependen del reconocimiento de ningún Estado o persona para ser efectivos. Esta condición reconoce

⁵ División administrativa de la Congregación de Hermanos Maristas, que agrupa las obras de Colombia, Ecuador y Venezuela, bajo la administración del Hermano Provincial con sede en Bogotá D.C.

entonces que los DDHH son característicos de todos los seres humanos, indistintamente de su nacionalidad, credo, religión, afinidad política, etc.

- *Históricos y Dinámicos*: Los derechos humanos son el producto de unas condiciones histórico-culturales determinadas, la Declaración Universal, por ejemplo, se consolida en un momento de la historia de la humanidad en el que el reconocimiento de la dignidad humana es necesario. Por ello, son un reflejo de las aspiraciones, valores y acuerdos que una sociedad en un momento histórico determinado realiza.
- *Progresivos*: Los derechos humanos requieren condiciones para ejercerse y garantizarse. Sin embargo, estas condiciones no existen en todos los contextos, realidad, ni jurisprudencias nacionales, por lo que se plantea la necesidad de consolidarlas gradualmente.
- *Irreversibles*: Las condiciones, políticas y acciones que se han desarrollado para garantizar los derechos no pueden desmejorar las condiciones de las personas ni pueden retroceder en los logros generados para la garantía de los mismos.
- *Interdependientes*: Es decir que el desarrollo de uno afecta el de otro y si alguno de ellos es privado, por ende, otro será privado.

En particular, se puede observar que la congregación religiosa, por una parte, esboza una concepción de derechos humanos enmarcada en el contexto en donde la comunidad hace presencia, y por la otra, habla de mantener un “enfoque de derechos” en todas las acciones que emprenda en el marco de sus diferentes procesos y proyectos, bien sea en los Centros Sociales u otras instituciones suyas:

Cuando hablamos de un enfoque de derechos, hacemos referencia a un marco de valoración y actuación que toma los Derechos Humanos como un referente para intencionar, construir e implementar políticas, programas y proyectos a diferentes niveles. Así, el Enfoque de Derechos Humanos en el Desarrollo (EDHD) parte de concebir el desarrollo como derecho y de garantizar un entorno donde se proteja al ser humano de las principales privaciones y se garanticen las libertades básicas. (Hermanos Maristas de la Enseñanza, 2013, pág. 9)

Conviene observar, sin embargo, que al referirse a “enfoque de derechos humanos” el texto se enfoca no en este planteamiento desde la Convención de Derechos del Niño,

sino de las particularidades del enfoque de derechos humanos *en el desarrollo*, que surge desde los gobiernos europeos y las agencias para la cooperación internacional, considerando que el derecho internacional de los derechos humanos es un “marco conceptual” aceptado por la comunidad internacional y que posibilita su accionar en los países considerados como “sub-desarrollados” o en “vía del desarrollo”.

La idea de *desarrollo* tal y como se esboza en estos discursos se posicionan en la sociedad a partir de la Segunda Guerra Mundial, centrados en la diferencia entre las condiciones de los países el llamado Primer Mundo (Europa, Norteamérica y, en general, el “Norte Global” y los países considerados por las instituciones internacionales de manera naturalizada como las más pobres (de América, África y Asia, principalmente). Su objetivo fundamental ha sido generar las condiciones para que los países catalogados como “sub-desarrollados” puedan, poco a poco, alcanzar las condiciones de los países “desarrollados”.

Detrás de este marco discursivo de desarrollo hay tres suposiciones básicas: (1) una idea muy propia de la sociedad occidental, capitalista moderna, según la cual es necesario mejorar las cosas que tenemos y hacemos, en especial para hacer más cómoda nuestra vida, a través de la tecnología y el emprendimiento individual (2) la idea de que el progreso económico es lo esencial y la base para lograr “mejorar” la calidad de vida y (3) que uno de los mayores obstáculos para lograr todo esto son las tradiciones, costumbres y prácticas que desarrollan las personas y comunidades, en especial rurales y pobres, que aún no alcanzan los niveles de desarrollo deseable (del llamado Primer Mundo).

Estos fundamentos se ha traducido, necesariamente, en mostrar las comunidades “desarrolladas” como el único modelo a seguir, en la cual el dinero es la clave para alcanzar condiciones dignas de vida por lo que, es central negar, desconocer e incluso eliminar, lo propio para dar paso a modelos que otros consideran adecuados.

A nivel de la acción, estos planteamientos implican cada vez más la destrucción ambiental, desconocer los saberes de las personas, para privilegiar el conocimiento técnico como único válido para solucionar problemas cotidianos. De igual manera,

posicionar modelos de *desarrollo* más homogéneos, desdibujando cada vez más los saberes locales y las soluciones que desde el contexto se ofrece a los problemas de su entorno;

Lamentablemente, muchos esfuerzos para buscar soluciones concretas a la crisis ambiental suelen ser frustrados no sólo por el rechazo de los poderosos, sino también por la falta de interés de los demás. Las actitudes que obstruyen los caminos de solución, aun entre los creyentes, van de la negación del problema a la indiferencia, la resignación cómoda o la confianza ciega en las soluciones técnicas. Necesitamos una solidaridad universal nueva. (Papa Francisco, 2015, pág. 13)

Cabe destacar que, mantener un enfoque de derechos tiene implicaciones éticas y políticas pero, más allá, unas que sean transformadoras de la realidad y de las prácticas cotidianas. Por ejemplo, el documento de los Hermanos Maristas de la Enseñanza plantea que se debe considerar a las personas como sujetos plenos de derechos, lo que “requiere sobrepasar la idea que las personas son carentes y requieren de la acción de otros para dejar de serlo, para generar la conciencia que todos son sujetos plenos de derechos, que pueden respetarlos, garantizarlos, exigirlos y mantenerlos” (2013, pág. 9).

Gracias a esta concepción, se permite que, desde la institución marista, se promueva el “reconocimiento y garantía” de derechos, y se transforme la concepción que haga tránsito desde medidas asistenciales y subsidiarias que “niegan en muchas ocasiones la posibilidad de acceder a las libertades humanas”, hacia medidas y/o acciones en las que se potencie la capacidad de los sujetos de generar, por sí mismos, condiciones diferentes a las basadas en el desconocimiento de la alteridad.

Esta postura trae consigo toda una visión transformadora para las prácticas institucionales de los Centros Sociales, respecto a su tratamiento y acciones con, desde y para la comunidad, puesto que pretenden cambiar las lógicas de la acción social, de tal forma que no se parta de la existencia de personas con necesidades básicas que deben ser satisfechas, evitando un asistencialismo que, en palabras de Freire deriva en la pérdida de la responsabilidad de la gente por su propio cambio, sino que se concibe a las comunidades como grupos de personas que son sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas, ya que,

(...) las acciones que se emprendan en este campo no son consideradas solo como el cumplimiento de mandatos morales o políticos, sino como la vía escogida para hacer efectivas las obligaciones jurídicas, imperativas y exigibles, impuestas por los tratados de derechos humanos. (Hermanos Maristas de la Enseñanza, 2013, pág. 10)

Entonces, desde la institución marista, sus miembros son conscientes que los derechos demandan obligaciones y las obligaciones requieren de mecanismos para hacerlas exigibles y darles cumplimiento; así mismo hacen explícitas unas perspectivas para potenciar la exigibilidad de los derechos humanos, visto el *desarrollo humano* como un ejercicio de corresponsabilidad:

El respeto, la garantía y el ejercicio de los derechos como opción para la consolidación del desarrollo humano es una tarea que involucra a todos los sujetos de la sociedad, generando la conciencia de responsabilidades compartidas. Por ello, se reconoce que hay personas y grupos que son titulares de derechos y personas que son portadoras de obligaciones (por ejemplo el Estado). Lo que muestra que todos los sujetos pueden ser, simultáneamente, titulares y portadores de obligaciones. (Hermanos Maristas de la Enseñanza, 2013, pág. 10).

Respecto a lo anterior, hay que tener en cuenta, sin embargo, que la corresponsabilidad se concibe como un mecanismo en doble vía, en la medida que requiere que la sociedad, las instituciones y las comunidades –de conjunto- establezcan y creen mecanismos, canales e instituciones necesarios para el ejercicio de los derechos humanos, mediante relaciones democráticas para la demanda de cumplimiento, basadas en el diálogo y el respeto por el otro o la otra, con el fin de lograr la realización de los derechos humanos, así como su garantía legal.

A pesar de ello, es necesario señalar –contundentemente- cómo desde la postura teórica, contenida en diversos documentos, los Hermanos Maristas de la Enseñanza tienen una apuesta por los derechos humanos, clara y coherente; pero, es necesario avanzar, como en muchas otras instituciones (e incluso el mismo Estado), para hacer de los derechos humanos una práctica concreta, que se viva en las relaciones cotidianas entre los pares, pero también en las relaciones de instituciones jerárquicas, para que los derechos humanos atraviesen todas las acciones, e incluso las decisiones que se toman

en contextos particulares, esgrimiendo las virtudes que Freire (2002) señala como la humildad, la coherencia y la tolerancia.

Éste no es un problema único de una institución como la Comunidad de Hermanos Maristas; más bien, es un problema que ha traído consigo la noción moderna de Derechos Humanos, desde su aparición, y es que, por un lado, se hacen elaboraciones retóricas muy garantistas y de avanzada, tales como declaraciones internacionales, o documentos en los que se enmarcan los derechos, pero, en el marco de las prácticas concretas, dichos derechos enfrentan obstáculos para su garantía, en la medida en que se quedan meramente en los textos y documentos, pero no logran reconocer las prácticas discursivas y no discursivas⁶ (instituciones, economía, etc.) que perpetúan las distintas formas de discriminación, clasificación y segregación social enraizadas en visiones unilaterales y “uni-culturales” del mundo.

Boaventura de Sousa Santos (2002), propone, en contraste con la anterior, una “concepción multicultural de los derechos humanos” en la que se “rescata” la posibilidad que los derechos humanos tienen de ser un pre-texto para abanderar, apoyar y reivindicar las luchas de quienes son excluidos del disfrute de los derechos humanos, además de propiciar el diálogo intercultural para que el concepto “universal” (“todos los derechos para todos y todas”, como propone la *Red de Organismos de Derechos Civiles en México*⁷, tenga en cuenta las particularidades de cada cultura o etnia; así lo destaca Santos:

Como son ahora predominantemente entendidos, los derechos humanos son una especie de esperanto que difícilmente puede convertirse en el lenguaje cotidiano de la dignidad humana a lo largo del globo. Depende de la hermenéutica diatópica antes esbozada transformar los derechos humanos en una red de política cosmopolita mutuamente

⁶ Foucault (Castro, 2004, pág. 425), entiende a las prácticas discursivas como el conjunto de reglas anónimas, históricas, determinadas en tiempo y espacio, que han definido en una época y área determinada las condiciones de ejercicio de la función enunciativa y a las prácticas no discursivas como las relaciones de poder, que un sujeto puede ejercer o sufrir.” Se puede ampliar en: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/descargables/practicas-un-estudio-de-las-practicas-discursivas-en-la-revista-educacion-fisica-y-ciencia-ano-3-nro-2>

⁷ Se puede consultar en <http://redtdt.org.mx/>

inteligible y traducible a los lenguajes nativos de la emancipación. Este proyecto puede sonar un tanto utópico. (2002, pág. 81)

Cuando Santos se refiere a una “hermenéutica diatópica” señala que ésta se basa en la idea de que las culturas son incompletas, pero que dicha incompletud no se percibe desde la misma cultura, por tal razón:

El objetivo de la hermenéutica diatópica no es, en consecuencia, alcanzar la completud – siendo este siendo éste un objetivo inalcanzable– sino, por el contrario, elevar la conciencia de la incompletud a su máximo posible participando en el diálogo, como si se estuviera con un pie en una cultura y el otro en la restante. Aquí yace su carácter diatópico (2002, pág. 70).

Así las cosas, también se propone, desde los documentos planteados por los Hermanos Maristas, el “reto de defender y garantizar los derechos de la niñez y la adolescencia”, que consiste en:

(...) asumir la perspectiva de los derechos humanos como referente de nuestra acción institucional y lograr mejores condiciones de vida para los niños y niñas de las comunidades con las que trabajamos. Esto implica, en primer lugar, una revisión de las actividades y programas que realizamos, para descubrir cómo aportan o se dinamizan frente a la perspectiva de derechos; y, en segundo lugar, identificar nuevos procesos que permitan hacer vivo este compromiso. (Hermanos Maristas de la Enseñanza, 2013, pág. 11)

En ese orden de ideas, también se debe ser enfático en señalar que la Institución tiene claro que debe avanzar y transformarse, para que cada vez más, las apuestas desde los documentos se empiecen a vivir en los territorios concretos donde se enmarca la acción de la institución; en ese sentido, vale la pena incorporar el enfoque de derechos desde el marco de la Convención de Derechos del Niño, que:

- reconoce a los niños y jóvenes como personas independientes y les fortalece para que se comprometan por sus derechos y exijan su cumplimiento;

- aporta a dirigir y fortalecer la mirada hacia aquellos niños y jóvenes que se encuentran expuestos a riesgos específicos y cuyos derechos son diaria y sistemáticamente violados (children at risk);
- aporta a fortalecer organizaciones locales, grupos y comunidades, ya que a través de su puesta en práctica crece la conciencia frente al derecho;
- es esencial para llegar desde la superación actual de una emergencia hacia la sustentabilidad de la ayuda. Esta se logra a través de un activo compromiso y participación de los niños en la construcción de estructuras de desarrollo más justas que permanezcan también para las futuras generaciones;
- es doblemente sustentable con el principio básico de incorporar la participación activa de los niños a todas las actividades en los proyectos correspondientes. Fortalece a los niños no solo en su situación presente, sino que también les prepara para ejercer su rol como adultos. De esta manera, el enfoque de Derechos del Niño apoya también las exigencias de procesos de democratización en los países. (Kindernothilfe, 2008:5)

A la par es necesario valorar el esfuerzo que se realiza por conocer las prácticas que, desde otras instituciones similares se vienen realizando, para lograr la garantía de los derechos, y con su implementación en la institución marista, dar un paso más en el camino de garantizar los derechos de niños, niñas, y adolescentes que hacen parte de los procesos de los Centros Sociales; en este caso, se proponen acciones alrededor de:

- Denuncia de situaciones en las que se vulnera los derechos de la niñez y la adolescencia.
- Articulación con otras organizaciones para la construcción de políticas públicas de infancia, así como la incidencia política ante los gobiernos.
- Ofrecer (*a los niños, niñas y jóvenes*) vulnerados (*en sus derechos*) en articulación con el Estado, servicios de protección a niños con derechos.⁸

⁸ Cursivas del autor.

- Programas de prevención para evitar que se vulneren los derechos de los niños y jóvenes, así como organizar a la sociedad en general para su protección.
- Procesos de comunicación social con el fin sensibilizar a la sociedad frente a la situación de la infancia y sus derechos.
- Movilización o hacer parte de procesos de movilización social a favor de la infancia. (Hermanos Maristas de la Enseñanza, 2013, pág. 11)

Así, lo que se hace actualmente, y lo que se puede realizar, plantea unas posibles rutas de acción que permitirían, en todo caso, avanzar. Sin embargo, el desafío que tienen estos religiosos de la Comunidad de Hermanos Maristas de la Enseñanza como institución, desde mi punto de vista, es el deber de caminar con pasos gigantes, para que todo lo que se proponen en los documentos sobre derechos humanos (tanto nacionales como internacionales), se vea cada vez materializado en sus prácticas, nada “del otro mundo” como se dice coloquialmente, sino -más bien- como un proceso que se haga desde lo concreto, desde las relaciones diarias, las decisiones, las formas y estilos como se trabaja con las comunidades, para que, así, con pequeñas transformaciones, se logre que cada vez más las obras de la institución sean mejores y más garantes de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y –en general– de los territorios y comunidades donde hacen presencia.

1.2.2 Formar como práctica más amplia desde la educación comunitaria.

La educación comunitaria es una propuesta teórica en constante construcción; como postura que hunde sus raíces en la educación popular de las últimas décadas del siglo XX, en el marco específico de la educación en derechos humanos desarrolla propuestas de acción, enmarcadas en el diálogo, la participación y la concertación con las comunidades en los territorios donde tiene lugar.

Efectivamente, un trabajo pedagógico en educación en y para los derechos humanos en el marco de la práctica pedagógica investigativa llevada a cabo en los Centros Sociales Maristas, se desarrolla como una oportunidad de construir, desde, con y para las personas que hacen parte de los procesos de producción de conocimiento en torno a los derechos humanos.

En el desarrollo de la práctica se pretende, como se ha dicho, más que transmitir conocimientos jurídicos, generar transformaciones en las relaciones cotidianas de los niños, niñas y jóvenes con los que se trabaja, de esta forma, ellos mismos se acercan y reconocen algunos contenidos de la normativa sobre derechos (declaraciones, tratados) pero, además de ello, se pretende que logren comprenderse a sí mismos como sujetos de derechos, de la dignidad que tienen por ser humanos, y puedan llegar a ser conscientes también de que el otro/la otra, merece ser tratado con la misma dignidad.

Conviene subrayar que la propuesta de trabajo pedagógico desde lo comunitario, requiere transformar las relaciones de poder que circulan en el aula, en donde como maestro, en este caso, buscaba siempre plantear las discusiones y los temas, desde el diálogo “entre pares”, en la medida en que asume una lectura del contexto específico en el que viven; esta perspectiva, por supuesto, tiene resistencias en personal de la institución, puesto que incluso algunos consideran como “anti-metodológica” o “anti-pedagógica” este abordaje educativo, bajo el presupuesto de que los estudiantes no pueden aprender, si el maestro no cumple con algunos requisitos formales, como, por ejemplo, estar de pie, “dictando clase” desde el tablero, o en su escritorio, manteniendo físicamente, relaciones de poder jerárquico y distancia de sus alumnos. Se considera, incluso, un contrasentido hablar en círculos, llamando por el nombre a los estudiantes, conversando con familiaridad sobre sus preocupaciones y problemas.

Sin embargo, es necesario señalar que –desde lo comunitario– se trabaja precisamente por fracturar las relaciones de poder-saber que no permiten al/la estudiante considerarse como igualmente “digno” o “respetable” respecto del maestro, por lo que el trato hacia el educador, es diferente que el que se podría practicar hacia el compañero/a, con las diferencias naturales de género y generación, pero no desde el autoritarismo enmarcado en relaciones culturales en las que éstas están matizadas por otras variables aprendidas.

Es significativo cómo esta propuesta desde lo comunitario, permite a los participantes del proceso pedagógico, niños, niñas y jóvenes, construir relaciones entre ellos y ellas, basadas en la confianza y el respeto mutuo, algo potenciado por la postura que, desde mi rol de maestro, intentara posicionar en la práctica que desarrollé, desde la firme

convicción de que todos somos iguales, sin importar el saber o conocimiento que podamos tener frente a uno u otro tema.

Ante a la noción de igualdad también es necesario señalar cómo esta normativa, consignada en el Artículo 1º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”), en la realidad, lo que busca mediante este principio de igualdad es terminar con la discriminación por cualesquiera condiciones, como la edad, la etnia/raza, el género, la orientación sexual, la posición económica o la condición social, para dar sustento, de ese modo, al principio de “no discriminación” según el que:

Cada ser humano es diferente, porque es único, pero eso enriquece la diversidad de la humanidad y no puede ser razón para excluirlo o negarle los derechos humanos. La no discriminación exige aceptar las diferencias, respetarlas y ser tolerantes con las personas que nos son iguales a nosotros, porque hablan, piensan, se ven o actúan distinto. (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos - Oficina en Colombia, 2001, pág. 70)

Evidentemente, una posición así es la que genera relaciones de confianza y cercanía entre estudiantes y maestro/a, porque les permite conocer, “leer” su realidad, escuchar con respeto y atención para saber lo que sucede en sus hogares, ser un referente, alguien a quien se le puede confiar un problema o situación o se le puede pedir un consejo.

Esta postura, sin embargo, se torna incómoda para una institución en la que las relaciones de poder han sido históricamente jerárquicas y atravesadas por un autoritarismo soberbio; en el caso de los Centros, particularmente, la persona que ostenta el cargo de Dirección General, funge como la máxima autoridad en ese espacio, a la que se debe consultar y obedecer; pero la obediencia no puede ni debe ser ciega, ni las órdenes ignorar los derechos de personas a quienes se considera inferiores por ser niño, niña, joven y proveniente de sectores empobrecidos.

Por esto, a la hora de formar en derechos humanos, desde lo comunitario se requiere llamar la atención sobre lo dañino de relaciones de poder/saber colonizadoras, como

decía Freire (2002), máxime cuando los postulados de derechos humanos hablan de igualdad, dignidad, pero las relaciones que se establecen desde lo institucional no demuestran otra cosa más que unos “valen” más que otros, por poder o cargo que se les ha conferido desde el alto gobierno de una institución como la que nos ocupa.

Así las cosas, una postura ética-crítica, desde la formación en derechos humanos, pretendería mostrar que, parafraseando el lema del Foro Social Mundial, “otras formas de educar en derechos humanos son posibles”, aun cuando sea cuestionada por espejismos tardíos, que le asignan –para descalificarla- categorías como “anarquista”, “insurgente” o “revolucionaria”.

Por tanto, a la hora de educar en derechos humanos en contextos urbanos y populares, como el que se refiere aquí, se debería propender por trabajar por la dignidad y el diálogo, en igualdad de condiciones, sin importar si unas personas tienen más o menos poder, más o menos saber, incluso más o menos posibilidades económicas, puesto que, de esta forma, se logra fracturar el sistema que no propone y reproduce – en la práctica – más que desigualdad.

Esta postura, por supuesto, trae consigo desafíos; pero, al lado de ellos, también posibilidades y potencialidades reales de transformar, así sea mínimamente, los contextos deshumanizantes y las relaciones discriminatorias, jerárquicas u opresivas que se tejen en el marco de la institución.

1.2.2.1 La formación desde la perspectiva freiriana

Desde la perspectiva de la educación popular, y, particularmente, desde el legado del pedagogo crítico brasileño Paulo Freire, se propone una educación que promueva la liberación de las personas de las múltiples opresiones que sufren a causa de las duras condiciones de vida del contexto en que se desenvuelven, propiciadas por el sistema-mundo capitalista, que privilegia la propiedad privada, el consumismo y la acumulación sobre los derechos más básicos de los seres humanos.

Es más, para lograr esto, propone un proceso crítico educativo, en el que se busca “concienciar” a los sujetos que hacen parte de la educación acerca de su condición

actual, y de la posibilidad efectiva que existe de transformarla, a partir de la educación y la acción colectiva concreta.

Este proceso educativo es, por tanto, un proceso político; en tal sentido, Freire concibe el proceso educativo como un acto ético-político, profundamente humano, en donde se pretende la liberación individual y social de los sujetos partícipes, es decir, hacernos conscientes de lo que la realidad objetiva nos ofrece, e ir más allá, para interiorizar que tal realidad objetiva no está absolutamente determinada; es más bien, posible de ser transformada, es perfectible y dependerá de movilizar voluntades, acciones y decisiones.

Esto trae consigo la implementación de una lectura crítica, que supere la decodificación de las letras, y trascienda hacia una conexión efectiva entre las palabras, los textos y la realidad que se vive, en los contextos específicos del educando; por eso, Freire, decía: “Jamás acepté que la práctica educativa debiera limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo” (1997, pág. 13)

Es así como se concibe a la persona como un ser en permanente búsqueda, contrapuesto a la visión del ser humano como ontológicamente determinado genética, cultural o económicamente, aunque se acepte que la genética, la cultura y la condición de clase sí condicionan (y a veces mucho), al ser humano, pero si se cambia la mirada, y se hace énfasis en las causas y factores que están presentes en esa situación, podrá desplegar su capacidad transformadora, que posibilita tomar distancia de sí mismo y de la vida, mediante la “lectura” crítica de la realidad, que tiene como finalidad la emancipación del mundo que lo sujeta y le impide liberarse “del temor y la miseria” (como dice la Declaración Universal de Derechos Humanos), porque si bien hay condicionamientos al ser humano, éste no *está* determinado en su totalidad.

