

DIEGO H. ARIAS GÓMEZ\*

## FORMACIÓN CIUDADANA: UNA PROPUESTA CENTRADA EN DERECHOS HUMANOS Y PEDAGOGÍA URBANA

### Resumen

El presente artículo trata de la potencialidad pedagógica que encarna la educación en Derechos Humanos y las posibilidades que ofrece la pedagogía urbana en el marco de la formación ciudadana. En los últimos años se ha puesto en evidencia la importancia de resaltar los derechos individuales y colectivos dentro y fuera del marco escolar, lo mismo que entender las implicaciones pedagógicas de las políticas públicas de la *ciudad-escuela-ciudad*; tales iniciativas se presentan como privilegiadas para recrear una escuela que con frecuencia parece en crisis y una formación ciudadana que desconoce marcos de intervención más allá de las llamadas *competencias ciudadanas*.

**Palabras clave:** *Formación ciudadana, educación en Derechos Humanos, pedagogía urbana, formación política, formación en valores*

### CITIZEN TRAINING: A PROPOSE FOCUS ON HUMAN RIGHTS AND URBAN PEDAGOGY

### Abstract

This paper is about the pedagogic potential of human rights education and the opportunities offered by urban pedagogy in the context of citizenship education. During the last years the importance of giving relevance to individual and collective rights inside and outside the school system has been pointed out. Similarly, the pedagogical implications of the City-School-City public policy project have been understood. Such actions are presented as privileged opportunities to recreate a school system that so often seems in crisis and a citizenship education that ignores references different from the ones given by the so called citizenship competencies.

**Key words:** *Citizenship education, human rights education, urban pedagogy, politics education, values education.*

\* Doctorando en Educación. Profesor catedrático de la Universidad Distrital y de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; miembro del Grupo Educación y Cultura Política de esta última. [darias@pedagogica.edu.co](mailto:darias@pedagogica.edu.co).

Texto original recibido: 12-06-08 y aprobado: 15-07-08



Por eso, para mí, uno de los contenidos esenciales de cualquier programa educativo, de sintaxis, de biología, de física, de matemáticas, de ciencias sociales, es lo que posibilita la discusión de la naturaleza cambiante tanto de la realidad natural como de la histórica y ve a los hombres y a las mujeres como seres que no sólo son capaces de adaptarse al mundo, sino, sobre todo, de cambiarlo, seres curiosos, activos, hablantes, creadores.

**Paulo Freire.** *Pedagogía de la indignación.*

La frase de Freire sirve de entrada, como excusa para definir el sentido y el horizonte de la enseñanza escolar: ser un instrumento pedagógico para ayudar dignificar a las personas y para aportar herramientas en la comprensión del mundo y en el protagonismo de quien la asimila. La función de la educación es contribuir a hacer del estudiante un sujeto histórico con capacidad para insertarse concientemente en la sociedad y aportar en la mejora cualitativa de la misma. Así las cosas, la función escolar de la formación ciudadana no está exenta de las demandas del contexto, y el pensamiento social al que ella se articula ha de tener en cuenta los requerimientos de la construcción de memoria colectiva y las angustias históricas que Colombia padece. En este sentido, el presente escrito busca explorar las posibilidades pedagógicas que tienen la formación en derechos humanos y la pedagogía urbana -como parte de la educación ambiental- para profundizar el papel de la formación ciudadana en la línea de complementar su sentido como un saber que pretende que la persona sea capaz de reflexionar sobre su realidad, explique su situación en el mundo, como colectivo y como individuo, y sea capaz de intervenir inteligentemente en él para modificar las condiciones heredadas culturalmente (CAJIAO, 1989).

Inicialmente se contextualiza la crisis de la escuela en la sociedad contemporánea dada su dificultad para entender y cambiar de cara a la sociedad de la que es parte y que se altera fundamentalmente desde mediados del siglo XX;

después se ubican algunas tensiones que atraviesan la enseñanza de la ciudadanía, dado el papel constitutivo que tiene esta disciplina en la definición de los valores, la identidad, el comportamiento y la memoria de los ciudadanos que circulan por el sistema escolar; paso seguido se presenta la formación en derechos humanos y en pedagogía urbana como una interesante alternativa para reorientar no sólo la enseñanza de las ciencias sociales, sino para volver vigente la escuela; y finalmente se presentan algunas sugerencias pedagógicas útiles para hacer visible esta articulación.