Esto lleva al autor a proponer una pedagogía que esté cada vez más en la capacidad de reconocer los problemas de la realidad concreta del otro, mediante la praxis social, en el sentido en que se propone a la educación como el camino “ideal” para la liberación, señalando claramente cómo no se la puede convertir en un asunto puramente ideológico ni didáctico, ya que se podría reducir a lo simplemente retórico o mecánico de la

educación, puesto que cada acción que se emprenda, tiene implícito un acto reflexivo, que propenda hacia la transformación.

Fijémonos en que esta postura reflexiva es lo que permite a Freire la propuesta del diálogo como alternativa para superar los fundamentalismos de las partes, y posibilitar el encuentro, en la diferencia, pero también en la igualdad; esto quiere decir, fortalecer la capacidad de diálogo con quien piensa igual que yo, o comparte mis posturas políticas o pedagógicas, así como con quien es diferente.

Es de esta forma que, desde su obra como pedagogo, Freire va constituyendo una propuesta educativa en la que se privilegia el diálogo; lo que, en palabras de Soraya El Achkar, implica:

La recuperación de la palabra pronunciada de quienes se les había negado el derecho de expresar y decir su vida y en el diálogo como el acto común de conocer y, éste como el encuentro del sujeto con el mundo, asegurando que somos seres inacabados y que sólo en el encuentro con los otros y otras, vamos construyendo un saber, un contexto, el ser mismo. Toda su propuesta se centra en una esperanza movilizadora, que genera sentidos y motivaciones de carácter histórico-fundante que constituyen el presente y orienta el futuro. Una propuesta construida desde los sueños y soñar, para Freire es, por un lado, una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres, porque soñar forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir y, por otro, soñar constituye un acto político necesario. (2002, pág. 4)

Es necesario recalcar cómo la pedagogía propuesta por Freire hace un especial énfasis en la importancia del ser humano de tener un “horizonte de sentido”, como punto de partida para comprender la realidad concreta y lograr mejores condiciones de vida, desde prácticas de solidaridad hacia el otro/otra.

Desde algunos puntos de vista adulto-céntricos, soñar se podría concebir como una experiencia propia de la niñez, a la que falta “seriedad” y rigor científico; pero en el marco de la pedagogía de la liberación propuesta por el autor, ello involucra la posibilidad de imaginar e ir construyendo un mundo diferente, en que las relaciones políticas,

económicas y sociales no impliquen el triunfo de unos sobre otros, por la física muerte por hambre y las diferentes desigualdades promovidas por intereses diversos.

Sofiar no es una experiencia antagónica a la seriedad y el rigor científico, es la posibilidad de imaginar un mundo diferente y unas relaciones sociales, políticas que consideren a las personas como sujetos centrales del desarrollo y la plena vigencia de los derechos humanos como norte de todo plan y proyecto político. “No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza” [según Freire] (El Achkar, 2002, pág. 4)

Este aporte es significativo, particularmente cuando hablamos de Educación en Derechos Humanos, ya que permite superar la desesperanza ante las profundas desigualdades y la precaria situación que viven las poblaciones en donde hacemos presencia; pero implica, también, asumir nuestro compromiso como maestros con un enfoque ético-político, que posibilite la transformación necesaria de la realidad objetiva en la que nos desempeñamos, en el sentido de que:

La tarea ético-política es viabilizar los sueños y disminuir la distancia entre el sueño y su materialización. Freire invita a seguir creyendo en las utopías que implican, de alguna manera, por un lado, una denuncia de un presente que se hace, cada vez, más insoportable, intolerante, indignante y que sólo, la terca solidaridad, permite la resistencia pronunciada; por el otro, un anuncio del futuro por hacerse con las prácticas de hoy. Así, sueños, denuncia, anuncio, se construyen desde una intervención político-cultural contextualizada para inventarse un presente nuevo. Intervención, desde la educación como proceso de liberación, donde los educadores y educadoras deben asumir un compromiso ético con la historia y rechazar cualquier explicación determinista y fatalista de la misma porque la historia no es repetición inalterada del presente sino un tiempo de posibilidades (...); el presente como la realidad que se hace y depende de lo que, como personas y grupos hagamos en él y, el futuro como utopía en tanto está permanentemente construyéndose. [En palabras de Freire]:“Qué se puede hacer hoy para que mañana se pueda hacer lo que no se puede hacer hoy”. (El Achkar, 2002, pág. 5)

Es necesario subrayar el definitivo papel que tenemos desde la educación, como maestros/as para posibilitar, en primer lugar, la comprensión de la realidad, no como algo previamente determinado en lo cual no tenemos injerencia o nos es indiferente, sino como una realidad, que si bien nos condiciona, es susceptible de transformación en la

medida que somos capaces de interpretar la realidad y dialogar con las comprensiones y lecturas que sobre la misma tienen otros, quienes nos rodean, preguntando por los porqués, los cómo y los desde dónde las cosas se tornaron tan negativas para la mayoría de la población.

Evidentemente, no es únicamente necesario el cambio de las estructuras macro, a la hora de superar las inequidades e injusticias del mundo donde vivimos; es de suma importancia el cambio que se puede dar en cada una de las personas y, particularmente, en las comunidades locales a partir de la práctica educativa.

Fue precisamente porque nos volvimos capaces de decir el mundo, en la medida en que lo transformábamos en lo que reinventábamos, por lo que terminábamos por volvernos enseñantes y aprendices, sujetos de una práctica que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética. (Freire, 1996, pág. 22)

1.2.2.2 Formar en derechos humanos con comunidades

La formación en derechos humanos con las comunidades es un proceso dialógico que se desarrolla en el marco de la práctica pedagógica, lo que implica establecer las relaciones de respeto desde, hacia y con la comunidad.

Las comunidades necesitan conocer los marcos jurídicos de derechos humanos, pero es desde sí mismas que pueden reflexionar sobre el significado profundo que tiene su contexto a la hora de hablar y aprender sobre derechos humanos.

Así, por ejemplo, desde la Educación Popular, encontramos una opción teórica para abordar las distintas temáticas con las comunidades, particularmente los derechos humanos; pero, más allá de ello, como lo señala Raúl Leis, hallamos un “camino para vivirlos”, veamos:

Estas experiencias educativas buscan no sólo transmitir racionalmente el concepto de derechos humanos, sino encontrar los caminos para vivir esos derechos, para ponerlos en práctica ejercitando derechos y deberes, apropiándose de sus valores fundamentales y de los desafíos que nos presentan. La potencialidad de la educación en derechos humanos está dada por la reflexión acerca de cómo los concebimos, de su coherencia

interna, de su integralidad; de ahí se desprende la definición de qué tipo de educación en derechos humanos queremos y qué requerimos para fortalecerla. (2005, pág. 39)

Ciertamente, la apuesta es lograr que, mediante la educación en derechos humanos, seamos capaces de transformar, así sea en parte, las condiciones en materia de vivencia de los derechos en las comunidades (en mi caso, en donde se desarrolló la práctica), pero aún más, controvertir las relaciones diarias, cotidianas, para que en ellas impere el respeto por los Derechos Humanos.

Una educación en derechos humanos desde lo popular, con las comunidades, implica hacer visible la capacidad de incidencia que, como personas tenemos para intervenir en las decisiones políticas que tomen los gobernantes y que, evidentemente, afectan a la comunidad.

Para lo anterior, la propuesta desde la educación popular emerge a partir de metodologías construidas en la acción, que propenden por un rescate de lo propio, con el fin de dar valor y validez a los saberes de los educandos (en mi caso, niños, niñas y jóvenes) y participantes de los procesos pedagógicos, para expresar nuestras culturas, idiosincrasias, historias, valores e identidades.

Evidentemente, tal pedagogía debe contar con la participación de los que históricamente han sido excluidos, callados o “invisibilizados”, como los niños, niñas y jóvenes, las mujeres, las comunidades negras o afro colombianas, las comunidades indígenas, los grupos de personas sexualmente diversas, para que su voz, junto con la nuestra, pueda dar ideas, injerir en cómo vivimos.

Para ello, en nuestro país se han desarrollado apuestas que vale la pena nombrar, porque fueron pioneras y nos brindan elementos, tales como el Movimiento de Niños y Niñas Sembradores de Paz, los trabajos que se han realizado desde organizaciones como el Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP; y, más recientemente, el trabajo desde el Centro Nacional de Memoria Histórica.

1.2.3. Perspectivas oficiales del discurso de la educación en derechos humanos

En el presente apartado se exponen algunas de las perspectivas y propuestas que corresponden a discursos oficiales, desarrollados por organismos internacionales y el Estado colombiano alrededor de la educación en derechos humanos, que por lo general se emplean como único referente en este campo.

1.2.3.1 Naciones Unidas, Decenios de la educación en derechos humanos y papel de UNESCO

Las Naciones Unidas ha realizado, a la fecha, cinco Conferencias Mundiales de Derechos Humanos, siendo la última en 1993, en la que se aprobó la Declaración y el Programa de Acción de Viena⁹ ; por recomendación suya, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el año 1994, estableció un periodo de 10 años, desde enero de 1995, como el *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*; en dicha resolución también formula un *Plan de Acción* para ese denominado decenio, con las premisas de que:

(...) la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y deben integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional. (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993, pág. 29)

La Conferencia recomendó a los Estados realizar esfuerzos en conjunto con la sociedad civil, para atacar y erradicar el analfabetismo, de tal manera que la educación esté dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana, y el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Por tal razón:

La Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia. La educación debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad

⁹ Naciones Unidas, Asamblea General. “Declaración y Programa de Acción de Viena”. A/CONF.157/23, 12 de julio de 1993.

entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos. (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993, pág. 29)

Señala, asimismo, la necesidad de que los Estados destinen recursos para el programa, indicando: “La Conferencia observa que la falta de recursos y las inadecuaciones institucionales pueden impedir el inmediato logro de estos objetivos” (1993, pág. 34).

Fruto de las recomendaciones de la Conferencia de Viena, y en particular dentro del contexto del Decenio para la Educación en Derechos Humanos, en Colombia se empezó a gestar un primer Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) por medio del cual se promueve la educación en materia de Derechos Humanos y se señalan algunas rutas y alternativas.¹⁰

1.2.3.2 La cooptación de la educación en derechos humanos por los Estados

El discurso de los Derechos Humanos es tan poderoso en la actualidad, que muchos sectores sacan provecho de él, y lo tienen como bandera, particularmente en el caso de los Estados, quienes, en los últimos años, han creado programas desde el poder ejecutivo, con el propósito de promover el tema.

Por ejemplo, en el caso colombiano, se creó, desde 1987, siendo presidente de la república Virgilio Barco, la Oficina de Derechos Humanos de la Presidencia de la Republica, con el nombre de “Consejería para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos” que, con el tiempo, se transformó en la actual Consejería Presidencial para los Derechos Humanos¹¹, una institución estatal que actualmente depende directamente de la Presidencia de la República, cuyo propósito es “fortalecer la

¹⁰ Más adelante se analiza el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos: PLANEDH.

¹¹ A partir del año 2000 esta oficina pasa a depender de la Vicepresidencia de la Republica, como “Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH” y, finalmente a partir del el 2 de septiembre de 2014, se crea la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, en cabeza de Guillermo Rivera Flórez, dependencia que forma parte del despacho del Ministro Consejero para el Post-Conflicto, Derechos Humanos y Seguridad, general (r) Óscar Naranjo.

articulación de las acciones de las diferentes entidades del Estado, en el respeto y promoción de los derechos humanos.”¹²

Así, desde el Ejecutivo, el gobierno se propone “mejorar los niveles de respeto, protección y garantía de los derechos humanos y la aplicación del DIH y contribuir a que el Estado en su conjunto desarrolle una política integral de promoción y respeto a los derechos humanos”. Frente a este propósito, la crítica no consiste en que sea el Estado el que tome como bandera el discurso de los derechos humanos, sino más bien, cómo sus tareas de promoción y prevención, en las que se invierten cuantiosos recursos públicos, no tienen ninguna repercusión en la superación de la grave situación de derechos humanos de millones de colombianos, quienes en su vida cotidiana, siguen sufriendo constantes abusos y violaciones de sus derechos más fundamentales, agudizados por el conflicto armado interno.

En este sentido, podemos ver cómo el Estado maneja un doble discurso frente a este tema: por un lado, promueve políticas de Derechos Humanos desde sus diferentes instancias; pero, por el otro, gobierna con políticas que profundizan las causas estructurales que tienen a Colombia inmersa en un conflicto armado de más de cincuenta años, pero además de eso, un conflicto social, ya que es la nación más desigual de América Latina¹³, (junto con Brasil), donde millones de personas en el país viven en la extrema pobreza, por tan solo citar un ejemplo.

De modo que, aunque se introducen cátedras obligatorias, como la de derechos humanos, tanto en el sistema educativo formal como en las Escuelas Superiores Militares y de Policía, éstas terminan siendo un adorno, retórica, a la par que las violaciones de Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario cada vez son más espantosas, incluso en tiempos de Juan Manuel Santos, en donde se habla de “Paz,

¹² Tomado de: <http://www.derechoshumanos.gov.co/consejeria/paginas/QuienesSomos.aspx> Consultado el 13/06/2015

¹³ Véase, en ese sentido: “Colombia y Brasil, los países más desiguales de América Latina”. El Espectador, 8 de abril de 2014; <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/colombia-y-brasil-los-paises-mas-desiguales-de-america-articulo-485751>

Equidad y Educación”. En ese marco, haré enseguida un análisis del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

1.2.3.3 El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, PLANEDH

El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) es una propuesta que parte de la decisión estatal por poner en el contexto de la educación formal el tema de los derechos humanos, con sus aristas, posibilidades y tensiones. En su introducción, el documento de soporte señala que:

La educación en derechos humanos que propone el PLANEDH apunta a la transformación social, al empoderamiento de la sociedad para la realización de sus derechos y libertades y al fortalecimiento de las capacidades de hombres y mujeres para afrontar la defensa y ejercicio de los mismos. (Vicepresidencia de la República. Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derechos Internacional Humanitario, 2010)

Sin conocer la cita, se podría inferir que dicho Plan plantea un lenguaje proveniente de una organización social o una ONG de defensores de derechos humanos, pero el mismo se habría hecho para “mostrar” que el Estado colombiano está genuinamente preocupado por la garantía de los derechos humanos; sin embargo, al escudriñar, la realidad es otra, una en la que impera un sistema de salud en crisis, una administración de justicia congestionada e ineficaz, en especial respecto a la impunidad sobre graves violaciones de derechos humanos (que en algunos casos, como los sindicales alcanza el 98%¹⁴), por tan solo señalar dos ejemplos precisos.

Sin embargo, es necesario decantar el discurso promovido desde el Estado para poderle hacer las respectivas críticas, ya que, como es común, en nuestro país, una cosa son los documentos estatales, y otra, la realidad que se vive en los contextos, particularmente, en este caso, en las instituciones educativas.

En la introducción del PLANEDH, se señala cómo el proceso para la elaboración de este Plan fue participativo, puesto que se consultó a las comunidades, a través de talleres regionales, con la participación de equipos interinstitucionales del Ministerio de

¹⁴ Según el informe de la Central Unitaria de Trabajadores, CUT ante la Organización Internacional del Trabajo, OIT, en su Asamblea Anual de 2014: <http://cut.org.co/informe-de-cut-colombia-a-la-oit/>

Educación Nacional, la Defensoría del Pueblo, el Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario y contó con la asistencia técnica de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Colombia (OACNUDH) y la financiación del Programa de Derechos Humanos de USAID/MSD Colombia, cuyos objetivos finales son:

El propósito principal del PLANEDH es que la EDH se incorpore y consolide en la agenda pública, centrada en la formación de sujetos activos de derechos, que contribuya a la consolidación del Estado Social de Derecho, multiétnico y pluricultural y a la construcción de una cultura de derechos humanos en el país. (Vicepresidencia de la República. Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derechos Internacional Humanitario, 2010, pág. 89)

Tal propósito, diseñado desde el año 2010, presenta hoy, cinco años después, precarios avances, una muestra más de que, como ya se ha señalado, el PLANEDH, y el discurso de los Derechos Humanos que se enmarca en las acciones estatales, está centrado en mostrar resultados a nivel documental, pero no ha logrado traducirse en acciones concretas en las diferentes instituciones educativas, para que en verdad se pueda promover la “formación de sujetos activos de derechos”.

Para cumplir con su propósito, el PLANEDH se traza como objetivos implementar procesos en el campo de las normas, instancias y procedimientos que permitan la articulación de la política de Educación en Derechos Humanos (EDH), en todos los niveles de la administración pública, además de un proceso paulatino de incremento de la EDH en las políticas públicas, a través de la participación, que se concierten entre la sociedad civil y el Estado, para su formulación y desarrollo, particularmente en el caso de la población que requiere un enfoque diferencial, para quienes se señala que se debe contar con referentes pedagógicos de EDH pertinentes y contextualizados.

Es por esto que los objetivos también contemplan la necesidad de potenciar los procesos de formación de “agentes educativos” expertos en EDH, de la mano del estímulo e impulso de grupos y líneas de investigación en EDH, que logren aportar a “los lineamientos de la política pública de EDH, a la construcción de modelos pedagógicos, al diseño de materiales contextualizados y a la creación de ambientes educativos y

culturales favorables a los derechos humanos y la aplicación del derecho internacional humanitario.” (Vicepresidencia de la República. Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derechos Internacional Humanitario, 2010, pág. 93)

Para que el PLANEDH pueda cumplir con los objetivos, se proponen estrategias que impacten la educación en todos los niveles (formal, no formal e informal), así:

- Fortalecimiento del Sector de la Educación en Derechos Humanos, mediante esta estrategia se busca: “establecer instancias, normas y procedimientos de coordinación entre instituciones públicas, privadas y las organizaciones de la sociedad civil para el diseño, ejecución y evaluación permanente e integral de la política pública de educación en derechos humanos” (Vicepresidencia de la República. Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derechos Internacional Humanitario, 2010, pág. 93)
- Formación y generación de capacidades, con la que se busca desarrollar procesos de educación en derechos humanos para diferentes profesionales al servicio o no del Estado, con el fin de promover procesos de organización y movilización alrededor de la EDH, con la hipótesis de lograr que, por medio de la formación, se logren relaciones entre el Estado y la ciudadanía en las que se promuevan y garanticen los Derechos Humanos.
- Promoción, difusión y comunicación, encaminada a que la ciudadanía, como titular de los derechos, las instituciones y las organizaciones sociales conozcan, apropien y practiquen el sentido, los alcances y los desarrollos de la EDH.
- Consolidación de redes de aprendizaje e investigación, propone que los actores participantes de los procesos de EDH construyan conocimiento sobre el tema para que se permita:

(i) leer, apropiar y resignificar las realidades locales, regionales y nacionales; (ii) construir, consolidar y poner en marcha los desarrollos pedagógicos, metodológicos y operativos de la educación en derechos humanos (lineamientos pedagógicos de EDH, propuestas pedagógicas en temas específicos de derechos humanos de acuerdo con las necesidades y las lecturas de sus contextos, entre otros); (iii) generar comunidades de aprendizaje para compartir, intercambiar y construir conocimiento a partir de los

aprendizajes, experiencias significativas y las lecciones aprendidas; y (iv) generar procesos de investigación en EDH para mejorar la práctica pedagógica, fortalecer el saber disciplinar, conocer la realidad y contextualizar las propuestas pedagógicas, en dirección a garantizar pedagogías incluyentes, con perspectiva diferencial y de género (multiculturalidad, poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, entre otros) y sirva como referente en la formulación de políticas públicas en materia de EDH.

- Sistema de evaluación, monitoreo y seguimiento. Pretende hacer un continuo seguimiento al PLANEDH, con mecanismos “participativos”, con el fin de construir indicadores y verificar el cumplimiento.

Habiendo realizado un esbozo de lo que propone el PLANEDH, concluyo, fruto del análisis del documento, que dicho plan presenta la postura oficial y estatal del “deber ser” de la educación en y para los derechos humanos, ya que su equipo técnico redactor, está conformado -en su mayoría- por instituciones estatales, y el apoyo de organismos internacionales, lo cual dista del concepto “participativo” que, aunque se enuncia en la introducción, tenemos desde la LECEDH.

Anotaré, sin embargo, que, el documento plantea discusiones interesantes alrededor de la multiplicidad de sentidos, al referirse que la educación en derechos humanos, debe tener en cuenta las múltiples diversidades contenidas en el enfoque diferencial.

A pesar de lo anterior, a este plan se le puede criticar la postura de reducir la educación en derechos humanos a la educación en valores y para la ciudadanía, siendo ésta una posición limitada, y que niega la concepción crítica de los derechos humanos invisibilizando la posición que los considera como el fruto de las luchas históricas de diferentes sectores y su ineficacia cuando no logra superar las causas de los abusos.

Del mismo modo como se han creado diversas cátedras para la escuela, tales como la de Estudios Afrocolombianos, la de educación para la ciudadanía, y más recientemente, la de educación para la paz, preocupa su desarticulación y marginalidad, que a la postre terminan siendo esfuerzos inconexos y poco viables resultando como un añadido al currículo oficial, sin generar mayor impacto entre el estudiantado, la transformación de prácticas escolares de discriminación y violencias y una revisión tanto del papel de

docentes como intelectuales y trabajadores de la educación, como agentes discriminadores.

Adicionalmente, el documento -a la hora de tomar posición- es bastante escueto, pues en algunos apartados señala su apoyo a categorías como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, entre otras, sin especificar cuál es la concepción o el enfoque teórico desde la cual las enuncia, lo que se presta para que el discurso de los derechos humanos sea funcional para cualquier sector, incluso a la hora de violentarlos.

A modo de conclusión, se puede señalar que el Estado colombiano, a través del PLANEDH, empieza un camino hacia una política pública de educación en derechos humanos; sin embargo, es necesario indicar que ésta es solo un esbozo, una propuesta que hace falta seguir concretando en la realidad, de la mano de posturas críticas y teniendo en cuenta los contextos en donde se pretende educar en derechos humanos, para que esta educación sea una opción transformadora de las múltiples desigualdades en términos de derechos humanos en los territorios, cuestión que no se superará en el corto o mediano plazo, así se firmen acuerdos de paz y se implemente la Cátedra para la Paz.

1.2.4 Prácticas de educación en derechos humanos con comunidades en Colombia

Enseguida, se podrá encontrar un breve esbozo de las prácticas de educación en derechos humanos, particularmente desde experiencias de educación popular y procesos en organizaciones sociales, junto con un análisis de las brechas a las que nos enfrentamos a la hora de “educar” en derechos humanos, desde el marco de la educación comunitaria, especialmente con infancia y juventud.

1.2.4.1 Genealogía de las experiencias de educación popular en derechos humanos

Las experiencias de educación popular en derechos humanos, propiamente dichas, surgen en el país, a partir de 1984, como resultado de un proceso, que empieza a finales de la década de los 70, en el que en el contexto del Estatuto de Seguridad, el establecimiento criminaliza a colectivos sociales tales como sindicatos, asociaciones de

campesinos, estudiantes, y Comunidades Eclesiales de Base (CEB); generando como respuesta por parte de instituciones y organizaciones no-gubernamentales (ONG), la conformación de comités de solidaridad con base en organizaciones sociales y de abogados que trabajan por condiciones de justicia de los presos políticos.

Como señala Amanda Romero (1992), el Comité de Solidaridad con los Presos Políticos y la Oficina de Derechos Humanos y derechos de los Pueblos del CINEP (llamado en aquel entonces “Centro de Investigación y Educación Popular”) empiezan a reflexionar en torno a la educación en derechos humanos:

(...) se hace una propuesta metodológica y de contenidos para una Educación en Derechos Humanos, con el fin de dar respuesta a solicitudes de grupos populares, que giran en torno a la necesidad de manejar elementos jurídicos e información relativa a la manera (...) como se podían defender, en casos concretos, los derechos de los sectores afectados por diferentes formas de violación a sus derechos fundamentales, en particular, los civiles y políticos. (1992, pág. 32)

En principio, como una práctica de la mano de la acción política, y de la defensa de los derechos humanos, de los presos políticos, sus familiares, y de las organizaciones sociales, la EDH fue concebida como un proceso de acompañamiento integral, que buscaba reforzar los elementos organizativos y de reflexión frente a las graves violaciones de derechos humanos en el marco de la “democracia de baja intensidad”, en la que ha vivido el país.

Su búsqueda, en un amplio sentido, era la de intentar conectar la teoría jurídica sobre los derechos humanos, con la realidad del contexto colombiano, con una aproximación hacia la enseñanza de los derechos humanos, teniendo en cuenta la multiplicidad de escenarios en el que se desarrollaban los talleres, en los que incluso se intentaba incluir a personas con limitados conocimientos de lecto-escritura, comunidades indígenas con cosmovisiones diferentes, haciendo uso de instrumentos como la observación participante.

Es así como la educación popular, se plantea como una alternativa, tendiente a extender la educación a los terrenos de lo “no-formal”, es decir, llevar los contenidos a espacios

donde antes no estaban, permitiendo a los sectores populares informarse y “formarse” en los distintos temas, pero particularmente éste de los Derechos Humanos, más como un “enfoque” que como un diseño curricular.

1.2.4.2 Expansión de experiencias en educación en derechos humanos en las organizaciones sociales

Las experiencias de educación en derechos humanos en las organizaciones sociales, han ido surgiendo a la par con las luchas y la movilización, en sindicatos, cooperativas y organizaciones barriales, campesinas, indígenas y de derechos humanos.

En la actividad sindical, que se remonta a 1910, se ha logrado la conformación y desarrollo de sindicatos en varios sectores de la economía productiva nacional, logrando la protección del derecho a la asociación, la huelga, la jornada de ocho horas y las vacaciones remuneradas.

Junto con dicha actividad de movilización en la mayoría de los sindicatos u organizaciones sociales, se conforman equipos a la par de oficinas de derechos humanos en diversas organizaciones sociales y sindicales, que -en muchos casos- incluyen la educación en derechos humanos, como una forma de potenciar la lucha y cualificarla desde estas perspectivas.

1.3 ¿Qué significa formar en derechos humanos en un contexto urbano y popular como en los que operan los Centros Sociales Maristas?

Teniendo en cuenta lo reflexionado anteriormente, una propuesta de formación en Derechos Humanos, en el contexto de los Centros Sociales Maristas se puede implementar en escenarios diversos conformados desde el objetivo de formar sujetos de derechos; en este sentido, es necesario precisar qué se entiende por “Sujeto de Derechos”. Abraham Magendzo señala que “el cometido central de la educación en derechos humanos es la formación de un sujeto de derechos” (2006, pág. 32), y describe algunas de sus características, así:

Se podría sostener que un sujeto de derechos es una persona que tiene un conocimiento básico de los cuerpos normativos referidos a derechos fundamentales de las personas y

los aplica para promover y defender sus derechos y el de los demás. (...) Conocer los cuerpos normativos y las instituciones ligadas a la protección de los derechos no es un conocimiento académico sino que confiere mayores posibilidades de acción y por lo tanto mayor poder para intervenir en la promoción y defensa de los derechos propios y de los demás. (Magendzo, 2006, pág. 32)

Además, el sujeto de derechos es una persona que está empoderada del lenguaje, es decir, que domina un lenguaje rico en términos y conceptos que le permiten argumentar de forma precisa y contundente, por lo que: “Creemos firmemente que un sujeto de derechos debe necesariamente desarrollar una serie de competencias lingüísticas.” (Magendzo, 2006, pág. 32)

Seguido de ello, el sujeto de derechos es quien puede actuar sobre el mundo, es decir que tiene la capacidad de defender y exigir que sus derechos y los de los demás, sean cumplidos; en este sentido, Magendzo añade que es alguien que “(...) es capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y de autoestimarse, de ‘pararse sobre sus propios pies’, de situarse como ciudadano en su sociedad, comprometido con el bien común, con lo ‘público’.” (2006, pág. 33)

El sujeto de derechos también se reconoce como ser autónomo en el reconocimiento de los otros; es decir, que es capaz de hacer uso de su libertad, reconociendo que tiene límites y reconoce la diferencia, valora la solidaridad, y valora al otro/a como un interlocutor legítimo y de respeto; finalmente, el sujeto de derechos es una persona que “vigila” a los otros, pero no en el estilo del control y la censura, sino en un modo de acogida y solidaridad.

Cuando los derechos de la infancia son violados o vulnerados, se hace necesario acudir a los cinco componentes de la reparación integral propuestos por la ONU¹⁵, en los que se señala que un proceso de reparación adecuada, efectiva y rápida tiene como finalidad promover la justicia, mediante un proceso que busca remediar las violaciones manifiestas a las normas internacionales de derechos humanos o las violaciones graves al DIH, dicha reparación debe ser proporcional a la gravedad de las violaciones y al daño sufrido.

¹⁵ Resolución 60/147 aprobada por la Asamblea General de la ONU el 16 de diciembre de 2005

Las víctimas deben ser tratadas con humanidad y respeto por su dignidad, sus derechos humanos, con énfasis en que se adopten medidas apropiadas para garantizar su seguridad, su bienestar físico, psicológico e intimidad así como las de sus familias, así:

Conforme al derecho interno y al derecho internacional, y teniendo en cuenta las circunstancias de cada caso, se debería dar a las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario, de forma apropiada y proporcional a la gravedad de la violación y a las circunstancias de cada caso, una reparación plena y efectiva, según se indica en los principios 19 a 23, en las formas siguientes: restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición. (Comisión Colombiana de Juristas, 2007, pág. 224)

Dichas normas han sido asumidas en Colombia, a través de varios instrumentos jurídicos, entre ellos la Ley 1448 de 2011 o *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras*, y el seguimiento mediante el AUTO N° 251 de 2008 de la Corte Constitucional, en desarrollo de su Sentencia T-025 de 2004, *“Protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes desplazados por el conflicto armado, en el marco de la superación del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004, después de la sesión pública de información técnica realizada el 28 de junio de 2007 ante la Sala Segunda de Revisión.”*

Entonces, los componentes de la reparación son:

Restitución: Con este componente se pretende devolver a las víctimas a su estado anterior a la violación manifiesta, así:

La restitución, siempre que sea posible, ha de devolver a la víctima a la situación anterior a la violación manifiesta de las normas internacionales de derechos humanos o la violación grave del Derecho Internacional Humanitario. La restitución comprende, según corresponda, el restablecimiento de la libertad, el disfrute de los derechos humanos, la identidad, la vida familiar y la ciudadanía, el regreso a su lugar de residencia, la reintegración en su empleo y la devolución de sus bienes. (Comisión Colombiana de Juristas, 2007, pág. 225)

Indemnización: Con la medida de indemnización es un componente económico, según señala la ONU:

La indemnización ha de concederse, de forma apropiada y proporcional a la gravedad de la violación y a las circunstancias de cada caso, por todos los perjuicios económicamente evaluables que sean consecuencia de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos o de violaciones graves del derecho internacional humanitario, tales como los siguientes:

- a) El daño físico o mental;
- b) La pérdida de oportunidades, en particular las de empleo, educación y prestaciones sociales;
- c) Los daños materiales y la pérdida de ingresos, incluido el lucro cesante;
- d) Los perjuicios morales;
- e) Los gastos de asistencia jurídica o de expertos, medicamentos y servicios médicos y servicios psicológicos y sociales. (Comisión Colombiana de Juristas, 2007, pág. 225)

Rehabilitación: La rehabilitación debe incluir atención médica y psicológica, así como servicios jurídicos y sociales.

La Satisfacción:

La satisfacción ha de incluir, cuando sea pertinente y procedente, la totalidad o parte de las medidas siguientes:

- a) Medidas eficaces para conseguir que no continúen las violaciones;
- b) La verificación de los hechos y la revelación pública y completa de la verdad, en la medida en que esa revelación no provoque más daños o amenace la seguridad y los intereses de la víctima, de sus familiares, de los testigos o de personas que han intervenido para ayudar a la víctima o impedir que se produzcan nuevas violaciones;
- c) La búsqueda de las personas desaparecidas, de las identidades de los niños secuestrados y de los cadáveres de las personas asesinadas, y la ayuda para

recuperarlos, identificarlos y volver a inhumarlos según el deseo explícito o presunto de la víctima o las prácticas culturales de su familia y comunidad;

d) Una declaración oficial o decisión judicial que restablezca la dignidad, la reputación y los derechos de la víctima y de las personas estrechamente vinculadas a ella;

e) Una disculpa pública que incluya el reconocimiento de los hechos y la aceptación de responsabilidades;

f) La aplicación de sanciones judiciales o administrativas a los responsables de las violaciones;

g) Conmemoraciones y homenajes a las víctimas;

h) La inclusión de una exposición precisa de las violaciones ocurridas en la enseñanza de las normas internacionales de derechos humanos y del derecho internacional humanitario, así como en el material didáctico a todos los niveles.

Garantías de no repetición: Mediante estas medidas, se incluyen aquellas tendientes a garantizar que los hechos victimizantes no se vuelvan a presentar, así:

Las garantías de no repetición han de incluir, según proceda, la totalidad o parte de las medidas siguientes, que también contribuirán a la prevención:

a) El ejercicio de un control efectivo por las autoridades civiles sobre las fuerzas armadas y de seguridad;

b) La garantía de que todos los procedimientos civiles y militares se ajustan a las normas internacionales relativas a las garantías procesales, la equidad y la imparcialidad;

c) El fortalecimiento de la independencia del poder judicial;

d) La protección de los profesionales del derecho, la salud y la asistencia sanitaria, la información y otros sectores conexos, así como de los defensores de los derechos humanos;

e) La educación, de modo prioritario y permanente, de todos los sectores de la sociedad respecto de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario y la capacitación en esta materia de los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley, así como de las fuerzas armadas y de seguridad;

f) La promoción de la observancia de los códigos de conducta y de las normas éticas, en particular las normas internacionales, por los funcionarios públicos, inclusive el personal de las fuerzas de seguridad, los establecimientos penitenciarios, los medios de información, el personal de servicios médicos, psicológicos, sociales y de las fuerzas armadas, además del personal de empresas comerciales;

g) La promoción de mecanismos destinados a prevenir, vigilar y resolver los conflictos sociales;

h) La revisión y reforma de las leyes que contribuyan a las violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y a las violaciones graves del derecho humanitario o las permitan.

CAPÍTULO 2 - Restitución de Derechos de Niños, Niñas y Jóvenes.

2.1 Restitución de derechos como obligación estatal

Los procesos de restitución o restablecimiento de derechos de niños, niñas y jóvenes en el marco de la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, son responsabilidad del Estado Colombiano, con el que se adecúa la legislación a los compromisos internacionales que ha ratificado.

Es por esto que, en este apartado, teniendo en cuenta la normatividad actual, pretendo analizar las responsabilidades estatales frente a la restitución de derechos de niños, niñas y jóvenes, y el aporte que, desde los Centros Sociales Maristas, se puede ofrecer, siempre teniendo como máxima el papel de acompañante, como parte de la sociedad civil, dado que en el desarrollo de este trabajo se asume –basados en la Convención de Derechos del Niño- que existe frente al cuidado y la protección de los niños, niñas y jóvenes una corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad.

2.1.1. Los antecedentes de la Cumbre Mundial por la Infancia: principales problemas que afectan a la niñez.

En septiembre de 1990 se llevó a cabo en la ciudad de Nueva York, la “Cumbre Mundial en Favor de la Infancia” con la presencia de 71 jefes de Estado y 88 altos funcionarios de gobierno; allí, se aprobó la *Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño*, con el objetivo de “contraer un compromiso común y hacer un urgente llamamiento a nivel mundial para que se dé a todos los niños un futuro mejor”. (Declaración Cumbre, Art. 1)

Para el desarrollo de esta Cumbre, se identificaron, en los documentos previos, los llamados “problemas” que sufre la infancia, entre los que se encuentra que éstos:

(...) se ven expuestos a peligros que dificultan su crecimiento y desarrollo. Padecen grandes sufrimientos como consecuencia de la guerra y la violencia; como víctimas de la discriminación racial, el apartheid, la agresión, la ocupación extranjera y la anexión; también sufren los niños refugiados y desplazados, que se ven obligados a abandonar

sus hogares y sus raíces; algunos sufren por ser niños impedidos, o por falta de atención o ser objeto de crueldades y explotación (Declaración Cumbre, Art. 14).

Dichos sufrimientos se derivan de la situación social mundial pero, particularmente, de los países considerados en “vías de desarrollo” o “sub-desarrollados”, señalando, además, la pobreza, las crisis económicas que afectan a las personas en condición de vulnerabilidad, tales como el hambre, las enfermedades como el VIH-SIDA, la malnutrición o desnutrición crónica, y la falta de saneamiento adecuado y agua potable. Estos planteamientos desarrollados en la Cumbre sirvieron, como veremos enseguida, de insumos para establecer parámetros de trabajo del Comité de Derechos del Niño de la ONU.

2.1.2. El mandato del Comité de Derechos del Niño de la ONU, y sus recomendaciones al estado colombiano.

El Comité de los Derechos del Niño es un organismo de expertos independientes que basa su tarea en verificar la aplicación de la *Convención de los Derechos del Niño* en cada uno de los Estados parte, obligados a presentar informes periódicos sobre la situación de los derechos de los niños y niñas en cada uno de sus respectivos países.

El pasado 20 de enero de 2015, el Estado colombiano sustentó los informes periódicos IV y V sobre el cumplimiento de la *Convención de los Derechos del Niño*, como Estado Parte de dicho tratado, y después de la discusión, en el marco del Comité, se emitieron algunas recomendaciones y se citaron los “principales motivos de preocupación”, entre los que se encuentran los siguientes:

En primer lugar, el Comité recomienda al Estado colombiano adoptar las medidas necesarias para poner en práctica anteriores recomendaciones, que no había cumplido, en particular las que tienen que ver con la supervisión independiente, es decir la destinación de suficientes recursos a la Defensoría del Pueblo, para que pueda hacer presencia en todo el territorio nacional, especialmente en las zonas más vulnerables, la “recopilación de datos” para desarrollar un acopio sistemático de datos sobre la aplicación de la Convención, la formación sobre esta y su amplia difusión, y sobre el nivel

de vida, que se refiere a priorizar la asignación de recursos suficientes para contrarrestar las desigualdades crecientes y reducir la desigualdad que afecta a la infancia.

En segundo lugar, se señala respecto de la legislación, preocupaciones en torno a la aplicación efectiva del Código de Infancia y Adolescencia, particularmente en lo que respecta a las “deficiencias en el funcionamiento del proceso administrativo de restablecimiento de derechos previsto en el Código”, los recursos insuficientes, y el que no estén asegurados los mecanismos de rendición de cuentas sobre la implementación de los derechos de los niños y niñas, incluido el acceso efectivo a la justicia.

Es por lo anterior que,

El Comité recomienda al Estado parte que:

- a) Asegure la aplicación efectiva del Código de la Infancia y la Adolescencia mediante la adopción de los reglamentos pendientes;
- b) Concluya sin más demoras la evaluación del proceso administrativo de restablecimiento de derechos para que pueda fortalecerse dicho proceso;
- c) Proporcione suficientes recursos humanos, financieros y técnicos para la implementación del Código;
- d) Adopte las medidas necesarias para asegurar sistemáticamente la rendición de cuentas por los derechos de los niños, incluido el acceso efectivo a la justicia. (2015, pág. 2).

En tercer lugar, el Comité, señala su preocupación por que la mayoría de los programas y proyectos que lleva a cabo el Estado colombiano, se han concentrado en el desarrollo de la primera infancia, al tiempo que prevalecen medidas insuficientes para tratar los derechos de los niños y niñas mayores de 6 años de edad, y, en tal sentido, recomienda:

(...) al Estado parte que revise el Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia (2009-2019), de conformidad con la Convención, para asegurar que los derechos de todos los niños, incluidos los mayores de 6 años de edad, sean tratados adecuadamente en una política y una estrategia específicas, y asigne suficientes recursos humanos, técnicos y financieros a la ejecución del Plan. (2015, pág. 3)

Seguido de lo anterior, el Comité señala la importancia de los esfuerzos realizados por el Estado colombiano para reforzar el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, a la par que señala su preocupación por la dotación de capacidad suficiente para la coordinación, la presencia efectiva del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en todo el territorio nacional, especialmente en las zonas más remotas, apartadas o de difícil acceso por condiciones de orden público, la carencia tanto de recursos físicos, financieros como humanos, en algunas entidades de protección a la infancia, los pocos avances que en materia de protección de los derechos de los niños han realizado los departamentos y municipios y, finalmente, la falta de claridad en torno a la manera en la que el Estado asegura la coordinación entre el Sistema Nacional de Bienestar Familiar y el Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas para poder garantizar de manera efectiva los derechos y la reparación a los niños víctimas del conflicto armado. (2015, pág. 4)

En materia de recursos financieros y asignación de presupuesto para el desarrollo de los derechos de los niños y las niñas, el Comité señala que “acoge con satisfacción” que cada vez más se asigne mayor presupuesto para este rubro; sin embargo, expresa su preocupación, puesto que considera insuficientes dichos recursos, a la par de la “supuesta mala gestión” de los fondos asignados a los derechos de los niños y que, a pesar de las numerosas investigaciones realizadas, aún no se haya concluido ningún juicio, por lo tanto recomienda que se:

- a) Lleve a cabo una evaluación exhaustiva de las necesidades presupuestarias de la infancia y asigne suficientes recursos presupuestarios a la efectividad de los derechos de los niños, y, en particular, aumente el presupuesto asignado a los sectores sociales y corrija las disparidades sobre la base de indicadores relativos a los derechos de los niños;
- b) Adopte un enfoque basado en los derechos del niño al preparar el presupuesto del Estado y establezca un sistema para efectuar un seguimiento de la asignación y el uso de los recursos destinados a la infancia en todo el presupuesto;
- c) Lleve a cabo evaluaciones de impacto sobre la forma en que se toma en consideración el interés superior del niño en las inversiones o los recortes presupuestarios en cualquier sector, y vele por que se midan los efectos de dichas inversiones o recortes presupuestarios en las niñas y los niños;

d) Adopte medidas inmediatas para combatir la corrupción y reforzar las capacidades institucionales para detectar, investigar y enjuiciar efectivamente la corrupción. (2015, pág. 4)

Frente a la cooperación con la sociedad civil, el Comité señala que observa las condenas por parte del Estado colombiano a los ataques contra defensoras y defensores de derechos humanos; sin embargo, le preocupa que, particularmente, aquellos dedicados a la promoción de los derechos de los niños y niñas sigan siendo víctimas de la violencia, y sobre todo que frente a ello, el sistema de justicia no adelante los procesos de manera eficaz y eficiente, promoviendo una gran impunidad en ese sentido, al lado de las medidas de protección que resultan insuficientes y sin un enfoque diferenciado; por lo anterior, el Comité insta al Estado colombiano a:

- a) Adoptar las medidas necesarias para prevenir, investigar, enjuiciar y sancionar los ataques y las demás formas de violencia contra los defensores de los derechos humanos, incluidas las amenazas contra sus hijos, familiares y comunidades;
- b) Adopte medidas de protección efectiva de los defensores de los derechos humanos que tengan en cuenta las necesidades específicas y la situación de las defensoras de los derechos humanos, así como la etnia y las condiciones específicas de vida de los defensores, y asigne recursos suficientes a su implementación. (2015, pág. 4)

En cuanto al tema de los derechos del niño y su relación con el sector empresarial, el Comité señala su preocupación particularmente por el impacto negativo de los sectores de la minería y el turismo, y en tal sentido:

Lamenta que el Estado parte aún no haya adoptado las medidas necesarias para proteger a los niños de las violaciones de sus derechos derivadas de esas actividades, incluidos los niños cuyos derechos se ven afectados por las actividades de extracción de carbón en El Hatillo.

Es así que recomienda:

- a) Examine y adapte su marco legislativo para velar por la responsabilidad legal de las empresas y sus filiales que operan en el territorio del Estado parte o son dirigidas desde

este, especialmente en los sectores de la minería y el turismo, por las violaciones de los derechos de los niños;

b) Exija a las empresas que lleven a cabo evaluaciones y consultas y divulguen plena y públicamente los impactos de sus actividades en el medio ambiente, la salud y los derechos humanos, así como sus planes para mejorarlos;

c) Establezca mecanismos para supervisar la investigación y reparación de dichos abusos, con el fin de mejorar la rendición de cuentas, la transparencia y la prevención de las violaciones;

d) Adopte las medidas necesarias para proteger los derechos de los niños en El Hatillo, entre otras cosas asegurando su pronto reasentamiento de conformidad con las normas internacionales, y los indemnice adecuadamente. (2015, pág. 5)

A esto, se añaden las recomendaciones frente a los Principios Generales, entre los que se encuentra la no-discriminación, sobre lo que sugiere redoblar los esfuerzos para eliminar todo tipo de discriminación contra los niños y niñas, particularmente quienes se encuentran en situaciones de marginación, adoptando medidas de “acción afirmativa para velar por que los niños disfruten de facto de sus derechos, en particular sus derechos a la educación y la salud, y que se “Establezca[n] mecanismos de denuncia para los niños en los establecimientos educativos, centros de salud, centros de internamiento de menores, instituciones de cuidado alternativo y en cualquier otro entorno” (2015, pág. 6)

En el Principio relativo al “Interés superior del niño”, el Comité hace un reconocimiento al Estado colombiano frente a los avances en materia legal, para que su interés superior sea considerado primordial, pero expresa su preocupación puesto que este derecho no se aplica sistemáticamente en la práctica, debido, -entre otras causas,- a la falta de claridad conceptual sobre su contenido; en tal sentido, recomienda que:

(...) redoble sus esfuerzos para velar por que ese derecho sea debidamente integrado y consistentemente aplicado en todos los procedimientos y decisiones de carácter legislativo, administrativo y judicial, así como en todas las políticas, programas y proyectos que tengan pertinencia para los niños y los afecten. Se alienta al Estado parte a que elabore criterios para ayudar a todas las autoridades competentes a determinar el

interés superior del niño en todas las esferas y a darle la debida importancia como consideración primordial. (2015, pág. 6)

En lo que se refiere al derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, el Comité reitera su preocupación por “las insuficientes medidas adoptadas por el Estado parte para proteger el derecho de los niños a la vida, en particular en el contexto del conflicto armado” (2015, pág. 6); por lo tanto, insta al Estado a hacer todo lo posible para reforzar la protección del derecho de los niños y niñas a la vida, la supervivencia y el desarrollo, particularmente redoblando esfuerzos con el fin de prevenir los asesinatos y desapariciones de niños, niñas y jóvenes, abordando las “causas fundamentales de esos actos violentos, como el conflicto armado, la delincuencia organizada, la corrupción, las drogas, la pobreza y la marginación” (2015, pág. 7)

Recomendaciones similares se hacen con el ánimo de proteger el respeto por las opiniones del niño o niña, la prevención de la violencia contra ellos, tales como el derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia, la prevención frente a la explotación y los abusos sexuales, la protección del entorno familiar y modalidades alternativas de cuidado, tales como los niños privados de familia, los procesos de adopción, el cuidado de los niños en condición de discapacidad, el acceso a la salud y los servicios sanitarios básicos, la salud mental, la salud de personas adolescentes, la prevención del VIH-SIDA, el uso indebido de drogas y sustancias psicoactivas, y la salud ambiental.

A esto se suman recomendaciones en materia de educación, esparcimiento y actividades culturales, cuestión en donde haré más énfasis en este trabajo. Al respecto, el Comité celebra los avances en materia de la enseñanza gratuita en los niveles primarios de la educación en las escuelas públicas; sin embargo, le sigue preocupando, asuntos como la baja calidad de la educación, las infraestructuras inadecuadas o deficientes, la falta de maestros cualificados, factores que considera como resultado de una asignación presupuestal insuficiente, las brechas significativas en materia de cobertura de la educación, que, particularmente, afectan a niños indígenas, afrocolombianos, desplazados o de zonas rurales, y especialmente a las niñas por la carga sexista y patriarcal, por lo tanto recomienda al Estado que:

a) Intensifique sus esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza y su disponibilidad y accesibilidad para los niños desplazados o de zonas rurales, en particular para las niñas, aumentando considerablemente el presupuesto de la educación, proporcionando formación de calidad a los docentes y construyendo escuelas lejos de las zonas de riesgo ambiental y de los objetivos militares. (2015, pág. 17)

Frente a lo anterior, organizaciones de la sociedad civil adscritas a la Alianza por la Niñez en Colombia, construyeron con participación conjunta el *Informe Complementario al IV y V informes periódicos de la República de Colombia al Comité de Derechos del Niño correspondiente al periodo 2006-2010* en el que frente al derecho a la educación hacen énfasis al señalar que,

(...) persistieron durante ese lapso (2006-2010) grandes inequidades en la cobertura educativa entre los departamentos con mayores y menores niveles de ingreso y desarrollo. Es así como en Bogotá (capital del país) el año 2010, los niveles de cobertura neta fueron de 88,85% en primaria, 84,83% en secundaria y 54,40% en educación media y en el departamento del Atlántico el comportamiento de las cifras fueron 96,07% en primaria, 75,35% en secundaria y 44,75% en educación media. En contraposición, en departamentos de menores ingresos y con población étnica las cifras presentaron un comportamiento diferente. En el departamento del Vaupés (con mayoría de población indígena) los niveles de cobertura neta para el 2010 fueron de 64,99% en primaria, 26,26% en secundaria y 7,48% en educación media. En el departamento del Chocó (con mayoría de población afrocolombiana) los niveles de cobertura neta para el año 2010 fueron de 82,78% en primaria, 59,78% en secundaria y 18,15% en educación media¹³⁴. En esta misma lógica, se presentan grandes brechas de cobertura educativa entre la zona urbana y la zona rural. Mientras la cobertura neta nacional urbana de educación media fue de 48,4%, en la zona rural fue de 19% (2014, pág. 36)

Lo que permite señalar que, efectivamente, la brecha en lo que se refiere a la calidad, la pertinencia y la garantía del derecho a la educación está ahí presente y se amplía particularmente en las regiones apartadas y de difícil acceso. Añádase a esto, la aplicación ineficaz de la política de educación para niños indígenas y afrocolombianos,

sobre lo cual el Informe Complementario al gubernamental, elaborado por la Alianza para la Niñez¹⁶ señala que:

La discriminación étnico-racial en contra de las niñas, niños y adolescentes afrocolombianos se refleja también en el ámbito escolar. De acuerdo con el estudio *Aquí ellos también son iguales* se identifica que en algunos contextos académicos, “el racismo se expresa de forma “sutil”, pero no por ello menos efectiva y violenta...los docentes niegan el racismo en la institución pero resaltan la particularidad y la inclinación natural de los estudiantes afrodescendientes hacia la danza y el deporte, construyendo narrativas sobre sus habilidades lúdicas y deportivas, contrapuestas a problemas de rendimiento académico” (2014, pág. 6)

En el marco de la escuela, esto resulta sumamente grave, puesto que, aunque en el discurso, los diferentes actores (profesores, directivos, administrativos), se consideren “anti-racistas”, sus prácticas y formas de relacionarse continúan reflejando un profundo racismo anclado en prejuicios y supuestos de superioridad/inferioridad frente a los otros.

Sumándose a lo anterior, un gran porcentaje de niños y niñas afrodescendientes e indígenas, se encuentran en condiciones de desnutrición:

La grave situación que viven las niñas, niños y adolescentes indígenas se evidencia en sus condiciones de nutrición. La ENSIN 2010 mostró que en los niños indígenas el porcentaje de todos los tipos de desnutrición fue significativamente más alto que el del

¹⁶ “La Alianza por la Niñez Colombiana ha elaborado el Informe Oficial Complementario al Informe del Estado, en el cual se hacen reflexiones sobre el cumplimiento, por parte del Estado, de la garantía efectiva de los derechos establecidos en la Convención de los Derechos del Niño en el país y sobre el seguimiento de las recomendaciones presentadas por el Comité de los Derechos del Niño en respuesta a los informes presentados en el pasado. Así mismo, el informe ha tenido en cuenta las recomendaciones presentadas a Colombia sobre el Reporte Periódico Universal relacionadas con los derechos de las niñas y niños colombianos, manifestadas en el marco de la 16ª sesión de Exámenes Periódicos – EPU – de la Comisión de Derechos Humanos de la Naciones Unidas, en 2013. Dicho informe pretende aportar elementos que contribuyan a la discusión sobre la pertinencia de las acciones adelantadas por el Estado Colombiano en el cumplimiento de las obligaciones establecidas en la Convención y procura enfatizar en la necesidad de reorientar y formular las políticas, programas y proyectos que conduzcan a la garantía integral de los derechos de las niñas, los niños y adolescentes del país. Para la realización del informe se siguió un proceso que incluyó: consulta de la opinión de niños, niñas y adolescentes por medio de grupos focales en diferentes regiones y de un espacio virtual en internet; consulta a las organizaciones integrantes de la Alianza por la Niñez Colombiana y la revisión de cifras e investigaciones disponibles sobre cada uno de los temas a analizar. Para su redacción, se tuvieron en cuenta las recomendaciones dadas por el Comité sobre los Derechos del Niño y la Coalición Internacional de ONG para la elaboración de Informes al Comité.” (Alianza por la Niñez en Colombia, 2014, pág. 2) El documento completo se encuentra disponible en: <http://www.alianzaporlaninez.org.co/wp-content/uploads/2014/06/informe-ejecutivo-colombia-cdnfinal-1.pdf>

resto de la población: el porcentaje de desnutrición crónica en menores de 5 años indígenas fue del 29,5 % frente a 13,2 % en la población general y el porcentaje de desnutrición global fue de 7,5%, frente al 3,4 % de la población general; el dato más preocupante encontrado fue que el 9,4% de los menores de 5 años indígenas presentaban desnutrición crónica severa, más del triple del promedio nacional (3%).

El Comité señala que existe una elevada tasa de abandono escolar, así como medidas insuficientes para detectar y combatir sus causas fundamentales, teniendo información de que muchas de las niñas que abandonan la escuela lo hacen debido al embarazo a temprana edad, por lo que recomienda al Estado que:

b) Vele por la aplicación efectiva de la política de educación para los niños indígenas y afrocolombianos, a través de la asignación de suficientes recursos y la plena aplicación del Decreto N° 1953, destinado a reforzar la autonomía de los pueblos indígenas en el ámbito de la educación;

c) Fortalezca las medidas para combatir el abandono escolar, teniendo en cuenta los motivos particulares por los que los niños y las niñas abandonan los estudios;

d) Redoble los esfuerzos para apoyar y asistir a las adolescentes embarazadas y a las madres adolescentes para que cursen sus estudios en las escuelas ordinarias. (2015, pág. 17)

Pero más aún pone de relieve la exposición de los maestros a un número cada vez mayor de amenazas de muerte y violencias, los atentados contra escuelas, bases militares y unidades militares cerca de las escuelas, la ocupación de las escuelas y las visitas escolares a centros militares, contrarias a las directivas sobre la obligación estatal de respetar estos espacios protectores, junto con el hecho de que aún sea necesario fortalecer los programas de educación en materia de derechos humanos, igualdad de género, derecho internacional humanitario y paz; en tal sentido, el Comité recomienda al Estado colombiano que:

e) Vigile de cerca el cumplimiento de las directivas que prohíben las actividades cívico-militares, la ocupación de escuelas y otras acciones que ponen en riesgo a la comunidad educativa, y sancione a quienes no las cumplen;

f) Realice una evaluación de las medidas adoptadas hasta el momento para proteger a los maestros y a los demás miembros del personal docente que han sido amenazados o agredidos y, basándose en las enseñanzas extraídas, establezca mecanismos y protocolos eficaces para su protección;

g) Fortalezca las iniciativas de inclusión en los planes de estudios obligatorios de programas educativos integrales en materia de derechos humanos, igualdad de género, derecho internacional humanitario y paz (2015, pág. 17).

En cuanto al tema de los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano, el Comité toma atenta nota de los programas, proyectos e iniciativas que se han venido desarrollando en Colombia, pero señala que le inquieta que la mayoría de personas en situación de desplazamiento en el país pertenecen a pueblos indígenas o afrocolombianos, y agrega que le preocupan que las “necesidades específicas de las niñas desplazadas que están muy expuestas a la violencia y la discriminación, no se hayan abordado satisfactoriamente” (2015, pág. 17)

La Corte Constitucional en el 2008, mediante el Auto N° 251 nombrado “Protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes desplazados por el conflicto armado, en el marco de la superación del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004” había resuelto:

Primero.- CONSTATAR que los niños, niñas y adolescentes colombianos en situación de desplazamiento no son tratados de manera acorde con su status constitucional como sujetos de protección especial en sí mismos, titulares de derechos fundamentales prevalecientes, y merecedores de atención y protección prioritaria y diferenciada; y **DECLARAR** que sus derechos fundamentales prevalecientes que están siendo masiva y continuamente desconocidos (arts. 5 y 44, C.P.).

Segundo.- CONSTATAR que la política pública de atención a la población desplazada carece de un enfoque integral de atención diferencial a los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, que sea sensible a los riesgos especiales en el marco del conflicto armado que generan un impacto desproporcionado del desplazamiento forzado sobre ellos, a los problemas transversales diferenciados que vulneran sus derechos fundamentales durante el desplazamiento, y a los ámbitos críticos de

intensificación de dichos problemas transversales diferenciados. **DECLARAR** que las autoridades colombianas están en la obligación constitucional e internacional de incorporar un enfoque integral diferencial de prevención y protección que responda a la realidad de los niños, niñas y adolescentes desplazados, tal y como ha sido descrita en la presente providencia.

Sin embargo, a siete años de dicho pronunciamiento, la situación de los niños, niñas y jóvenes víctimas de desplazamiento no parece haber mejorado sustancialmente; de ese modo el Informe Complementario, señala que:

Sobre este punto, el Estado aduce en el informe oficial que uno de los mayores logros es la generación del CONPES 3400 y la formulación de la política sobre desplazamiento forzado, derechos humanos y reconciliación, surgida del plan de desarrollo 2006-2010. A pesar de este avance, las acciones estatales siguen siendo insuficientes para garantizar los derechos de un considerable número de niñas, niños y adolescentes víctimas del desplazamiento. El Estado menciona una serie de acciones realizadas a través de las agencias responsables (como la anterior Acción Social y el ICBF), pero la información aun no es presentada totalmente teniendo en cuenta los indicadores ordenados por la Corte Constitucional, lo que no permite medir la progresividad en el goce efectivo de sus derechos. (Alianza por la Niñez en Colombia, 2014, pág. 43)

Es por lo anterior que, el Comité recomienda al Estado colombiano que evalúe la política actual de atención a los niños y niñas desplazadas, con el objetivo de fortalecer las medidas adoptadas, con el propósito de garantizar sus derechos fundamentales, entre los más necesarios, el acceso a la alimentación, una vivienda adecuada, la educación, la recreación, la salud, la identificación, y la rehabilitación psicosocial, para lo que, además, recomienda un mayor esfuerzo fiscal para aumentar la cantidad de recursos destinados para tal fin.

2.1.3. De las teorías asistencialistas a la “corresponsabilidad” de la familia, la sociedad y el Estado

El tránsito registrado en el país, desde una concepción de la infancia como necesitada de “atención y asistencia” hacia la mirada de la “corresponsabilidad” de la familia, la sociedad y el Estado para el cuidado de la infancia, es el tema que desarrollo enseguida,

con la finalidad de localizar, dentro de éste, las articulaciones necesarias de acciones como las emprendidas por institutos religiosos como el que se analiza en este trabajo.

2.1.3.1. Teorías asistencialistas y de la niñez como carente

En culturas ancestrales (andinas, costeras y amazónicas), la niñez es reconocida como miembro activa de sus comunidades, colaborando desde temprana edad en actividades que, sin causarles ningún daño, permiten la supervivencia de sus pueblos, puesto que ellas y ellos son vistos como personas que tienen obligaciones y merecen ser reconocidas con un papel definido, al igual que las adultas.

Por otro lado, en la cultura occidental, ha hecho carrera la concepción del niño o niña como propiedad, particularmente del padre, pero que, con el paso de los años, ha dado lugar a la concepción de la necesidad de brindarles protección, aunque conservando rasgos en tal concepción del niño o niña como “menor”, cuya consecuencia es que niños, niñas y adolescentes, sean tratados desde la minoridad, traducida en incapacidad y, por tanto, la necesidad de atención y asistencia por parte de la familia, la sociedad y el Estado.

Desde esta visión se considera, entonces, al niño como *carente*; en este sentido, los debates internacionales alrededor del tema se proponen superar dicha concepción, para dar cabida a una que ve a la niñez como capaz de participar en sus comunidades y en sus entornos, en contextos en los que se otorgue garantías para ser tenidos en cuenta, escuchados y tomados en serio, como lo postulan los aspectos del “enfoque de derechos del niño” desarrollados anteriormente.

2.1.3.2. La definición de responsabilidades compartidas y sus consecuencias prácticas

Emilio García Méndez, Asesor Regional de los Derechos del Niño de la Oficina de UNICEF para América Latina y el Caribe, señala que el modelo de cuidado y protección de la infancia en nuestra región ha recorrido un tránsito desde la *Doctrina de la situación*

*irregular*¹⁷ y hacia la *Doctrina de la protección integral*, a partir de la firma de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, en 1989 y su ratificación por parte de los diferentes Estados de América del Sur.

En la llamada *Doctrina de la protección integral*, por otra parte, se condensa y reconoce la existencia de cuatro instrumentos internacionales básicos sobre derechos de niños, niñas y jóvenes, a saber:

- La Convención sobre los Derechos del Niño.
- Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia juvenil (Reglas de Beijing).
- Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para los jóvenes privados de la libertad.
- Las Directrices de las Naciones Unidas para la administración de la justicia juvenil (Directrices de Riad).

La Convención aporta en la “re-elaboración” del significado de la protección a la niñez para que puedan ser tenidas en cuenta sus necesidades; sin embargo, se evidencia que sigue teniendo prevalencia en su implementación depositar la responsabilidad en profesionales de derecho, lo que deriva en una intervención orientada al control social, de tal manera que la familia tiene cierta tensión a la hora de ser requerida por el sistema, frente a una posible violación o vulneración de los derechos de los niños, niñas y jóvenes:

El encuentro de la familia con el sistema institucional de protección es de carácter fundamental para el manejo de la problemática familiar causante de las dificultades del niño. El momento de contacto entre la instancia judicial con su facultad coercitiva y la familia puede ser bivalente: se traduce en la posibilidad para ella de recibir orientación y

¹⁷ Señala que, en todo el continente, las legislaciones aseguraron en la conformación institucional que las instancias judiciales del Estado cumplieren un rol rector en el tratamiento de las situaciones consideradas como anormales en las familias y que pudiesen entrañar un riesgo para el niño, diseñando instituciones especializadas para “recibir” a los niños que, en opinión de los tribunales, requiriesen de protección y rehabilitación. Dicha situación parte de la concepción del niño al que le son violados sus derechos o alguno de ellos, como un menor en situación de riesgo, que debe ser “tutelado” por el Estado. Dicha política lo que implica, a la postre, es la judicialización de problemas no resueltos por una política social para la infancia y la tendencia a patologizar situaciones de origen estructural, la criminalización de la pobreza, la internación por este motivo y la negación de los elementales principios del derecho.

apoyo para resolver las dificultades en el cuidado del niño o, por el contrario, recibir mensajes punitivos que profundicen el riesgo o la pérdida de vínculos para el niño.

En este marco, surge perspectiva de la *co-responsabilidad* entre la familia, el Estado y la sociedad civil, si bien la familia es corresponsable del bienestar infantil, el Estado es quien tiene la obligación de garantizar a esa misma familia las posibilidades de una vida digna; de lo contrario, la infancia seguirá relegada.

Un buen ejemplo sobre este tema, nos puede remitir a la Observación general N° 16 (2013) sobre las obligaciones del Estado en relación con el impacto del sector empresarial en los derechos del niño, en donde se señala la obligación que tienen los Estados en garantizar que las actividades empresariales no generen violaciones a los derechos de los niños, niñas y jóvenes, pero sobre todo, señala la co-responsabilidad del sector empresarial en ofrecer condiciones de “trabajo decente” a las personas adultas, y señala:

Los Estados deben aplicar medidas para garantizar que las actividades empresariales se desarrollen siempre dentro de los debidos marcos jurídicos e institucionales, independientemente de su magnitud o del sector de la economía, de manera que los derechos del niño puedan ser claramente reconocidos y protegidos. Entre esas medidas pueden figurar, por ejemplo, la concienciación, la investigación y recopilación de datos sobre el impacto del sector no estructurado de la economía en los derechos del niño; el apoyo a la creación de trabajos decentes que ofrezcan una remuneración suficiente a los padres o los cuidadores que trabajan; la aplicación de leyes claras y predecibles sobre el uso de la tierra; la mejora de la protección social a las familias con bajos ingresos; y el apoyo a las empresas del sector no estructurado mediante la provisión de capacitación, centros de registro, servicios bancarios y de crédito flexibles y eficaces, disposiciones fiscales adecuadas y acceso a los mercados. (2013, pág. 17)

Es así como se definen, claramente, las responsabilidades compartidas para el cuidado y la protección de la infancia, entre el Estado, la familia y los miembros de la comunidad y la sociedad civil.

2.2 Restitución de derechos con enfoque de infancia y adolescencia.

En este punto, defino los procesos de restitución de derechos de la infancia, relacionados con el enfoque de derechos y un análisis – en el contexto de los Centros Sociales Maristas – en cuanto a su responsabilidad como miembros de la sociedad civil para promover el goce efectivo de los derechos de niños, niñas y adolescentes en los contextos en donde se hace presencia.

2.2.1. Definición de “restitución de derechos de la infancia” y su relación con el “enfoque de derechos”.

Frente al proceso de “Restitución de derechos de la infancia”, en Colombia, el Código de Infancia y Adolescencia establece los requisitos y funciones de los integrantes de los equipos de Comisarías y Defensorías de Familia, enmarcados en un proceso administrativo de restablecimiento de derechos.

Con el fin de llevar a cabo dicho proceso, se creó el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, dirigido y coordinado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) encargado de intervenir en los casos en los que los derechos de los niños, niñas y jóvenes se encuentren en inobservancia, vulneración o amenaza.

2.2.1.1 Enfoque de Derechos

Como he señalado anteriormente, en el enfoque de derechos del niño en el trabajo que se desarrolla aquí, se comprende al niño como una persona autónoma y titular de derechos; es por esto que se promueve la participación activa en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades y proyectos relacionados con ellos mismos.

Esto se ha logrado gracias a un cambio de perspectiva, que cambió la forma de entender, ver y comportarse con los niños, puesto que dicho enfoque propone que:

Las situaciones de pobreza ahora se analizan no sólo como necesidades humanas y déficits de desarrollo, sino como consecuencia de la existencia de estructuras de poder injustas. Los niños y jóvenes son reconocidos como seres autónomos, portadores de derechos que pueden reivindicar. (...) El propósito de [un] trabajo [con niños, niñas y

jóvenes] es crear las condiciones para que las personas jóvenes sean capaces de ejercer sus derechos y participar activamente en la construcción de su futuro. (Kindernothilfe, 2008, pág. 5)

Haciendo uso de esta perspectiva o enfoque, un trabajo de educación en derechos humanos reconoce y se relaciona con los niños, niñas y jóvenes como personas que son independientes, y en este sentido, se busca que puedan fortalecer sus capacidades para comprometerse con y por sus propios derechos, exigiendo su cumplimiento.

El enfoque de derechos aporta también a focalizar la mirada particularmente hacia aquellos niños, niñas y jóvenes que se encuentran expuestos a riesgos específicos y cuyos derechos son diaria y sistemáticamente violados; un trabajo así fortalece organizaciones locales, grupos y comunidades, para que puedan ser cada vez más “conscientes”, no como un logro personal aislado, sino de forma que tengan la capacidad de reconocerse a sí mismos(as) y al otro(as) como titulares de derechos, algo imprescindible para poder superar las medidas meramente asistenciales y dar el paso a la construcción de proyectos que permitan la *auto-sustentabilidad*, por lo que se considera que:

[*El enfoque de derechos*] es esencial para llegar desde la superación actual de una emergencia hacia la sustentabilidad de la ayuda. Ésta se logra a través de un activo compromiso y participación de los niños en la construcción de estructuras de desarrollo más justas que permanezcan también para las futuras generaciones (...) es doblemente sustentable con el principio básico de incorporar la participación activa de los niños a todas las actividades en los proyectos correspondientes. Fortalece a los niños no sólo en su situación presente, sino que también les prepara para ejercer su rol como adultos. De esta manera, el enfoque de Derechos del Niño apoya también las exigencias de procesos de democratización en los países. (Kindernothilfe, 2008, pág. 5)

Es por lo anterior que, también, se hace necesario hacer claridad frente a la diferencia entre *Titulares de Derechos Humanos* y *Garantes de Derechos*; por titulares de derechos, entendemos a las personas individuales, mientras que los garantes de los mismos son primordialmente los Estados, que han ratificado cada uno de los tratados en materia de derechos humanos:

Los garantes de los Derechos Humanos son, en primera línea los Estados que han ratificado la Carta de Derechos Humanos. Tienen que crear las condiciones para que los Derechos Humanos puedan cumplirse. Se habla de tres niveles de obligatoriedad:

- Los Estados no pueden violar los Derechos Humanos (respeto);
- Los Estados tienen que proteger los Derechos Humanos frente a violaciones de parte de terceros, por ejemplo empresas particulares (protección),
- Los Estados tienen que tomar medidas a corto y largo plazo para garantizar el cumplimiento de los Derechos Humanos (cumplimiento). (Kindernothilfe, 2008, pág. 8)

Para el caso particular de la protección de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, de la mano del Estado, se maneja, como señalé arriba, el concepto de la *co-responsabilidad*, en donde hay personas y grupos que deben actuar como responsables por el cumplimiento de los Derechos del Niño, como sus padres, sus familias, la comunidad y las organizaciones de la sociedad civil, conforme al siguiente esquema, que muestra esta articulación: ¹⁸



El enfoque de los derechos del niño, asumido como una perspectiva que está específicamente centrada en lograr el cumplimiento y la garantía de los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño, tiene su fuerza en el cambio de mirada, al superar una mirada de la niñez como carente, hacia la percepción de ésta como titular de derechos, lo que plantea, entonces, ricas posibilidades para la educación en derechos humanos y para los procesos de restitución de derechos, objetivos de este trabajo investigativo.

¹⁸ Imagen tomada de:

http://es.kindernothilfe.org/multimedia/KNH/Downloads/Fremdsprache_+Spanisch/EI+Enfoque+de+Derechos+del+Nio+C3%B1o+%28pdf_+1_2+MB%29-p-14785.pdf Consultado el 5 de septiembre de 2015.

Es por lo anterior que, en dicho enfoque, se manejan lo que en inglés se llaman acciones combinadas desde las tres “P” (*Protection, Provision, Participation*) que se traducen en: protección, “oferta “[de servicios de atención] y participación, como lo propone el documento de Kindernothlife, que señala que:

- El derecho a la protección incluye medidas para hacer frente a la violencia, el abuso, el abandono, con el derecho a tener conocimientos de la propia cultura y origen, y la garantía del derecho a la vida con dignidad (Art. 6, 8, 19, 32, 33, 34 entre otros).
- En cuanto a la oferta de servicios de atención, agrupa el derecho al acceso a la promoción y atención en materia de salud, la seguridad social, la educación y la recreación. (Art. 24, 25, 26, 27, 28)
- Frente a la participación, se consideran los derechos que reafirman la posición del niño, la niña o el/la joven como sujeto social de derecho, que debe ser escuchado, a la cogestión y la participación en todos los asuntos que les afectan. (Art. 12 y 13)

2.2.2. Centros Sociales Maristas: Enfoque específico de restitución de derechos de la infancia y la adolescencia.

En cuanto a la experiencia en los Centros Sociales Maristas, se puede observar que, aunque se cuenta con algunas directrices ya analizadas en el marco de la comunidad religiosa, no se han diseñado protocolos ni políticas claras en cada uno de los contextos, pese a que se presentan violaciones a los derechos humanos de los niños, niñas y jóvenes participantes de los programas que los diferentes Centros ofrecen. Una preocupación que ronda a profesionales y demás personas que acompañan dichos procesos es establecer una ruta clara que permita *coadyuvar* desde acciones que contribuyan verdaderamente a prevenir, promover y respetar los derechos de la infancia y la juventud; frente a esto, el enfoque de los derechos del niño, en la medida que se pueda generalizar y asumir como práctica, a la par de las orientaciones dadas, se concibe como un aporte importante en lo que a este tema se refiere.

2.3 Vulneración de los derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes en el contexto donde hacen presencia los Centros Sociales Maristas

2.3.1. Caracterización de los niños, niñas y jóvenes que asisten a los centros

Los niños y niñas que asisten a los programas y procesos de formación de los Centros Sociales Maristas, en su gran mayoría, viven en los barrios circundantes a las instalaciones, tales como Casaloma y en la invasión denominada “Tocaimita”, un asentamiento en el que generalmente habitan personas víctimas de desplazamiento forzado.

Aunque el Centro ofrece diferentes programas y proyectos (enumerados al comienzo del trabajo), en este apartado hago énfasis en los niños, niñas y jóvenes con los que he trabajado los talleres de formación en y para los derechos humanos, que se desarrollan en el marco de un proceso de aula de aprendizaje, en el que participan 10 niños y niñas en el grupo de primaria y 12 en el grupo de preparación para la validación de 6° y 7° grados.

Para responder a la pregunta ¿Quiénes son los niños, niñas y jóvenes que participan del proceso de formación en derechos humanos? e incluir datos y vivencias de niños, niñas y jóvenes, pero también de su entorno familiar, social y comunitario, presento a continuación, por medio de un relato en forma de crónica, reflexiones desarrolladas dialógicamente:

Para llegar el Centro Champagnat, debo salir con por lo menos dos horas de anticipación desde donde me encuentre, pasar entre una hora y media y dos horas bien sea en SITP (Sistema Integrado de Transporte Público), o en Transmilenio; al llegar al último paradero de Casaloma, hay que subir por un cerro bastante empinado, en un trayecto de por lo menos cinco cuadras, y al ir ascendiendo, se puede ver la estructura imponente del Centro Marista, pues es la única edificación en el sector con cuatro pisos y con una construcción no artesanal.

Al llegar, percibo casi siempre un frío intenso; con frecuencia he pensado que es por su proximidad con el *Parque Natural Entre Nubes*, en el suroriente de la

ciudad. A veces llueve o cae un chubasco. El Centro es la última estructura, en el lindero del parque, por lo que corre un viento helado. A mi arribo, casi siempre encuentro a los niños, niñas y jóvenes en filas de formación ordenada en la cancha de la institución. La costumbre es rezar alguna oración y una de las profesoras da indicaciones o comenta sobre algo que haya sucedido el día anterior, tal como lo expresa uno de los jóvenes:

Sergio Robayo¹⁹: ¿En la formación qué hacen?

J1²⁰: El rezo... pues rezar, yo no comparto mucho eso, pero bueno, dicen que rezan... la verdad, -porque a mí no me parece-, ya que no todos lo hacen, yo sé que la hermana²¹ lo hace con toda la intención, ella le pone sentimiento, en cambio las otras lo tienen [el rezo] como una rutina, el mismo padrenuestro, el avemaría, la “*repetidera*” de la “*repetidera*”...

SR: ¿Usted considera que, por ejemplo, cuando la hermana reza lo hace de una manera sincera?

J1: Sí claro, lo hace y se le siente; en cambio, a las otras profesoras, parece que fuera una obligación y no que les nace, lo hacen como “salgamos de esto y ya rapidito”.

SR: ¿Qué más dicen en las filas de formación?

J1: Bueno, sí hay muchos problemas... y está la Directora, la “*cháchara*” de siempre; por ejemplo, que lo del refrigerio, o que no se puede perder nada, o que recordemos que esto es algo privado, no es igual que en otros colegios, la “*parla*” de siempre. (Entrevista – 19 de agosto/2015)

Después de que termina la formación, empieza la primera clase; como en el Centro hay dos grupos que van a “procesos de preparación para la validación”, que consisten en una serie de cursos, que a final de año, con la presentación de un



¹⁹ En adelante, se codifica al autor de la investigación para mayor brevedad con la abreviatura “SR”

²⁰ Dando estricto cumplimiento a la política de protección infantil de la Comunidad de Hermanos Maristas, y el ordenamiento jurídico para la protección de los datos de niños, niñas y jóvenes que participaron en esta investigación se omiten nombres propios y se codificarán con la letra jota, seguida del número de entrevistado “J1”.

²¹ Se refiere a una de las religiosas que acompañan los procesos del Centro.

examen de validación, permiten certificar un grado determinado, dependiendo del avance que cada niño, niña y joven demuestre en cuanto a los aprendizajes y destrezas que se requieren, en dos grupos, uno para primaria y otro, para sexto y séptimo grados de básica, la primera clase o “taller” al que asisto es con los niños y niñas de primaria.

Los grupos en el Centro, y particularmente en el proceso de validación de la primaria y el bachillerato, son muy inestables; por ejemplo, a principio de este año, había inscritas 15 personas en primaria, y 16 en bachillerato, pero es frecuente encontrar que unos niños no asisten más, bien porque son expulsados del proceso educativo del Centro, por supuestas o reales faltas disciplinarias, o porque desertan ya que las metodologías les parecen inadecuadas o aduciendo otras razones; pero, adicional y simultáneamente van llegando otros niños y niñas a educarse.

Actualmente, al grupo de primaria asisten de modo constante, en promedio entre 8 y 10 niños y niñas, cuyas edades van de los 9 a 13 años, y de ellos, aproximadamente 5 son víctimas de desplazamiento forzado.

El trabajo con los niños y niñas del grupo de primaria es una experiencia muy interesante; ellos se encuentran en diferentes niveles de formación, pues mientras unos tienen habilidades para la lectura y la escritura ya desarrolladas, otros están aprendiendo apenas a leer y a escribir bien; y todos son muy colaboradores y les gusta participar en las actividades que se proponen.

Para empezar, siempre al llegar al salón, les pido que rompan las filas de pupitres que se acostumbran a tener en los salones, y les pido hacer un círculo, para que todas las personas nos podamos ver y aprender mejor. Como los talleres de derechos humanos no son cada ocho días pues se comparte el tiempo con otros²² procesos de formación, diseñados en el marco del PEI (Proyecto Educativo

²² Formación en Cuidado del Medio Ambiente, Salud Sexual y Reproductiva y Prevención de Desastres. En este orden de ideas, se hacen aproximadamente dos talleres por mes.

Institucional), acostumbro a dejar alguna actividad para hacer o alguna lectura, de una sesión a la otra.

El proceso de formación en derechos humanos, además, acompaña, ocasionalmente, otras áreas del saber, mediante ejercicios en los que se pueda incluir refuerzos en lecto-escritura, matemáticas, biología y ciencias sociales, de tal manera que, en ese espacio, puedan confluir los saberes académicos de los estudiantes en estas áreas junto con sus saberes previos y la formación en derechos humanos.

Al finalizar nuestro taller, que aproximadamente dura 45 minutos, los niños y niñas de primaria tienen su clase de español; ese espacio de tiempo que transcurre hasta esa clase, lo suelo utilizar para acompañar a los niños en, ver cómo trabajan con los otros maestros/maestras o hacer entrevistas, para nutrir el proceso de investigación.

Después de las tres primeras horas de clase, los estudiantes tienen su descanso o recreo; por lo general, casi a todos los chicos les gusta jugar fútbol en la cancha, o sentarse a conversar. Es muy interesante ver cómo arman los equipos, mezclando a los más pequeños con los más grandes, porque normalmente antes jugaban los grandes con los mayores, pero ahora se combinan también por edades y por géneros. Luego de jugar un rato, y faltando 15 minutos para entrar a la siguiente clase, bajan a la cocina del Centro en donde les ofrecen algo caliente para tomar, normalmente agua de panela o café, y pan.

Finalizado el primer descanso, empieza nuestro taller de derechos humanos con los jóvenes en proceso de validación de sexto y séptimo; ellos son ahora aproximadamente 7, y al igual que los niños y niñas de primaria, no siempre asisten puntualmente a la formación del Centro, aunque la institución ha trabajado para ir superando las condiciones que no permiten que ellos se acerquen al proceso de validación y demás actividades conexas que tienen lugar allí.

Es importante destacar que los jóvenes de este grupo se caracterizan por haber tenido una relación conflictiva con la escuela oficial; varios de ellos han pasado por 4 o 5

colegios del distrito y, finalmente, terminaron fuera de la escuela por diversas razones, como uno de los jóvenes señala:

(...) No, no tanto los colegios y lo académico, sino que más como la disciplina (la que me jode) (...) De ahí ya... era irme temprano, para ir al colegio, por así decirlo, y entonces me encontraba con los chinos, entrábamos al comedor, almorzábamos, salíamos y nos íbamos a jugar Xbox, a veces no íbamos al colegio, o entrábamos “trabados”. Y de ahí, entonces, me “tiré” el tercer sexto. (Entrevista – 19 de agosto/2015)

Según diferentes conversaciones que he tenido con los jóvenes, su relación con la educación en la escuela oficial ha sido difícil; en principio, por sus condiciones familiares y por los problemas de [in]disciplina, que no se tramitan de la manera más adecuada, pues la institución escolarizada hace énfasis no en la educación como derecho, sino como un servicio que apunta al mercado laboral.

Por lo anterior, muchos de estos jóvenes han repetido el mismo año escolar hasta tres veces, y en uno de los casos, como dice el anterior testimonio, es “mi sexto, sexto”, lo que quiere decir que -por 6 años- uno de estos jóvenes ha estado “preso” del sistema escolar bajo el rótulo del sexto grado, sin poder avanzar en su proceso de formación académico, por diversas circunstancias.

Dos de las jóvenes en bachillerato fueron víctimas de desplazamiento forzado, como consecuencia de un hecho ocurrido a finales del 2014, por lo que el cambio de contexto del campo, particularmente su municipio (San Benito Abad, Sucre), a la ciudad de Bogotá, presenta desafíos; en palabras de una de ellas, recogida en un ejercicio del taller de derechos humanos, en el que les pedí que escribieran una carta a otro u otra estudiante de la localidad, siguiendo la metodología de correspondencia escolar²³ de Célestin Freinet, escribe:

²³ La metodología de la correspondencia escolar de Freinet se desarrolla, como explica la Unesco, como parte del “estudio del medio que ‘sólo tiene pleno sentido cuando se intenta obrar sobre él y transformarlo’ (...) de tal forma que ampliará y enriquecerá rápidamente ese estudio mediante dos dimensiones complementarias: por una parte, los testimonios individuales presentados en clase por los alumnos que desean dar a conocer a sus discípulos acontecimientos que les han llamado la atención y en los que han participado, con lo que se origina el texto libre; y por otra, el diario escolar difundido en el medio familiar, y, sobre todo, la correspondencia “inter-escolar”, por la cual se comunica a otras escuelas la sustancia de esos testimonios individuales, escogidos democráticamente en clase y modificados

Yo vengo de Sucre, donde todos nos respetamos, hay violencia, pero no tanto como acá; desde que me vine de allá a vivir a Bogotá, lo que he visto y he escuchado es violencia, irrespeto, comenzando en el Colegio donde estudio, [por]que los estudiantes no respetan al compañero ni al profesor, se hurtan las cosas unos a otros y tienen un vocabulario muy horrible; y en mi barrio [acá], donde se asesinan unos a otros, en donde el más pequeño fuma y anda por la calle haciendo cosas (...) yo todavía no he pasado por cosas violentas, porque de donde yo vengo, poco se ve en los Colegios... Lo que dicen [mis] amigos, cuando llegan a una ciudad como Bogotá es que es una ciudad peligrosa y muy mala para los jóvenes y eso da tristeza (...) yo nunca había visto tanto muerto como lo que he visto aquí en Bogotá; a veces, me quisiera ir para la costa de dónde vengo, ya que todos son sanos y no hay tanta violencia y tengo fe de que tanta violencia se acabe (Ejercicio escritural – 2 de septiembre/2015).

La violencia sociopolítica en el departamento de Sucre, incluye graves casos de violencia sexual contra niños y niñas; es por esto que muchas familias en una especie de “estrategia de resistencia” frente a estos delitos, optan por el desplazamiento forzado.²⁴

El contexto violento del barrio donde está ubicado el Centro Marista tiene expresiones que permean todo el ambiente; los jóvenes andan siempre prevenidos y a la defensiva, ya que en el sector hacen presencia pandillas y grupos delincuenciales relacionados con actividades como robo o “micro-tráfico” de drogas; sin embargo, el hecho de que algunos jóvenes se vean inmiscuidos en estos delitos, debe analizarse no como una “decisión personal” de cada uno de ellos, de ser malos *per se*, sino más bien como producto de sus condiciones socio-económicas adversas, de la mano con una edad en las que sus decisiones se ven influenciadas por la presión de grupo, tal como uno de los jóvenes, en entrevista, señala:

colectivamente con miras a su comunicación. La comunicación, que equivale a la socialización, se convierte en el instrumento por excelencia del acceso a lo escrito”. Se puede ampliar la información en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freinets.pdf>

²⁴ En particular, la violencia sexual afectó a niñas y jovencitas, por acción de grupos paramilitares. Sobre esto en particular, se puede ampliar en: <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/aparecen-mas-victimas-de-violencia-sexual-el-marco-del-articulo-450747> y en un contexto más amplio <http://www.verdadabierta.com/la-historia/3406-qasi-nos-tomamos-sucreq>

SR: ¿Usted anda metido en algún parche o pandilla o anda solo?

J1: No, ya no, prefiero andar solo, cambié. ¿Se acuerda que le dije que cambié?

SR: Cuando usted estaba en el parche o pandilla ¿cómo fue, cómo llegó ahí?

J1: Pues igual, con los amigos...Mire: “júntese con esos, que todo *copas* (bien, relajado), con nosotros”; bueno, yo los conocí en Ciudad Bolívar. Pues yo empecé a formar parte de una pandilla, pero eso depende del jefe; hay algunas que tienen como una especie de iniciación, u otras en las que le dicen a uno, bueno entra, pero si nos llega a *faltonear* [fallar] se muere, así o sea, no es tanto como conocer, sino que uno comienza a unirse...

SR: ¿Cómo es que usted se hace consciente de que empieza a formar parte de una pandilla?

J1: Pues, es que es tan, ósea, hay muchas clases de pandilleros... como algunos que están juntos sólo por la música, y para pasar el tiempo; y otros que se defienden entre ellos y, por último, los que llaman el “crimen medio organizado”; por ejemplo, yo hacía parte de los peores, eran delincuentes, crimen organizado.

SR: ¿Qué tipo de delitos cometían?

J1: Robo, ese es el más normal, por ejemplo lo que saliera: celulares, cosas de valor y hasta un apartamento; (...) una vez robamos un apartamento por allá en el norte [de la ciudad], y había unas joyas gordas, de puro oro; me dijeron que ese apartamento era de un extranjero, yo no sé...

SR: ¿Y usted participó en eso?

J1: ¡Sí, claro! Yo fui, (...) abrí la ventana, y me salté la reja y abrí [la puerta]

SR: Bueno y entonces ¿Cómo es que se sale de la pandilla?

J1: Pues, ya... saliendo en esas, mataron al jefe y de ahí cambió al hijo, y pues lo cogieron en el carro con la mujer y los mataron; muertos él y la mujer, y pues yo en esas, lo que más me hizo recapacitar, fue hace como 3 años, tenía 13 años, cuando dejé a una “china” [chica] embarazada. (Entrevista – 19 de agosto/2015)

Como consecuencia de las presiones del entorno, los jóvenes del Centro y los del barrio, en su gran mayoría, consumen o han consumido alguna sustancia psicoactiva, la más común es marihuana, pero que no se limita a ella; el consumo en estos jóvenes puede iniciar aproximadamente entre los 12 y los 14 años, uno de ellos en entrevista comenta:

Consumía, cualquier cosa, lo que me dieran, lo que me pasaran en una fiesta, si había éxtasis, pues bueno “*echemos*” éxtasis (...) desde los doce, empecé con el cigarrillo, la marihuana. (19 de agosto/2015)

Frente al consumo, las sustancias que se pueden encontrar son múltiples y variadas, incluso muchas veces ellos no saben lo que consumen:

J1: Digamos que la marihuana, la “*crippy*”, que igual es un derivado, pero es una mezcla; la cocaína o *perica*, el *bóxer*, ...ese tipo de pegantes; éxtasis, las llamadas *fresas*, que son unas pepitas rojitas, que parecen pastillas y saben a fresa, y al usted pasárselas pues ¡pum! se estallan y a uno lo dejan “loco”.

SR: ¿Qué sustancia contienen las fresas?

J1: La verdad no sé, esa si no me la sé, algunos le dicen pepas, uno se las pasa y lo vuelven loco. (Entrevista – 19 de agosto/2015)

En cuanto a las familias de los jóvenes, se ha podido evidenciar que algunas de ellas cuentan con buenas relaciones de apoyo, cariño y solidaridad; sin embargo, en algunos casos, las relaciones están marcadas por la violencia intrafamiliar, el abandono por parte del padre, la negligencia y el maltrato, por ejemplo, uno de los jóvenes en entrevista, al ser consultado sobre su familia, en primera instancia señala:

J1: Pues la verdad yo no me siento como con familia.

SR: O sea ¿Usted no tiene familia?

J1: Como gente, pues en sí, de sangre sí; pero que yo sienta como mi familia, no mucho.

SR: Eso me parece interesante ¿Qué piensa usted que es una familia?

J1: Pues dicen que se supone que una familia debe ser donde lo cuidan, lo protegen, lo aconsejan, en cuyo caso, entonces, pues el término de familia yo no lo tengo muy claro, por así decirlo.

SR: Y entonces ¿Usted por qué piensa que no tiene una familia?

J1: No... porque según hasta donde me han dado a conocer, una familia debe tener ciertas, como características, o apoyo, por así decirlo, sin importar qué; porque se supone que eso es una familia; o sea, apoyarse, sin importar qué situación [enfrenten]; pero llega un punto donde, a la final, uno se encuentra solo, porque así me ha pasado, de tanto problema que tiene uno. (Entrevista – 19 de agosto/2015)

Al ahondar más en este caso, en específico, se evidencia una relación rota entre madre e hijo, en las que las causas son múltiples, pero que conllevan a sentimientos en el joven, en particular de rabia hacia todo, lo que dificulta su relación con los demás, incluso en las labores académicas; sobre el particular, señala:

SR: ¿Por qué peleaba con su mamá?

J1: No sé, siempre he buscado, ahora me doy cuenta, siempre he buscado una forma de largarme lejos de ella, distanciarme.

SR: ¿Cuándo cree que usted “rompe” la relación con su mamá?

J1: Cuando yo era niño, le tenía miedo a mi mamá, cuando ella llegaba, yo sentía miedo

SR: ¿Cómo cree que nació el miedo, o cómo se originó el miedo hacia su mamá?

J1: No sé, tal vez, a través de como...tanto regaño, tanto desprecio; porque igual siempre me da... como, ¿cómo decirlo?, no sé por qué, yo siento que mi mamá le tiene mucha rabia a los hombres (Entrevista – 19 de agosto/2015)

El joven en particular, después expresa lo que ahora hace consciente sobre esa transición que se da, partiendo del miedo, hasta llegar a la rabia, y dice:

Ya el respeto, de verdad, se había perdido; ya, poco después de que [sentía] miedo (...) ese miedo se convirtió fue en rencor, y el rencor en rabia. Ya no le sentía miedo, sino rabia, ira, es decir yo mismo me enfrentaba con ella a palabra. (Entrevista – 19 de agosto/2015)

El contexto familiar de estos jóvenes, también está marcado por lo temprano que deben asumir responsabilidades al interior de su hogar; es común encontrar cómo los jóvenes comentan tener que hacer labores u oficios en sus casas desde muy temprana edad (7 – 8 años), hasta asumir el cuidado de sus hermanos o hermanas menores.

Sobre este tema en especial, en el apartado sobre los derechos que se vulneran en el contexto del Centro Champagnat, haré mayor referencia.

2.3.2. La línea entre maltrato, negligencia y abandono, y el papel de los Centros.

En los procesos de formación en derechos humanos con los niños, niñas y jóvenes con los que he trabajado, se evidencia que sus familias, en algunos casos, no son los espacios ideales de cuidado y protección; para ahondar en ello, me propongo analizar la diferencia entre maltrato, negligencia y abandono, y el papel que los Centros – como parte de las organizaciones de la sociedad civil – podrían desempeñar para cooperar a fin de superar estas formas de violencia contra las niñas, los niños y jóvenes, que ven truncados muchos de sus sueños por causa de las relaciones de poder adulto-céntricas que, en vez de propiciar el desarrollo pleno de las potencialidades de su edad, tienen en sus propios hogares espacios no-protectores.

2.3.2.1 Maltrato

La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que:

El maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil. (OMS, 2014)

En el mismo sentido, en Colombia, la Ley 1098 de 2006 o Código de Infancia y Adolescencia, en su Artículo 18 señala:

Para los efectos de este Código, se entiende por maltrato infantil toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona.

2.3.2.2 Negligencia

La negligencia o descuido, según el Dr. Gabriel Lago Barney, Director del Departamento de Pediatría de la Pontificia Universidad Javeriana, se define como:

(...) la privación de las necesidades biológicas, afectivas, intelectuales, sociales, morales, éticas, de valores y espirituales del niño cuando se les pueden brindar. (...) Se debe diferenciar la negligencia de la pobreza en que en ésta no existen las capacidades ni recursos para proveer al niño de sus necesidades, generándose maltrato social, situación en la que el Estado es incapaz de brindar a sus ciudadanos la infraestructura, programas, seguridad y oportunidades para satisfacer las necesidades básicas. (2006, pág. 31)

Existen, por tanto, diferentes tipos de negligencia, ya que se requiere un conocimiento previo por parte del cuidador o cuidadora de que existe o está manifiesta una situación de peligro inminente al que esté expuesto un niño o niña; las diferentes formas de negligencia, desde la perspectiva de derechos, teniendo en cuenta las consideraciones ambientales y sociales pertinentes, son: los ambientes físicos inadecuados, la presencia de situaciones de riesgo ambiental, los cuidados inapropiados de niños y niñas y las ausencias y fallas en el acompañamiento a los procesos de desarrollo de los niños.

En primer lugar, los ambientes físicos inadecuados se refieren a los hogares, habitaciones y condiciones sanitarias; por ejemplo, aquellos que pueden ocasionar caídas desde alturas de niños y niñas, por el diseño inadecuado o las obras en los lugares de vivienda; en cuanto a las condiciones sanitarias, se hace referencia al aseo general, la preparación y almacenamiento de los alimentos, el baño y aseo diario, el cuidado de su dentadura, ya que:

Muchos de los accidentes de los niños ocurren cuando se emplean elementos químicos peligrosos en la casa, como algunos detergentes, químicos para desmanchar, insecticidas y ceras, entre otros, que si no se guardan en lugares seguros o se aplican oportunamente constituyen riesgos para los niños. Áreas como la cocina y los baños deben estar [vetadas] para los niños menores sin compañía de adultos responsables. Uno de los sitios de mayor riesgo en el área rural lo constituyen los pozos, aljibes y albercas, por el alto riesgo de ahogamiento. (Lago Barney, 2006, pág. 33)

En segundo lugar, se refiere a los riesgos ambientales, entre los que se incluye la posibilidad de quemaduras, almacenamiento de medicinas o químicos y factores físicos, por ejemplo, al momento del baño con agua caliente o al acceso a los medicamentos que usen otros familiares o químicos usados para la limpieza u otras labores dentro del hogar.

En tercer lugar se refiere a los cuidados inapropiados de los niños, entre los que se pueden distinguir a grandes rasgos, la nutrición, el vestido, el estado de higiene, el cuidado de la salud, la falta de supervisión, por ejemplo:

Es frecuente que los niños sometidos a situaciones de negligencia pasen largos períodos de tiempo solos y tengan con frecuencia caídas y golpes difíciles de explicar, ya sea por desconocimiento de lo sucedido por parte del cuidador o por haber ocurrido en condiciones peligrosas o con objetos igualmente peligrosos para la edad.

Finalmente, la negligencia en el acompañamiento a los procesos de desarrollo de los niños y el retraso en su desarrollo y crecimiento, como por ejemplo, el enanismo emocional, la negligencia en la educación, y la negligencia emocional, referidos a la baja estatura por ejemplo, estudios científicos revelan la relación entre el maltrato y el crecimiento:

Spinner y Siegel, en 1987, describieron la asociación entre expectativas de los padres, sus habilidades para la crianza y el ambiente familiar con el desarrollo de las capacidades de los niños y su crecimiento en estatura, mediado por una situación de maltrato infantil consistente en privación emocional por parte de la madre y maltrato emocional. Este síndrome se conoce como enanismo emocional. (Lago Barney, 2006, pág. 35)

Es particular de este síndrome, en el común de los casos, que no exista una explicación o factor nutricional que pueda dar cuenta, satisfactoriamente, de la corta estatura o la desnutrición.

Otro aspecto que puede ser considerado como negligencia en el aspecto de la educación es:

(...) la permisividad ante el ausentismo escolar, la complicidad en la [no] elaboración de las tareas, el desestímulo a la disciplina y cumplimiento de los deberes, incitan a conductas antisociales que, aunque traten de justificarse, disminuirán las potencialidades de los niños para su desempeño futuro. Es frecuente que los padres, por comodidad, no envíen a los niños a la escuela y se escuden en motivos superfluos.

Estos son, a grandes rasgos, los aspectos contemplados como negligencia en cuanto a la atención, cuidado y protección de los niños, niñas y jóvenes.

2.3.2.3 Abandono

El análisis de la noción de abandono, es crucial a la hora de entender dicho fenómeno, ya que a diferencia de la negligencia, en los que directamente no se busca o no se tiene conciencia del daño que se le produce al niño o niña, hay otras condiciones y características en donde ocurre un abandono total de los niños, niñas y jóvenes, producto de diversas causas, lo que se considera como “negligencia severa” o abandono:

Es el mayor grado de negligencia posible y se presenta en familias con padres con problemas financieros graves y en hogares con promiscuidad sexual, alcoholismo, drogadicción, depresión y mal estado de salud. En el país, se abandonan anualmente alrededor de 20.000 niños. (Lago Barney, 2006, pág. 38)

Entre las circunstancias y condiciones asociadas, se encuentra, maltrato al niño o niña no nacido, el abandono emocional, la situación de abandono potencialmente fatal, el abandono con necesidades físicas satisfechas por otros, la expulsión del hogar, el rechazo de la custodia por parte de los padres, madres y adultos a cargo y la existencia de niños y niñas que viven sin supervisión de los padres/madres o personas adultas.

2.3.3 El papel de los Centros como parte de la Sociedad Civil

Frente a este panorama de abandono, negligencia y maltrato infantil y juvenil, se puede evidenciar con más claridad, el papel que deben jugar los Centros - como parte de las organizaciones e instituciones de la sociedad civil, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño, puesto que opera aquí un cambio en la perspectiva, que parte de ver a la infancia y la juventud como “problemas” a considerarlos como personas cuya vida está en riesgo, por la cantidad de derechos que les son vulnerados.

En este sentido, es necesario analizar que asumir a las personas que acceden al Centro desde la lógica exclusiva de la negligencia puede llevar a propuestas educativas equivocadas, si no se las diferencia de las condiciones de pobreza que empeoran dichas situaciones particulares, junto con el maltrato infantil y juvenil.

Es en ese contexto donde emerge la categoría de “maltrato social”, puesto que el cuidado y la protección de la infancia y la juventud son asuntos que le competen por igual a la familia, el Estado y la comunidad o la sociedad civil, y median, en este sentido, iguales responsabilidades sobre la presunta (o real) negligencia en las familias, particularmente cuando se trata de familias en condiciones de extrema pobreza y vulnerabilidad como consecuencia del desplazamiento forzado interno, que afectó durante 20 años a más de 6 millones de personas en Colombia.

Teniendo en cuenta lo anterior, el descuido o negligencia en materia social, tiene lugar en aquellos casos en que el Estado es incapaz o no expresa voluntad de brindar a la población infraestructura, programas, seguridad y servicios idóneos para satisfacer sus necesidades básicas.

Los Centros, por tanto, al aceptar ofrecer servicios educativos, de salud y bienestar social comunitario, se hacen co-responsables a la hora de identificar los posibles maltratos o negligencias de los niños y niñas que asisten a sus procesos y servicios, además de trabajar en programas y proyectos puntuales que coadyuven a superar necesidades poblacionales más urgentes, por ejemplo, el apoyo en materia de alimentación.

2.3.4 Estigmatización de la juventud, concepto de “*peligrosísimo*” y directrices de Riad.

2.3.4.1 La Juventud estigmatizada.

En el contexto de conflicto armado en el que vive el país, pero adicionalmente la inseguridad que, tras procesos de desmovilización paramilitar (2003-2007) y crecimiento delincencial, recrudece en las ciudades principales, ha provocado una persecución contra los jóvenes, al considerarlos como “posibles” delincuentes, es así como, en nuestro país, se registró el fenómeno de los llamados “falsos positivos”, en el que jóvenes de barrios populares, particularmente del municipio de Soacha (colindante al sur con Bogotá), fueron asesinados por unidades militares y presentados como “guerrilleros muertos en combate”, como mecanismo para alcanzar ascensos y bonificaciones por su “triumfo” en la guerra contrainsurgente. Esta situación ocurrió justo al lado de la paulatina criminalización de los jóvenes (especialmente varones), que permanecen, habitan o frecuentan la calle, luego de ciertas horas de la noche, o los señalamientos por la forma en la que los jóvenes se visten, la estética de su cabello o los accesorios que usan, fenómeno que se hace extensivo a diversos países latinoamericanos.

2.3.4.2 El concepto de “*peligrosísimo*” en relación con las Directrices de Riad

Esta situación merece analizarse respecto de la perspectiva de la corresponsabilidad de la que veníamos hablando. Para ello, paso a analizar un instrumento de derechos humanos que es central para la comprensión, tratamiento y superación de estas visiones de peligrosidad que atraviesan muchas de las acciones hacia jóvenes de sectores empobrecidos. Se trata de las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil, denominadas “Directrices de Riad”, que elaboran unos principios fundamentales en el campo de la “prevención”, desde una sociología que intenta recuperar el papel de la familia, la comunidad y las instituciones sociales y estatales. Entre ellos, se destacan:

- Unas hipótesis de que es posible prevenir el delito en la sociedad, si los jóvenes “se dedican a actividades lícitas y socialmente útiles, se orientan a la sociedad y

enfocan la vida con criterio humanista, [es decir, que con las condiciones necesarias], pueden [desarrollar] actitudes no criminógenas”.

- Propuestas para que toda la sociedad procure un desarrollo armonioso de los adolescentes, respetando y “cultivando” su personalidad.
- No se debe considerar a los niños y jóvenes como potenciales peligros, sino como el resultado de los factores, experiencias y valores aprendidos y acompañados por sus familias, con el apoyo de redes comunitarias y sociales, favorecidas por el Estado.

En el anterior orden de ideas, y señalando la importancia de los “espacios protectores” que ya se habían mencionado en este trabajo, considero que un trascendental aporte de los Centros Sociales Maristas pueden vistos como ser estrategias de ayuda en la construcción de redes de apoyo para el trabajo con jóvenes, en dos vías, una de acceso a la educación, y la segunda, como un mecanismo eficaz de prevención de la “delincuencia” juvenil.

En este sentido, es de suma importancia el punto de vista de Emilio García Méndez, quien afirma que, en el marco del tratamiento frente a presuntos “hechos delictivos” cometidos por jóvenes, históricamente, se presentan dos formas de abordaje: en primera medida, la que denomina “*retribucionismo hipócrita*”, en el que se privilegia el derecho penal:

Desde esta perspectiva, sólo un aumento permanente de las sanciones penales, es el único instrumento capaz de resolver los problemas sociales comprendidos en esta área. En este caso específico, esta posición se traduce en propuestas, en general irreflexivas e inmediateistas, de baja de la edad de la imputabilidad penal. Se argumenta generalmente, que la criminalidad adulta reclutaría jóvenes de 16 y 17 años para actividades criminales justamente por su carácter de inimputables (...) la práctica demuestra que el funcionamiento real del sistema oscila entre formas extremas de impunidad y arbitrariedad represiva, con la paradoja que las más de las veces estos excesos y desviaciones se producen en estricto cumplimiento de la ley. (1996, pág. 228)

Dado lo anterior, esta perspectiva genera consecuencias adversas, en uno u otro sentido, ya que puede llegarse al exceso, en cuanto a:

Violaciones gravísimas a las normas penales (homicidios, estupro, robos a mano armada, etc.) cuando cometidos por adolescentes pertenecientes a sectores de clase media y alta, pueden no provocar ninguna consecuencia negativa para sus autores, justamente por el hecho de poseer un entorno familiar, concurrir a instituciones educativas, etc. Por el contrario, suele suceder, que niños y jóvenes pertenecientes a los estratos más bajos de la sociedad, sean "internados" (conviene no olvidar que esta última palabra constituye un mero eufemismo para designar a la privación de libertad), por la supuesta comisión (la más de las veces no debidamente comprobada) de infracciones banales o incluso muchas veces como una mera medida de "protección". (García Méndez, 1996, pág. 229)

La anterior perspectiva entra en contraste con la segunda, denominada por García Méndez como *paternalismo ingenuo* según la cual:

Se parte aquí además de la suposición, falsa y no demostrable, que afirma que los menores de 18 años son incapaces de cometer violaciones graves a las leyes penales. En el hipotético caso que éstas fueran cometidas, no deberían ser objeto de ningún tipo de reproche jurídico, en la medida en que automática e invariablemente estarían denotando tendencias patológicas (o lo que es peor aún sociales inevitables) o trivialidades propias de la edad (pág. 229).

La llamada "delincuencia" juvenil, entonces, debe ser leída con mucho cuidado, particularmente cuando se trata de señalar a un grupo etario, es decir, los jóvenes en conflicto con la ley penal, no pueden ser catalogados como "delincuentes" por el solo hecho de ser jóvenes; más bien, su comportamiento y formas de actuar (en ocasiones "delictivo") puede obedecer en muchos casos a el contexto social y económico en el que sobreviven, y en consecuencia, la literatura jurídica no los denomina más como "delincuentes", sino que habla de "jóvenes en conflicto con la ley penal" o "infractores".

Por tanto, debemos mantener la esperanza, siguiendo a Freire (Pedagogía de la Esperanza, 2002) para no etiquetar a los jóvenes como "delincuentes", sino poder identificar el *deseo de cambio* de aquellos jóvenes que se enfrentan a un contexto económico y social adverso, y me atrevo a señalar, se ven obligados a infringir la ley para poder sobrevivir.

CAPÍTULO 3 - Formar en Derechos Humanos en Contextos Urbano-Populares.

En este tercer capítulo haré una breve descripción del proceso de formación que desarrollo con los niños, niñas y jóvenes en el marco de la práctica, a la par que identificaré algunos mecanismos, instrumentos y metodologías que pueden emplearse para formar en Derechos Humanos en contextos urbano-populares como los Centros Sociales Maristas, esta propuesta no tiene el ánimo de pensar el proceso como acabado, más bien como unos aportes a un proyecto en construcción, basado en la experiencia citada en el capítulo anterior, que permita que, cada vez más, las relaciones educativas en el contexto urbano-popular donde tiene presencia esta obra marista estén atravesadas por la garantía de los derechos de niñas, niños y jóvenes que participan de ellos.

3.1 La experiencia de formación en Derechos Humanos desde la práctica en los Centros Sociales

En este apartado haré, *grosso modo*, un recuento de mi experiencia en formación en Derechos Humanos, en el contexto de los Centros Sociales Maristas, con el fin de enunciar algunos elementos en torno a los propósitos, el currículo que se propuso, las metodologías que empleo, cuyos resultados y preguntas serían objeto de mi análisis para el siguiente capítulo.

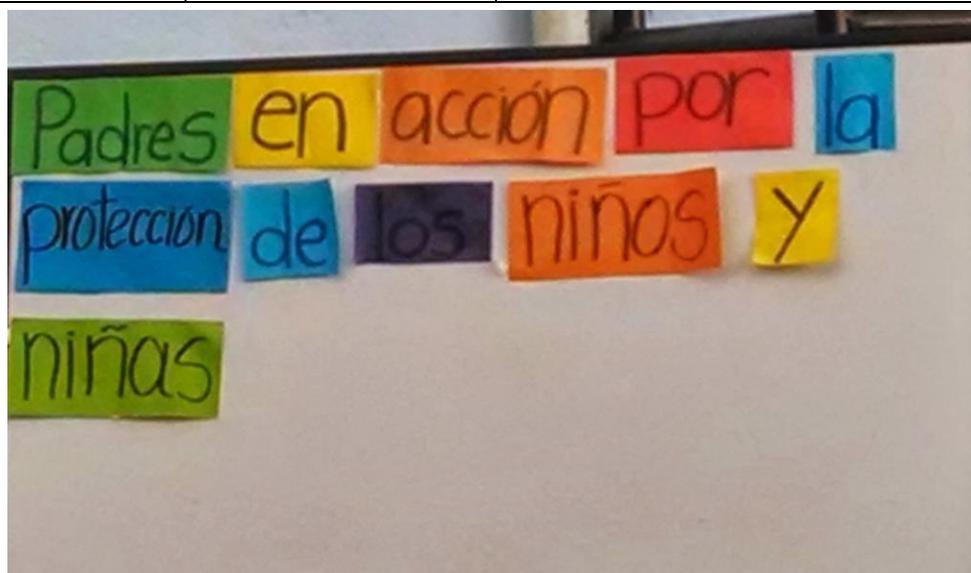
La experiencia de formación surge en el marco de la práctica, para apoyar los proyectos de formación en derechos humanos en cada uno de los Centros Sociales Maristas de la ciudad de Bogotá D.C. El trabajo pedagógico se desarrolla, entonces, en Casaloma y La Paz, cada uno de los Centros con necesidades y particularidades diferentes.

En el Centro Champagnat La Paz, el proyecto propuesto por las docentes requiere un apoyo concreto de mi parte²⁵, en la realización de algunos materiales pedagógicos y el trabajo con niños, niñas, jóvenes y padres de familia, trabajo que se desarrolla en 4

²⁵ Se hace necesario aclarar que dicho proyecto fue diseñado por las profesoras del Centro La Paz, como resultado del diplomado ofrecido por la Comunidad para la formación de agentes en derechos de los niños, y se dio un apoyo concreto en una de las sesiones.

sesiones, con el proyecto de educación en derechos humanos con los padres de familia, *Padres en acción ¡por la protección de los niños y las niñas!*

Fecha	Título de la sesión	Contenidos
27 de Abril/2015	CONOCIENDO MIS DERECHOS	Sesión de introducción en donde se explican los objetivos del proyecto.
4 de Mayo/2015	¡LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TIENEN DERECHO!	Contextualización general de los Derechos de los niños, niñas y jóvenes en el que se busca reconocer a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos.
25 de Mayo/2015	DERECHOS PARA EXISTIR	Presentación del marco general de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, y su relación con la vida misma.
10 de Julio/ 2015	LA VULNERACION DE LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES	Actividad en la que se busca identificar las vulneraciones de derechos de los niños, niñas y jóvenes en el contexto particular del Centro.



Por otra parte, en el Centro Pastoral y de Servicios Champagnat, en el barrio Casaloma, el trabajo se realiza con el grupo de niños, niñas y jóvenes, que asisten a un proyecto concreto del Centro, en su acción educativa de preparación para la validación de 5°, 6° y 7° grados, con talleres sobre derechos humanos, que desarrollé dependiendo de la programación del Centro una o dos veces por mes.

Las temáticas que trabajé, están relacionadas con un marco general de los derechos humanos, su contexto histórico, y la relación de estos derechos con el contexto y la realidad concreta de los niños y niñas que asisten al espacio de formación.

Para estos talleres, empleé diferentes metodologías, que señalaré a continuación, enmarcados en el arte, la lectura literaria, la escritura, el juego y el cine.

Para el desarrollo de habilidades relacionadas con el arte hice la propuesta a los niños, niñas y jóvenes de dibujar, por ejemplo, su paisaje, a ellos mismos, sus familias, en relación con el tema que estábamos trabajando.

Como los estudiantes no tienen el hábito de leer, la propuesta que desarrollé alrededor de textos escritos, fue utilizar los primeros o últimos 20 minutos de cada taller para hacer



Objetivos

- Difundir el conocimiento de los DNNA
- Fomentar sensibilidad y acción frente a la vulneración
- Fortalecer los lazos afectivos
- Integrar padres a actividades institucionales

Plan de trabajo

- Actividad de diagnóstico: Conociendo mis derechos
- ¡Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho!
- Derecho para existir
- Quiero participar
- La vulneración de los DNNA
- "Mi experiencia"
- Observatorio de evaluación
- Estímulos

Metas

- Conocimiento de mis derechos y los del otro
- Mentalidad de defensa y protección de los DNNA
- Fortalecimiento de lazos afectivos y de convivencia intrafamiliar
- Actitud crítica y de acción frente a la vulneración de los DNNA
- Acompañamiento en las actividades institucionales

Acciones a realizar

- Evaluación del conocimiento de los DNNA
- Realización de talleres
- Implementación de un observatorio institucional
- Estimular la participación y el liderazgo en las acciones
- Trabajar los DNNA en clase de sociales y demás
- Participación de los padres en los actos culturales institucionales

Actores

- Integrantes del proyecto: Directora, Docentes
- Padres de familia
- Estudiantes
- Gobierno Escolar

CENTRO COMUNITARIO CHAMPAGNAT - LA PAZ
 Doc. Claudia Rojas C. - Directora
 Lic. Gloria Eloy Largo H.
 Lic. Andrea Plaza B.



lectura en voz alta del libro *La bibliotecaria de Auschwitz*²⁶ de Antonio G. Iturbe, un libro no tan conocido, que plantea elementos necesarios para la reflexión en torno a la temática planteada; uno de los apartados que más emoción causó en los jóvenes fue este:

El atleta más fuerte no es el que llega antes a la meta. Ése es el más rápido. El más fuerte es el que cada vez que se cae se levanta. El que cuando siente el dolor en el costado no se para. El que cuando ve la meta muy lejos no abandona. Cuando ese corredor llega a la meta, aunque llegue el último, es un ganador. A veces, aunque quieras, no está en tu mano ser el más rápido, porque tus piernas no son tan largas o tus pulmones son más estrechos. Pero siempre puedes elegir ser el más fuerte. Sólo depende de ti, de tu voluntad y de tu esfuerzo. No os voy a pedir que seáis los más rápidos, pero os voy a exigir que seáis los más fuertes. (...) No importa cuántos colegios cierren los nazis, les contestaba. Cada vez que alguien se detenga en una esquina a contar algo y unos niños se sienten a su alrededor a escuchar, allí se habrá fundado una escuela. (Iturbe, 2012, pág. 202)

Para el trabajo con los jóvenes hice uso de algunas dinámicas, como²⁷:

- **La Telaraña:** Consiste en hacer un círculo con los niños y niñas, con un ovillo de lana irlo pasando a cada uno formando una telaraña en el centro, que después se debe desarmar recogiendo la lana; simultáneamente se responde a una pregunta, ésta puede servir para presentarse, pero también para construir algún tema concreto.
- **El Juicio:** Se organiza al grupo con participantes que tomen el papel de juez, fiscal y defensor, que se puede usar para discutir un tema o una postura frente a una situación concreta. En este caso se usó el tema del derecho a la libertad, y

²⁶ En la contraportada del libro se lee: "Sobre el fango negro de Auschwitz que todo lo engulle, Fredy Hirsch ha levantado en secreto una escuela. En un lugar donde los libros están prohibidos, la joven Dita esconde bajo su vestido los frágiles volúmenes de la biblioteca pública más pequeña, recóndita y clandestina que haya existido nunca. En medio del horror, Dita nos da una maravillosa lección de coraje: no se rinde y nunca pierde las ganas de vivir ni de leer porque, incluso en este terrible campo de exterminio, 'abrir un libro es como subirte a un tren que te lleva de vacaciones'. Una emocionante novela basada en hechos reales que rescata del olvido una de las más conmovedoras historias del heroísmo cultural. (Iturbe, 2012).

²⁷ Es pertinente hacer claridad sobre estas dinámicas, ninguna son invención propia del autor, más bien se han venido recogiendo de diferentes textos sobre Educación Popular, algunas se han aprendido en el marco de otros procesos de formación y en el trabajo comunitario.

las implicaciones sobre los derechos de las personas de una pena privativa de la libertad en el contexto carcelario colombiano, motivando un debate interesante con diferentes posturas, tanto en acuerdo como en desacuerdo por parte de los jóvenes.

- **Recordando:** Esta actividad, es casi un juego que todos alguna vez en la vida hemos hecho, como un “juego de niños”, que consiste en decir por ejemplo una fruta y que el siguiente niño en el círculo repita el de al lado y el suyo propio, esto tiene variables, se puede usar con los nombres, pero también con situaciones etc.

Las anteriores, también se combinan con algunas dinámicas recreativas como juegos, rondas para algunos momentos de tensión o de descanso, como puede ser “Tingo, Tingo, Tango”, el “Teléfono roto” o “Stop”

El aporte de estas actividades es en dos sentidos, en primer lugar contribuye a la comprensión de los temas de una manera sencilla, y en segundo lugar ayuda a hacer el espacio atractivo especialmente para niños, niñas y jóvenes.

Además de las actividades anteriormente descritas, en el desarrollo de los talleres, hice uso del Cine, en este caso, voy a poner como ejemplo, dos películas, una para niños y otra para jóvenes, que utilicé en el desarrollo de los talleres:

- **El Lorax**²⁸: Este filme permite la reflexión sobre el medio ambiente y el impacto del ser humano sobre él, sumado con la posibilidad de recordar la importancia de soñar, una actitud asertiva frente a las dificultades y las herramientas para superar los obstáculos.
- **Escritores de Libertad**²⁹: Esta película permite la reflexión en torno a tres aspectos, el personal, el social, el institucional y el pedagógico, a través de preguntas generadoras que suscitan el análisis del contexto.

²⁸ Es una película animada de la productora *Illumination Entertainment* y distribuida en Latinoamérica por *Universal Estudios*, del año 2012, con una duración de 88 minutos basada en el libro infantil *El Lorax* de Dr. Seuss seudónimo usado por Theodor Seuss Geisel.

²⁹ Es una película cuyo título original en inglés es *Freedom Writers* de la productora *Paramount Pictures* distribuida en Latinoamérica por *Universal Pictures International* del año 2007, con una duración de 123 minutos basada en el libro *The Freedom Writers Diary* de la profesora Erin Gruwell, publicado en España con el título "Diarios de la calle" (Editorial Elipsis 2007).

En el contexto del Centro dicha película hace que los jóvenes se cuestionen por su propia realidad, debido a que toca el tema de las pandillas, y de las formas de uso de disciplinas autoritarias.

Este filme tiene la bondad de permitir a los jóvenes auto cuestionarse no para quedarse en el drama o las lamentaciones sino tomar acciones, es en este sentido, generadora de propuestas, permite ver la posibilidad que tenemos de cambiar el entorno y sensibiliza sobre la realidad actual.

Desde luego, esto es tan solo un ejemplo, pero películas como éstas existen muchas, que pueden ser usadas para el abordaje de las diferentes temáticas.

En el marco de la formación en derechos humanos, desarrollamos también actividades escriturales, como la elaboración de cartas, textos escritos, que recogen algunas ideas de los jóvenes, como señalé arriba, apelando a las técnicas Freinet de la correspondencia escolar.

3.2 La experiencia de los centros en torno a las acciones implementadas

3.2.1 Respuestas y expectativas de los jóvenes

Los niños, niñas y jóvenes que participan en los procesos de formación en derechos humanos y en los otros procesos y proyectos que ofrece el Centro Champagnat, particularmente se acercan por la oportunidad de validar el bachillerato, porque el Centro se convierte para ellos en un espacio de acogida, en donde pueden aprender.

Es necesario, sin embargo, dejar claro que la motivación principal de los jóvenes con los que se trabaja procesos de formación en derechos humanos no se separa de una finalidad utilitaria, en palabras de ellos, terminar el bachillerato para “obtener un cartón para conseguir trabajo”. A pesar de ello, la iniciativa pretende que el trabajo en derechos humanos que se realiza con ellos, junto con otros servicios ofrecidos, sirvan para ampliar su perspectiva sobre las posibilidades que pueden construir, más allá de graduarse como bachilleres:

SR: ¿Le parece que las actividades y proyectos que ofrece el Centro son útiles?

J1: Pues el Colegio, está bien, (...) a la final, simplemente para eso da igual, porque un cartón de bachillerato ahora se consigue en cualquier lado, y eso es lo que importa, tener un *pinche* cartón.

SR: ¿Pero para qué, en qué sentido?

J1: Para conseguir por lo menos un empleo, es para la único que sirve. (Entrevista-2 de septiembre/2015)

Pese a esta constatación pragmática, al proyecto de formación en derechos humanos lo consideran estos niños, niñas y jóvenes como un espacio de formación motivante e interesante, en el que pueden plantear debates en torno a los diferentes temas. Uno de los jóvenes, al ser consultado sobre los talleres de derechos humanos y el modo como estos se desarrollan, señala:

SR: El modo en el que yo desarrolló la clase ¿Cómo le parece?

BR: Me parece que usted se explica bien, que si sabe cómo llegar al punto, y no da tanta cantaleta, lo especifica bien, y ya uno entiende y puede crear su propia pregunta, y ahí yo puedo participar porque me aparece la curiosidad, por ejemplo cuando hablamos del tema de la cárcel por la pregunta de Copito ahí pudimos entender muchos temas.

SR: ¿A usted le parece necesario hacer un módulo para el tema de los derechos humanos?

BR: Si, pues sería bueno, demasiado bueno, pero bien diseñado, no como el de Corpoeducación³⁰, que usted hiciera una especie de librito, en donde nosotros pudiéramos estudiar y profundizar los temas que vamos viendo, para que los podamos tener en cuenta y *conectarlo* con lo que vemos aquí en el Barrio.

Este tipo de experiencia ha permitido que los jóvenes cada vez más sean capaces de relacionar los postulados generales sobre derechos humanos, asociándolos con la realidad actual de su propio contexto.

³⁰ Se refiere al proceso educativo de validación de 6° y 7° Grado, que cuenta con la asesoría con *Corpoeducación* para el uso de material y módulos que ellos han diseñado.

Es interesante cómo a nivel metodológico, los jóvenes hacen propuestas en torno al modo como cada uno de los talleres se debe desarrollar, lo que implica una participación real y efectiva en el diseño de los mismos; por ejemplo, uno de ellos al ser consultado sobre la metodología de los talleres de la educación en el Centro, en contraste con los talleres de derechos humanos, señala:

Pues ahí un ejemplo sería bueno como hacer más uso de un juego, o un compartir más profundo de las ideas, por ejemplo, tareas, yo por ejemplo casi nunca las hago, yo no sirvo para hacer tareas, rara vez las hago, o llego y me copio.

También, sería como formar una mesa redonda y como cada quien tiene su punto de vista, pues ahí se forma el debate, se podría hacer como el juego de *El juicio*, y lo hemos hecho en su clase³¹, y de ahí se puede aprender. (Entrevista – 2 de septiembre/ 2015)

Se trata de jóvenes, además, motivados por un espacio en donde se les escucha y se tienen en cuenta sus opiniones, que han desarrollado algunas propuestas para mejorar el espacio del Centro, como, por ejemplo, sembrar árboles, pintar los muros, lo que en el marco de la participación y el gobierno escolar, permite brindar una participación efectiva, como cuando se eligió a la personera escolar, una de sus propuestas era:

Promover un campeonato de fútbol, hacer la siembra de unos árboles o plantas en las áreas verdes del Centro, particularmente la cancha, pintar un mural ellos mismos, hacer un paseo fuera del Centro, celebrar los cumpleaños y que les dieran un refrigerio o almuerzo los viernes. (Diario de Campo – 22 de abril/2015)

Estos jóvenes en el espacio de formación sienten, y así lo expresan, que dentro de los talleres de derechos humanos, pero más allá de ellos, podrían debatir sobre diversos temas que, en algunos contextos o clases, están vetados; por ejemplo, su sexualidad, los impactos de las pandillas en el barrio, los riesgos de ir la cárcel, entre otros. Un episodio que puede dar cuenta de esta preocupación, se evidenció en la explicación sobre el derecho a la libertad, cuando en un momento de taller, uno de ellos preguntó

³¹ Se refiere a los talleres de derechos humanos.

quiénes estaban en la cárcel, y esto posibilitó el diálogo en torno a sus percepciones de libertad y a las condiciones de las personas presas en el país:

En una de las clases (...) por ejemplo cuando hablamos del tema de la cárcel por la pregunta de *Copito*³²... ahí pudimos entender muchos temas sobre el derecho a la libertad, las medidas de privación de la libertad y las condiciones inhumanas en las que la gente vive en la cárcel, muchas veces siendo inocentes. (Entrevista – 2 de septiembre/2015)

3.3 Acciones que se pueden implementar para defender los derechos humanos en contextos urbano-populares

3.3.1 Oferta de servicios sociales

Los servicios sociales en los contextos urbano-populares tales como los procesos de programas de recreación, deporte y educación o de uso del “tiempo libre”, son acciones y proyectos que posibilitan que los niños, niñas y jóvenes aumenten su perspectiva de vida y construyan *otros mundos posibles*.

Las iniciativas para defender los derechos humanos comunitarios y en especial los de niños, niñas y jóvenes, por ejemplo, en el Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat, en la localidad de Usme, se han venido desarrollando a la par de los procesos de esta institución, pues en su historia, se pueden entrever algunos proyectos que han ido de la mano de los proyectos “pastorales³³”

En el trabajo con jóvenes y niños se han promovido formas de defender la vida y ocupar el territorio, recuperando el derecho de habitarlo, desde la subjetividad propia de los jóvenes; por ejemplo, el Centro ha creado espacios como las *Lunadas*, para ocupar algunas horas nocturnas, en épocas en las que el “micro-tráfico” y las *bandas* (pandillas) habían impuesto un toque de queda real a los jóvenes en las inmediaciones del Centro. Éstas y otras alternativas para un mejor desarrollo de los procesos de crecimiento juvenil,

³² Otro de los estudiantes, a quien le dicen *Copito* por su apariencia física.

³³ Teniendo en cuenta que el CPS Champagnat es una institución que hace parte de la Comunidad de Hermanos Maristas de la Enseñanza, comunidad religiosa católica que tiene como perspectiva pastoral la difusión del evangelio, al estilo de San Marcelino Champagnat.

pueden ser una ruta para que el Centro, que actualmente no volvió a realizar este tipo de prácticas, redescubra, a través de su “genealogía de la praxis pastoral” las acciones que puede implementar, siempre teniendo en cuenta el contexto concreto en el que actúa y se hace presente.

3.3.2 Iniciativas para jóvenes en el contexto barrial popular

En el contexto de los Centros Sociales, es decir tanto en el barrio Alfonso López, como en el barrio La Paz, de Bogotá, existen algunas iniciativas para personas jóvenes, particularmente enmarcadas en proyectos financiados por la Secretaría Distrital de Integración Social o algunos relacionados con fondos de las alcaldías locales, en los que se encuentran el apoyo a procesos de juventud, infancia y personas en condición de extrema vulnerabilidad.

En Usme la oferta institucional presente se articula desde la *Subdirección Local para la Integración Social Usme-Sumapaz* con las directrices contenidas en el *Plan de Desarrollo Usme Humana habitable, participativa y con movilidad social 2013 – 2016* que señala, como uno de los ejes estratégicos alcanzar, “Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo” (Junta Administradora Local de Usme, 2012, pág. 19).

Para lograr estos objetivos, existen algunos proyectos específicos en: Garantía del desarrollo integral de la primera infancia, territorios saludables y red de salud para la vida y desde la diversidad; el programa de construcción de saberes, educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender; un programa lucha contra distintos tipos de discriminación y violencias por condición, situación, identidad, diferencia o etapa del ciclo vital.

Los anteriores programas, si bien están formulados y en sus líneas de trabajo pudiesen impactar positivamente la vida de los niños, niñas y sus familias, presentan diferentes dificultades particularmente enmarcadas en la incapacidad de llegar efectivamente a los lugares que habitan y a la gente con quienes viven, además de problemas de corrupción y falta de recursos humanos, lo que genera que al implementarse en los territorios, con acciones concretas, que a la postre impiden que cumplan sus objetivos.

En cuanto a organizaciones sociales, en la Localidad hay un gran número, pero en el sector del barrio Casaloma, se pueden identificar solamente un comedor comunitario y la Junta de Acción Comunal, en gran parte cooptada por políticos tradicionales, en el CPS Champagnat, se promueve la integración a la mesa territorial de la UPZ, en un sentido administrativo, se participa de este espacio como un medio de articulación de los diferentes proyectos locales; sin embargo, la asistencia a estas reuniones es insuficiente, porque no se han generado relaciones en proyectos o actividades concretas desde las cuales se potencie el papel y el aporte de estos Centros para que, a la vez, estos aprendan de otras iniciativas locales.

3.4 Necesidades actuales de refuerzo de la formación en derechos humanos en los Centros Sociales.

Los proyectos que se vienen implementando para formar en Derechos Humanos en el contexto de los Centros Sociales Maristas, pueden tener más fuerza a partir de las metodologías y propuestas que a continuación desarrollaré.

3.4.1 Derechos Humanos: El tránsito desde un componente accesorio a área fundamental de formación

Normalmente, en los procesos educativos que se desarrollan en los Centros Sociales Maristas, el tema de los Derechos Humanos, se toma como un proyecto aislado de los demás, en la medida que las preocupaciones y esfuerzos de las maestras y maestros están centrados en el desarrollo de los conocimientos y competencias que demandan los estándares oficiales, y que permitan a los niños, niñas y jóvenes poder regresar al contexto “normal” de la escuela, por tanto, se hace énfasis en la formación en matemáticas, ciencias y lenguaje.

Sin llegar a indicar que dichos conocimientos no son necesarios, la propuesta de educación en derechos humanos busca que este último tema no sea marginal y parte de espacios de formación o talleres dedicados exclusivamente para ello, sino que se proponga como un tema transversal a todo el currículo, en la medida en que hace análisis de problemas propios del contexto, bajo el presupuesto que, desde una u otra disciplina

propia del saber, se pueden ir integrando temas relacionados con la educación en y para los derechos humanos.

Los Centros Sociales han venido desarrollando proyectos de formación en derechos humanos con intenciones y contenidos propios; dichas experiencias formativas comenzaron con un llamado de la comunidad marista a nivel mundial, que expresaba una preocupación por la defensa de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, situación que se convierte luego en una política en la Provincia Norandina, lo que supone la puesta en marcha de un Diplomado sobre derechos de los niños, del cual, en cada obra, se elabora un proyecto específico. En este marco surge la posibilidad de realizar mi práctica pedagógica para la UPN, con el propósito de ofrecer mi acompañamiento al desarrollo de dichos proyectos.

En cuanto a las intenciones, se percibe que los Centros Sociales consideran que una propuesta de formación en Derechos Humanos, debe apuntar a atender las problemáticas concretas de las comunidades; para esto, busca ofrecer y construir conocimientos que permitan defender los Derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes, formar en valores que aporten al cambio de esas problemáticas y promover la participación infantil.

En los contenidos, se evidencia que los Centros Sociales trabajan el tema de los Derechos Humanos, y se enfocan en los derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes trabajando principalmente los derechos relativos a sus condiciones de existencia y a la participación. Para sus proyectos, utilizan metodologías como la charla, el juego, los medios audiovisuales y las reflexiones; metodologías que resultan adecuadas, puesto que muchas veces se trabaja con personas que no saben leer y escribir, y generan mayor impacto, logrando así sensibilizar a la población sobre el tema de derechos humanos.

A través de las entrevistas realizadas a las personas que trabajan en los Centros Sociales, podemos encontrar que los enfoques pedagógicos que institucionalmente los maristas manejan en el trabajo de derechos humanos que, previamente, venían desarrollando los Centros, estos consideran al estudiante y al maestro como personas con derechos iguales, lo que permite una forma de enseñar activa y participativa, siguiendo algunos de los postulados de las *Pedagogías Críticas*, particularmente, el

legado de Paulo Freire, ya que, en la medida en que se reconoce al sujeto como principal protagonista de su formación, se busca construir entre todos y todas, una reflexión sobre lo aprendido desde un horizonte de sentido.

En cuanto a las personas con las que los Centros Sociales desarrollan sus propuesta, se evidencia que se trata de niños, niñas y jóvenes entre los 6 y los 18 años de edad, que asisten a los diferentes programas y procesos de formación, a quienes en algunos Centros³⁴ se concibe como participantes, lo que implica un estadio intermedio entre el beneficiario que está acostumbrado a un modo de ayuda *asistencialista* y el sujeto de derechos que exige al Estado lo que le corresponde, pasando por un proceso de empoderamiento, esta visión sin embargo, no es general de todos los Centros.

Respecto del personal que trabaja en los Centros, podemos indicar que se trata de profesionales de diferentes áreas del conocimiento, con el compromiso de trabajar por y con las comunidades, para su desarrollo personal y comunitario; al poner al servicio de los niños, niñas y jóvenes, sus familias sus conocimientos y talentos, en un análisis más profundo se puede señalar que estos sujetos están allí por distintas motivaciones, tanto personales, profesionales o incluso como una vivencia de la solidaridad y los llamados evangélicos desde la religión católica, asumiendo su presencia como un “apostolado”, sin desconocer que otros pueden estar allí únicamente en el ejercicio de su labor profesional y sin este compromiso en particular, sin embargo teniendo presente el llamado y obligación que se tiene desde la Comunidad de Hermanos Maristas por la defensa y garantía de los derechos humanos, se trabaja para sumar cada vez más voluntades en esta labor.

Por lo tanto, presento dos alternativas tendientes a fortalecer dichos procesos como, las explico a continuación.

³⁴ Este es el caso del Centro Comunitario La Torre, en el que se ha desarrollado un proceso, desde mi punto de vista ejemplar, ya que se ha logrado que dicho Centro sea auto-gestionado por la comunidad del barrio, en base a un programa de voluntariado.

3.4.1.1 Los derechos humanos como práctica.

La educación en y para los derechos humanos se asume muchas veces como un asunto meramente teórico, en el que los estudiantes deben aprender unos postulados y tratados generales en torno a su aplicación, historia y posteriores desarrollos jurídicos; la propuesta, por tanto, es vincular los derechos humanos como una práctica desde lo cotidiano, en la que las relaciones entre los y las estudiantes, el grupo de maestros(as) y las directivas de los Centros siempre estén enmarcadas en el respeto, pero más importante, en la promoción de los derechos humanos.

Muchas veces, sabemos que los derechos humanos están presentes en el discurso, y somos “discursivamente” respetuosos de los mismos, sin embargo, se trata de una retórica solamente, pues nuestras acciones, decisiones y modos de relacionarnos con los demás pueden ir en contravía de esos discursos, que se usan de modo funcional.

Por tanto, lo que se busca es sensibilizar a los distintos actores presentes en los Centros sobre la importancia de aproximarse y apropiarse del conocimiento de los derechos humanos y hacerlos “vida”, ya que cada pelea, insulto, malentendido, golpe o percance que se pueda presentar en las relaciones diarias de, con y hacia los niños, niñas y jóvenes, va en contra de la dignidad, tanto de quien es agredido como de quien agrede; este proceso no es sencillo, puesto que se requiere coherencia, pero más aún una sincera actitud por reconocernos perfectibles, es decir como seres humanos en constante crecimiento, que podemos aprender de nuestros errores, y ello es especialmente verdad en lo que atañe a los niños y niñas.

Los derechos humanos, como práctica cotidiana, resulta –entonces- en un desafío de parte y parte, ya que el grupo de maestros, maestras y directivas se ven interpelados por modos de “disciplinamiento”, no acordes a la dignidad de los niños, niñas y jóvenes. Por su parte, los estudiantes también se ven interpelados ya que, en su cotidianidad caracterizada por la negligencia, el abandono y otras formas de relacionarse violentas, es “normal” que casi siempre traten a las demás personas desde la grosería, el insulto o la “broma pesada” hacia el otro, que si bien en algunas ocasiones se presentan como muestras de “afectos”, en otras resultan en violencia al interior del Centro.

No se quiere señalar con esto que sea un proceso acabado; más bien, es una construcción que, para que sea posible, debe ser asumida como un compromiso por y para todos, con el ánimo de lograr relaciones y formas de aprendizajes más fructíferos, gratificantes y constructivos.

3.1.1.2 El tiempo que se dedica a la formación en derechos humanos

El proceso de formación en derechos humanos en los Centros, es un proceso que se desarrolla en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que cuenta con una asignación semanal de una hora por grupo, dichas semanas son distribuidas en cuatro sub-proyectos así: Sexualidad, Cuidado del Medio Ambiente, Convivencia y Derechos Humanos, es decir que, técnicamente, se trata de un espacio mensual o máximo dos veces por mes; en tal sentido, se propone articular la formación en derechos humanos a un proyecto académico que permita la confluencia de varias áreas del conocimiento apoyado desde el discurso y la vivencia de los derechos humanos.

3.4.2 Derechos Humanos “*transversalizados*” en los procesos del Centro.

Una de las propuestas que surge en el marco del Encuentro Nacional de Centros Sociales Maristas es la “transversalización” de los derechos humanos en todos los procesos de los Centros, en lo que se refiere a lo administrativo y el trabajo con y para la gente.

Teniendo en cuenta que los mismos actores que hacen presencia en los Centros han identificado esto como una ruta que se adecúa al objetivo de defender los derechos humanos de las poblaciones donde se ubican dichos Centros, se propone ahondar en este tema para ir dando puntadas como aporte hacia este objetivo central.

Los derechos humanos, concebidos como un marco general, se pueden articular a los diferentes procesos y proyectos que se desarrollan en los Centros, en la medida en que ofrecen la posibilidad de analizar y trabajar desde diferentes perspectivas.

Teniendo como referentes teóricos la propuesta de la LECEDH basada en Paulo Freire, y los imprescindibles aportes de Abraham Magendzo, se propone para dicho proceso la posibilidad de la creación de proyectos transversales en el que se sumen las diferentes

áreas del saber (matemáticas, ciencias, lenguaje) con el objetivo de integrar las áreas en torno al saber particular de los derechos humanos.

Dicho proyecto puede ser planeado como un proceso transversal, en el que los diferentes profesores encargados de las áreas del saber específico, puedan construir un modo específico de educar en y para los derechos humanos, a través de un análisis en el que se aporten elementos desde las matemáticas, las ciencias naturales, el lenguaje y las artes.

Los momentos a desarrollarse, pueden ser negociados, dependiendo del calendario escolar que se proponga para el proyecto en particular, en el marco de los Centros, pero como se cuenta con el aporte desde las áreas del saber, también se pueden dedicar horas de clase para su planeación, desarrollo y evaluación.

Uno de los temas, por tan solo poner un ejemplo, puede ser el cuidado del medio ambiente, dada la cercanía de los Centros a *El parque entre nubes* reserva forestal que hace parte del sistema de cerros de la ciudad, un proyecto podría construirse alrededor del cuidado del mismo, como un aporte desde los derechos al medio ambiente.

Sin embargo, frente a la elaboración de dichos proyectos, y siendo consecuentes con la pedagogía y la metodología crítica, base teórica de esta propuesta, sería imprescindible contar con diferentes ideas y propuestas hechas, tanto por profesores como por los estudiantes, en torno a la elaboración y puesta en marcha de estas iniciativas que podrían coadyuvar en la transversalización de los derechos humanos en el actuar concreto de los Centros.

3.5 Herramientas que se pueden usar para formar en derechos humanos.

El sustento teórico-metodológico del trabajo que he venido realizando es la educación popular en derechos humanos, que plantea un elemento que me parece de suma importancia por su reflexión de las conexiones entre educación, pedagogía y didáctica y los modos como éstas se enmarcan en relaciones de poder/saber, como lo he planteado en este documento.

Al respecto, Nury Patricia González Palacios (1993) en la colección *Reflexión Educativa*, una publicación del [entonces] *Centro de Promoción Ecuménica y Social –CEPECS-* señala que:

(...) es importante hacer referencia a la necesidad que tiene la pedagogía de esclarecer las relaciones de poder presentes en la relación pedagógica. Tal tipo de relaciones con frecuencia se hallan vinculadas a las tensiones existentes entre los saberes que concurren en el acto educativo, determinados por la estructura social. Los pedagogos evidencian la relación entre los saberes, y sugieren generar procesos de contradicción que lleven a transformaciones en los mismos saberes y en los sujetos participantes de la relación mediante un proceso que relacione la actividad productiva con la actividad crítica. (1993, pág. 24)

Las relaciones de poder son clave en las relaciones de enseñanza-aprendizaje que se puedan generar en el marco de la formación en derechos humanos, ya que no deben estar en contravía de la práctica de los derechos humanos en el contexto educativo, por eso, he venido señalando que, para formar críticamente en derechos humanos, es necesario resaltar las relaciones que se dan entre maestro(a) y estudiante, por sobre la “transmisión” de los contenidos, porque:

(...) es necesario retomar su relación con los modos de apropiación del saber, respecto de los cuales podría ser más importante resaltar las relaciones que hacen posible la apropiación, que los contenidos de la misma. (...) La apropiación de los saberes está mediada por vivencias que adquieren formas y características distintas al interior de los actos pedagógicos (González Palacios, 1993, pág. 26)

Dichas relaciones tienen como uno de los principales mediadores, según Freire (2002), el lenguaje, siendo éste una mediación esencial en la relación pedagógica; por lo anterior, se propone un uso del lenguaje en los talleres que sea inclusivo, acepte la diversidad y sea cuidadoso en la elección de adjetivos, para que sea una posibilidad de construcción de relaciones enmarcadas en el respeto, promoción y garantía de los derechos humanos.

Otro mediador que ofrece destacados aportes es el desarrollo de la afectividad, como una parte importante de la relación pedagógica, ya que permite reconocer al otro/la otra

como un ser humano con sentimientos, afectos, sueños, y entender sus posibles limitaciones, errores desaciertos o problemas.

En este escenario pedagógico es que las metodologías son entendidas como “la organización coherente de objetivos a lograr, de contenidos a profundizar y de métodos o procedimientos que orientan la consecución de los objetivos, para desembocar en acciones transformadoras de la realidad” (González Palacios, 1993, pág. 25). Dicha metodología o metodologías (en plural), deben estar en sintonía o guardar coherencia con el modelo pedagógico y educativo que se pretende poner en marcha, en este caso, el de las pedagogías críticas latinoamericanas.

La metodología de la educación popular en derechos humanos se fundamenta en ciertos principios, que señala claramente González Palacios (1993), entre los que se encuentran:

- **Integralidad:** Como principio que es punto de partida, en la medida que en una relación pedagógica mediada por el conocimiento de los derechos humanos, se sugiere que afecte a todas las personas, es decir que pueda transformar sus vidas personales y sociales, con el objetivo de que este cambio se reproduzca en todos los espacios de la vida cotidiana.
- **Relación con la vida real:** Se propone el que el contexto real de los participantes en los procesos de formación tenga a la realidad como referencia de partida y llegada en la reflexión sobre derechos humanos.
- **La formación personal:** La formación en derechos humanos puede coadyuvar y aportar al desarrollo de las personas participes en todas las dimensiones de su vida (personal, intelectual, afectiva) haciendo énfasis en los sentimientos y valores humanos.
- **La intencionalidad:** Todos los actos educativos tienen una intencionalidad definida, que se incorpora al proceso bien sea explícita o implícitamente, en el caso de la formación en derechos humanos hay una intencionalidad política definida, en la medida que se consideran como una responsabilidad colectiva y compartida.

- **La participación democrática:** Para que los participantes en los procesos de formación puedan participar, se hace necesario promover espacios para el debate y la confrontación de ideas, opiniones y concepciones, como un aporte para democratizar las relaciones.
- **La crítica:** No se puede hablar de derechos humanos sin hacer un ejercicio crítico sobre la realidad en la que vivimos, por tanto es imprescindible educar y promover sujetos capaces de asumir una actitud reflexiva sobre su propia realidad, para que pueda emprender a su vez luchas por la defensa de sus propios derechos. Por tanto se plantea a los derechos humanos no como una utopía, sino desde las contradicciones de clase, etnia, género, a la par que políticas y económicas en que nos desenvolvemos todos.

En el anterior sentido, una actitud crítica puede permitir a los niños, niñas y jóvenes observar los hechos concretos de su contexto, de su vida cotidiana, de su barrio, e identificar o descubrir casos de violaciones a los derechos humanos, y llegar incluso a propuestas concretas que contribuyan a su defensa y vigencia.

- **La sensibilización:** Este principio es transversal a la propuesta formativa, puesto que trata de poder promover en los niños y niñas una actitud abierta, para *dejarse tocar* por la realidad, afectarse por la misma. Lo que permite considerar la realidad propia y de los otros como algo cercano, que está ahí, y la posibilidad de encontrarse con otros que sufren las mismas dificultades.
- **La producción del conocimiento:** Este principio es parte del proceso de aprendizaje y enseñanza que se da en el desarrollo de los talleres, por lo que implica elaborar y construir materiales propios, por lo que se promueve en los niños, niñas y jóvenes, la construcción individual y colectiva de conocimiento a partir del dialogo de saberes, la experiencia y la practica misma.
- **La organización social:** Se trata de promover la posibilidad de reflexionar en torno a la organización de las comunidades para reclamar sus derechos: ³⁵

Tiene la característica de recoger todos los otros principios y permitir la discusión permanente, la toma de decisiones, la división de funciones, en pro de solucionar

³⁵ Para ampliar sobre dichos principios se puede remitir a: (González Palacios, 1993, págs. 26-29)

problemas, asumir necesidades, ya sea en el campo de la defensa de los derechos civiles y políticos o en el de los derechos económicos, sociales y culturales con organizaciones gremiales o en proyectos autogestionarios. (González Palacios, 1993, pág. 29)

Teniendo estos principios en mente, a continuación, expondré algunas herramientas didácticas que permitieron el desarrollo del trabajo en formación en derechos humanos que he venido desarrollando, con niños, niñas y jóvenes en los Centros Sociales Maristas.

3.5.1 Didáctica en la formación en derechos humanos

Formar en derechos humanos implica el uso de diferentes herramientas didácticas para que el trabajo con los niños, niñas y jóvenes sea significativo y se logren los objetivos en el aprendizaje, pasando por la comprensión a nivel teórico de lo que señalan los diferentes tratados que enmarcan los derechos humanos, y en camino hacia hacerlos cada vez más relacionales y vivenciales, para que se reflejen en las formas de ser y construir juntos para los niños, niñas jóvenes y los demás actores presentes en los procesos de los Centros.

En este sentido, se propone, brevemente, señalar algunas formas de trabajo, tales como el arte, la escritura, la lectura, el ambiente lúdico y el juego.

3.5.1.1 El arte

El arte (mejor, las artes), como forma de expresión creativa humana, brinda posibilidades únicas para la comprensión de lo más íntimo y vivencial que el tema de la formación en derechos humanos trae para los niños y niñas; por eso, se proponen actividades relacionadas con el dibujo, el color, el *origami*, que permitan a niños, niñas y jóvenes expresar lo que sienten, piensan y proponen, en torno a cada uno de los temas que se desarrolla en este programa.

3.5.1.2 La escritura

Los niños, niñas y jóvenes, y en general, las generaciones más recientes, tenemos dificultades para expresarnos a nivel escritural; sin embargo, proponer en el marco de la reflexión sobre derechos humanos ejercicios de relato, cuento, crónica sobre los temas

del contexto, ha permitido a los niños, niñas y jóvenes contarse ellos mismos pero también ir afianzando los aprendizajes propios de los procesos de lecto-escritura.

Esta herramienta ha sido combinada también con lo epistolar, con ejercicios de compartir cartas entre ellos y otros grupos de jóvenes, que permiten por un lado construir relaciones con otros que viven en diferentes contextos como ser capaces de reconocerse de narrar hechos y acontecimientos que conocen o han vivido todo ello amarrado con los objetivos sobre formación en derechos humanos de cada una de las sesiones.

La escritura no es un ejercicio sencillo, mucho menos en este contexto, ya que las personas jóvenes la han venido asumiendo como una parte “obligatoria” de su proceso de formación, y muchas son reacias a escribir, pero sobre todo a plasmar sus pensamientos y sentimientos por escrito, ya que han estado muy acostumbrados a relacionarse desde la oralidad, pero escribir les puede resultar también un proceso de reflexión y acción en torno a lo que son y lo que se proponen.

Este ejercicio, además, aporta en los procesos de transversalización de los saberes y las enseñanzas de los derechos humanos, ya que fácilmente puede converger con los objetivos del área disciplinar de español y lenguaje, promoviendo así que las áreas en el currículo no tengan definiciones tan sesgadas sino que se pueda construir conocimiento interdisciplinar.

3.5.1.3 La lectura literaria

Los textos escritos son usados por la mayoría de las disciplinas a la hora de trabajar alguno de los temas, en mi ejercicio de talleres en formación en derechos humanos se han propuesto algunas lecturas particularmente de literatura que permitan a los jóvenes conocer un contexto de violación en de derechos humanos, para que desde ahí puedan sensibilizarse frente a la necesidad de su promoción y garantía. La selección de los diferentes textos literarios, se propone sea cuidadosa, en el sentido que posibilite la reflexión que desde el trabajo con los jóvenes se quiere hacer, y promueva la sensibilidad que se quiere lograr.

El ejercicio de lectura, de por ejemplo, La Bibliotecaria de Auschwitz, permitió que los jóvenes evidenciaran la conexión de la historia contada en el libro con el surgimiento histórico de los derechos humanos, pero sobre todo logra en ellos un cambio de actitud frente al tema, algunos de ellos investigaron por su propia cuenta algunos hechos históricos, otros querían leer más y más rápido que nuestra lectura grupal, por lo que buscaron el libro en la biblioteca, pero desde mi punto de vista lo más importante es que se dieron cuenta que en medio de sus circunstancias a menudo adversas la posibilidad de contar con los otros, trabajar con él o ella y construir juntos fue emergiendo.

Es por esto que, propuestas como las experiencias colombianas promovidas por el Ministerio de Cultura, con el propósito de construir y dotar bibliotecas comunitarias, resultan pertinentes en un contexto como el de los Centros Sociales Maristas.

3.5.1.4 Lo lúdico y el juego

En este apartado, me interesa exponer algunas dinámicas o actividades lúdicas más significativas que se desarrollan dentro de los Talleres de formación en derechos humanos, ya que son esenciales para la metodología constituyéndose en un medio o instrumento que puede servir para introducir un tema, mejorar las relaciones del grupo, “romper el hielo”, resolver conflictos y hasta servir como una especie de “termómetro” que indica el nivel de comprensión y apropiación de un tema referente a los derechos humanos.

En el juego y las actividades lúdicas los estudiantes se sienten cómodos, en primer lugar porque salen de la rutina del aula de clases regular, pero también porque se trata de actividades divertidas que los motivan, produciendo un ambiente fresco en el grupo, en el que se promueve las interrelaciones y el trabajo en grupo, motivando actitudes de compañerismo y solidaridad.

Las dinámicas o juegos, tienen diferentes objetivos según el caso en que se usen, algunas pretenden que los estudiantes se conozcan entre ellos, otras generar algunos lazos de “confianza” y otras dinámicas buscan sensibilizar, por ejemplo frente a un tema concreto.

3.5.1.5 El Cine

La estética que aporta el cine, junto la actualidad de los temas que maneja, permite para el trabajo de formación en derechos humanos con niños y niñas generar espacios de dialogo y discusión sobre temas concretos que se abordan en las películas.

Adicionalmente la actividad de “Cine Foro” permite cambiar la rutina de los estudiantes, ser usada como motivación para el cumplimiento de algún objetivo del curso y como espacio de socialización y cultura; pero al finalizar la película se ofrece la posibilidad de reflexionar en torno a algunas preguntas generadoras.

Conclusiones

El título que le quisiera dar a este apartado, no es “conclusiones” más bien se trata de algunas ideas a modo de cierre de esta parte del proceso de investigación, que se concibe como inacabado, en constante construcción y perfectible; teniendo claro esto, veamos.

La Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (LECEDH) tiene su fundamento teórico en dos saberes fundantes, la Educación Comunitaria y el trabajo en, para y por los Derechos Humanos, en ese sentido, se entiende a la Educación Comunitaria como un:

Saber emergente en el campo de la educación. Por otra parte, si bien se diferencia de la educación popular, reconoce en ésta un saber fundante, que ha nutrido el campo de la educación comunitaria, más desde las apuestas culturales y políticas que desde planteamientos teóricos precisos: “La Educación Popular no constituye un conjunto de ideas o doctrinas con un nivel teórico preciso; representa más bien un proyecto cultural con el cual diversos educadores, experiencias e instituciones se identifican” (LECEDH - UPN, 2012, pág. 12)

En cuanto al énfasis en Derechos Humanos, la Licenciatura plantea:

que la finalidad de una propuesta de Educación Comunitaria con un énfasis tan específico en derechos humanos, se propone como posibilidad de “descifrar las dinámicas educativas y pedagógicas presentes en múltiples prácticas sociales (...) que reconoce y potencia la capacidad de diferentes actores sociales, tanto para auto determinarse como para participar en la orientación global de la sociedad, cuya pretensión es generar estrategias pedagógicas de carácter social que garanticen el mejoramiento de la calidad de vida sustentable y sostenible con fundamentos solidarios y democráticos”. (LECEDH - UPN, 2012, pág. 14)

Es por lo anterior que, en el desarrollo de este trabajo, se evidencian algunas intersecciones, a saber, entre la educación comunitaria y la educación popular, con las pedagogías críticas y nuestro énfasis en derechos humanos, lo que plantea entonces diversas posibilidades de acción en el campo de la educación y en trabajo con diferentes poblaciones.

En el desarrollo de la práctica, se propuso educar en derechos humanos con la “hipótesis” o premisa, que conocer o incluso reconocer o identificar los derechos humanos lo que implicaba también un proceso de lucha o exigibilidad de derechos, dependiendo del caso.

Es así como la propuesta pedagógica de formación desde la Licenciatura, se articula en un campo de formación específico,

que es la práctica pedagógica, en donde se pretende que el licenciado en formación pueda desarrollar un trabajo en un contexto específico; en mi caso, este espacio de formación brindó la posibilidad de desarrollar una labor en los Centros Sociales Maristas, en donde se da la oportunidad de desplegar a profundidad el eje de derechos humanos, en particular.

El espacio de práctica en los Centros Sociales Maristas, es una oportunidad para la construcción de un tipo de educación comunitaria, ya que dichas instituciones se encuentran en la frontera entre una organización comunitaria, en cuya génesis se ve el trabajo de la gente que vive cerca del Centro, pero también de muchos voluntarios y profesionales que han reflexionado en el modo de educar en este contexto tan específico, inspirados y respaldados por un instituto religioso, como el marista.

En el último tiempo se ha venido posicionando a los Centros como una opción para la juventud en procesos educativos tendientes a la validación de la media secundaria, intentando que los jóvenes que se encuentran fuera de la escuela, por diversas razones, puedan construir algunos conocimientos y destrezas para poder volver a la escuela oficial; con este propósito, se trabaja en uno de los programas específicos.



Pese a lo anterior, el CPS Champagnat Casa Loma, tiene en su historia muchos más procesos desde la visión comunitaria como los proyectos con jóvenes, relacionados con la defensa de la vida y el territorio o el comedor comunitario. La acción educativa de preparación para la validación del bachillerato ha tenido algunos percances, en palabras de los mismos profesionales y voluntarios, “no nos sentíamos preparados para asumir este reto, ya que la dinámica del Centros es más desde lo ‘comunitario’”; esto se refiere, por supuesto, a los procesos de acompañamiento en contra-jornada, en donde los jóvenes a la par que asisten al Colegio, en el tiempo en que no están en jornada escolar, reciben por parte del Centro acompañamiento en tareas y “refuerzo escolar” los programas de salud y también los procesos pastorales.

Es así como el espacio de la práctica se ha venido transformando. Cabe rescatar que la preocupación por los derechos humanos, especialmente por la formación en este tema sigue latente, en todos los proyectos del Centro con una preocupación especial por el papel de los Centros en cuanto a la defensa y garantía de los derechos humanos.

Es entonces como los elementos de propuesta desde la educación comunitaria son particularmente aportar desde la reflexión pedagógica y las acciones concretas en potenciar las iniciativas que desde los mismos participantes de los procesos, niños, niñas, jóvenes, maestros, directivas, profesionales de la salud, logren articular sus acciones, particularmente en el énfasis en los derechos humanos en torno a procesos de formación de acuerdo a las necesidades de cada proyecto.

Algunas “lecciones aprendidas” o aportes que valoramos en el sentido de procesos pedagógicos de formación en derechos humanos analizados en el presente trabajo, se pudieron generar herramientas para vislumbrar un sentido de vida diferente en las personas jóvenes, y en los niños y niñas, para construir una visión de los ellos/as mismos/as como personas con dignidad.

En el proceso constato, en primer lugar, que la educación y/o formación en derechos humanos es una apuesta que cada quien debe tomar en serio, y con tomar en serio me refiero a ser consciente de las implicaciones de promover y potenciar la garantía de los derechos humanos de quienes nos rodean particularmente en los procesos pedagógicos.

Dichas implicaciones comprenden perspectivas teórico-metodológicas que involucran abordajes en dos vías, la primera, teniendo en cuenta la complejidad de los problemas del contexto particular de orden económico, social, cultural y político, exige ser conscientes que las acciones en educación en derechos humanos tienen consecuencias sobre los discursos relativos a los niños y niñas, pero igualmente de los maestros y los profesionales de los Centros; algunos incluso plantean su incertidumbre frente a la garantía de derechos humanos, o lo consideran como una amenaza a la hora del manejo particularmente disciplinario-represivo de casos particulares de [indisciplina].

Los jóvenes participantes de los talleres, lograron apropiarse algunos conceptos clave en cuanto a derechos humanos, paralelo con adquirir cierto tipo de sensibilidad frente a las otras personas, sus problemas, limitaciones, falencias, pero más aún sus potencialidades, sueños y destrezas a la par que permite expresar su incertidumbre frente a los derechos humanos, particularmente su garantía en el lugar concreto en el que viven.

Algunas de las dificultades que se pueden percibir en los Centros Sociales están relacionadas con lo difícil que resulta articular las diferentes actividades de los Centros con la propuesta de formación en derechos humanos, teniendo en cuenta que en algunos Centros hay muchos proyectos que intentan funcionar, y que muchas veces no dan lugar para incluir uno en torno a la formación en derechos humanos. Promueven la concepción del niño como sujeto de derechos, haciendo énfasis en la dignidad.

Queda un vacío, o algo que se hubiera querido lograr en este proceso, y es ampliar la visión de futuro, y los “futuros posibles” de estos jóvenes, ya que muchos, a pesar de algunos avances, continúan contemplando la posibilidad de “prestar el servicio militar”, lo que siembra dudas sobre los avances en la formación de derechos humanos, pero también es necesario señalar que el contexto en el que viven y sus posibilidades podrían explicar esta eventual decisión, esto ofrecería la posibilidad de que en trabajos futuros se pueda contemplar la posibilidad de posibilitar y promover grupos de objetores y objetoras de conciencia, cuestión, sin embargo, que queda como una puerta abierta, en la que espero poder seguir trabajando.

Este trabajo de grado, buscó responder a la pregunta sobre los aportes a la formación en derechos humanos con Niños, Niñas y Adolescentes en los Centros Sociales Maristas de Bogotá a la restitución de los derechos de ellos mismos. La realización parcial de esta aproximación analítica permite señalar algunos aportes de la experiencia, por ejemplo, registrar un avance importante está en vía de poder sensibilizar en torno al estado actual de los derechos humanos en el contexto específico de los Centros Sociales, y saber que todos, como personas tenemos un papel de acuerdo a nuestras posibilidades, bien sean de denuncia o acción.

En los Centros Sociales Maristas, lograr llevar a cabo una propuesta de educación en derechos humanos es posible gracias a un discurso generalizado de una institución preocupada por la defensa y garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes participantes de sus procesos y proyectos; sin embargo, el desafío está en su materialización concreta; es decir, en lograr un paso desde la retórica de los derechos humanos hacia acciones, verdaderas que interpelen el quehacer pedagógico e, impliquen y demuestren un compromiso real con los postulados que tanto se recitan.

En el proceso de formación hay una apertura a trabajar con distinto tipo de personas y posturas, desde los niños, niñas y jóvenes que provienen, en su gran mayoría, de distintos lugares del país, con edades diferentes, pero también, con profesionales, formados en otras áreas del saber, diferente a las ciencias sociales y humanas, lo que permite construir una mirada interdisciplinar de la educación, y particularmente de la formación en derechos humanos.

Los niños, niñas y jóvenes, están ahí, y son motor y razón de los procesos que se desarrollan en experiencias pedagógicas como las de derechos humanos; pero, estoy obligado a señalar, como en muchas de las acciones que se emprenden, que los niños y niñas no son en realidad lo más importante, ya que en muchos proyectos y procesos que se desarrollan institucionalmente, lo importante son los resultados, bien sea formativos, de conocimiento o actitudinales, y, en algunas ocasiones, se olvida la importancia real de ese sujeto, niño o niña, joven, quien con su forma concreta de ser y comportarse, desafía nuestra forma de concebir el mundo, la educación y los derechos humanos.

En cuanto a si esta experiencia se enmarca o no en la educación comunitaria o popular, lo que debo señalar es que es un proceso educativo, surgido desde mi interés particular por desarrollar la práctica pedagógica investigativa comunitaria, pero que, en el proceso de construcción de la misma, tuve en cuenta los intereses y apuestas de los participantes, en el marco de una organización de origen comunitario, que está presente en el contexto específico de las personas que habitan el barrio, viviendo sus mismas circunstancias, en algunos momentos, pero actuando, yo desde otra perspectiva, la de un educador que reflexiona sobre un contexto concreto su accionar pedagógico.

Formar en derechos humanos a los niños, niñas y jóvenes, por supuesto, es importante; pero también, para futuras acciones, es recomendable trabajar en propuestas dialogadas que permitan sensibilizar a quienes toman las decisiones sobre cada proceso, entiéndase por esto a directoras de Centro, maestros/as, profesionales de la salud, pero aún más allá, a las directivas de la Comunidad de Hermanos Maristas, para que el trabajo en defensa y garantía de derechos cuente con más y mejores *posibilidades*.

Un proceso de formación en derechos humanos ofrece aportes significativos en la forma en la que los niños, niñas y adolescentes se relacionan entre sí y con los demás; en este sentido, el por que de la formación está relacionado con la necesidad de sensibilizar y conocer los derechos humanos para hacerlos presentes en nuestras relaciones y en los procesos de denuncia y exigibilidad de derechos, separado de visiones positivistas de los derechos humanos, surge como un razonamiento fruto de una práctica concreta y su reflexión pedagógica, que no busca ser prescriptiva, sino ofrecer algunos aportes en este campo de discusión teórico.

Restituir derechos de niños, niñas y jóvenes, tiene implicaciones, significaciones y consecuencias diferentes en cada proceso, pero la apuesta desde nuestra perspectiva está relacionada con la identificación de rutas y escenarios frente a diferentes vulneraciones que sean efectivas y transformadoras.

Para un proceso de formación en derechos humanos en contextos urbanos y populares con los Centros Sociales Maristas, se hace necesario pensar las propuestas desde las necesidades de cada contexto en particular, con metodologías que estén acordes a las

diferentes edades, saberes previos y también las dificultades, limitaciones y problemas que se presentan, tales como las condiciones económicas y sociales adversas, pero también ligadas a la falta de interés por el tema en particular, por tan solo citar dos ejemplos concretos.

Restituir derechos es una obligación estatal, explicar los entramados genealógicos que hacen que históricamente, el Estado sea el responsable, de proteger los derechos humanos, así como el papel desde las organizaciones de la sociedad civil nos conduce a estar atentos a la identificación de posibles casos de riesgo o vulneración de derechos, con el fin de remitirlos a las autoridades competentes para su trámite (penal, civil o lo que corresponda), a la par mantener una actitud vigilante del actuar de instituciones públicas y privadas, para que se logre la real garantía de los derechos de la infancia y la juventud.

En otra vía, las organizaciones de la sociedad civil, como los Centros Sociales Maristas también ofrecen aportes a nivel estructural, desarrollando acciones tendientes a superar, por ejemplo la extrema pobreza o el estado de vulnerabilidad a consecuencia del desplazamiento forzado interno, con procesos y proyectos que coadyuven a la construcción de otra realidad posible en el contexto donde hacen presencia.

Finalmente, es mi deseo agradecer a cada niño y niña, a los jóvenes que hicieron parte de los talleres de formación en derechos humanos, porque, siguiendo a Paulo Freire, en esta experiencia es palpable que *nadie educa a nadie*, sino que se trata de un proceso bidireccional, en el que siempre estoy en constante aprendizaje y formación, espero que este documento, sirva para potenciar futuras acciones en educación en derechos humanos en los Centros Sociales.

Referencias

- Alianza por la Niñez en Colombia. (2014). *Informe Complementario al IV y V informes periodicos de la República de Colombia al Comité de Derechos del Niño correspondiente al periodo 2006-2010*. Bogotá D.C.: Alianza por la Niñez.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos - Oficina en Colombia. (2001). *Igualdad, Dignidad y Tolerancia*. Bogotá.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Comisión Colombiana de Juristas. (2007). *Principios internacionales sobre impunidad y reparaciones*. Bogotá: Comisión Colombiana de Juristas.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación General Nº 16 (2013) sobre las obligaciones del Estado en relación con el impacto del sector empresarial en los derechos del niño*. Nueva York: ONU.
- Comité de los Derechos del Niño. (2015). *Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto combinados de Colombia CRC/C/COL/CO/4-5*. Nueva York: ONU.
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (1993). *Declaración y Programa Mundial de Viena: 20 años Trabajando por tus derechos*. Nueva York: ONU.
- El Achkar, S. (2002). Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención político cultural. En D. M. (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. .
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Madrid: El Roure.
- Freire, P. (2002). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Méndez, E. (1996). Adolescentes en conflicto con la Ley Penal: Seguridad Ciudadana y Derechos Fundamentales. *Serie: Estudios Básicos de Derechos Humanos - Tomo VII*, 227 - 249.
- González Palacios, N. P. (1993). *Semillas de Dignidad: Metodología de la educación en derechos humanos*. Bogotá D.C.: Centro de Promoción Ecuménica y Social.
- Hermanos Maristas de la Enseñanza. (2013). *Encuentro Nacional de Centros Sociales Maristas - Colombia: Documento Previo para la Discusión*. Bogotá D.C.: Documento Interno.
- Iturbe, A. (2012). *La Bibliotecaria de Auschwitz*. Barcelona: Editorial Planeta S.A.
- Junta Administradora Local de Usme. (2012). *Acuerdo Local Número 002 de Septiembre 8 de 2012 POR EL CUAL SE ADOPTA EL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO, SOCIAL, AMBIENTAL Y DE OBRAS PÚBLICAS PARA LA LOCALIDAD DE USME 2013-2016 USME HUMANA, HABITABLE, PARTICIPATIVA Y CON MOVILIDAD SOCIAL*. Bogotá D.C.
- Kindernothilfe. (2008). *El Enfoque de Derechos del Niño en el trabajo de Kindernothilfe en Alemania y en el exterior*. Duisburg: Kindernothilfe e.V.
- Lago Barney, G. (2006). Negligencia o descuido. *Programa de Educación Continua en Pediatría*, 31 - 41.
- Leis, R. (2005). La educación popular en derechos humanos y la construcción del sujeto democrático. *Decisio*, 39 - 45.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. *Revista de Pedagogía*, 187 - 206.
- Papa Francisco. (2015). *Encíclica Laudato Sí*. Vaticano.

Romero Medina, A. (1992). *"Una experiencia en educación popular en derechos humanos" Teoría y Práctica de los Derechos Humanos en Colombia [Tesis de Maestría]*. Bogotá, D.C.: CINDE-UPN.

Santos, Boaventura de Sousa. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, 59-84.

Vázquez Andrade, P. (2006). *Teoría Crítica de la Educación y Derechos Humanos: Lineamientos para una propuesta educativa*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

Vicepresidencia de la República. Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derechos Internacional Humanitario. (2010). *PLANEDH: Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Bogotá: Presidencia de la República.