Es un discurso ya conocido en el campo social que la escuela atraviesa una de las mayores crisis de su historia, por cuanto la sociedad de la que es en parte producto, sufre profundas modificaciones en el orden de la economía, la política, la cultura y por supuesto, de las relaciones sociales.

En la economía, la reestructuración del capitalismo después de la primera y sobre todo la segunda guerra mundial, a la vez que entró a alterar todas las dimensiones de la sociedad, modificó la estructura tradicional de producción (fordismo) centrada en los sistemas en serie, por la entrada de lo que algunos teóricos han llamado toyotismo, que privilegia una producción selectiva, flexible, descentralizada y deslocalizada. Esta revolución del capitalismo acentuada por la tecnología hace que el mundo esté cada vez más condicionado por fuertes oleadas globalizadoras motivadas por la expansión del capital, a la vez que hacen que sus brazos no tengan fronteras, donde a diferencia de los antiguos marcos de dominación, ahora los países poderosos, abandonan las viejas prácticas coloniales para ingresar legalmente en los mercados nacionales, de acuerdo a las ventajas y a los contextos, flexibilizando las condiciones laborales, exigiendo apertura para sus productos y presionando para que las políticas públicas favorezcan sus condiciones de ganancia. El grueso de la nueva economía globalizada funciona mediante empresas flotantes que se instalan temporalmente en ciertos países, mientras los factores de ganancia lo permiten, o mientras otras regiones

parecen más favorables (MEJÍA, 2005). Desde el Consenso de Washington en la década del 90 los cambios en el modelo capitalista se definen en la restricción del papel regulador del Estado, los derechos de propiedad intelectual para conformar un nuevo tipo de inversión y la subordinación de los Estados a los organismos y agencias multilaterales.

Al lado de esta situación, crecen las posibilidades de la tecnología y el conocimiento de generar riqueza, determinando de esta manera, también las nuevas formas de exclusión y empobrecimiento. Por ello se habla hoy de los info-pobres. La riqueza, hoy en día, toma la forma de apropiación de tecnología, y el manejo del conocimiento, define uno y otro bando en la producción del capital (CASTELLS, 2006). La reestructuración capitalista intensifica la desregulación, la privatización y el desmantelamiento del contrato social entre capital y mano de obra, con la ayuda de la innovación tecnológica y en pro de la flexibilidad y la adaptabilidad. Esta tendencia, hegemónica por el capitalismo, hizo de la información, el conocimiento y la tecnología una nueva realidad global y el nuevo el centro virtual y real de la producción.

Por su parte, en el mundo de la política, a la vez que se erosionan las formas clásicas de participar y decidir, los marcos de acción nacional e internacional se amplían de forma tal que difícilmente se puede pensar en los destinos de una nación -especialmente pobre- sin la injerencia de agencias y naciones con poder político y económico. Con creciente fuerza, las políticas de los países se orquestan en las oficinas de instituciones internacionales, y los dirigentes del sur han de contar con el aval de las naciones del norte, vía presión de la deuda pública. Por otro lado, las lógicas políticas se asientan más en encuestas de opinión y en etiquetas de imagen, que en propuestas, contenidos y programas. Estas realidades, de acuerdo a Lechner (2002) se dan por el desdibujamiento tradicional de lo político, que sucede fundamentalmente por la ausencia de un proyecto común a construir, por la carencia de una memoria colectiva, que radicaliza inevitablemente la obsesión por el presente ante la sospecha fundada de no esperar





nada del futuro, pues ni instituciones, ni aparatos, ni colectividades, ni agentes socializadores transmiten la convicción de un proyecto colectivo válido por el cual empeñarse o luchar.

En el orden de lo social, se asiste a un desfundamiento de las instituciones que otrora dieron vínculo a los sujetos (AGUILAR, 1998). El antiguo consenso social sobre el perfil del individuo a armar se rompe y el peso de las agencias tradicionales como la familia, la iglesia, los partidos o la escuela, cede lugar a nuevos escenarios como los medios de comunicación y la ciudad, que se ven cada vez más como determinadores de identidad, de pautas valorativas y de modelos de comportamiento. Y son los jóvenes, especialmente, los que decantan estas transformaciones culturales contemporáneas, los que se sienten menos identificados con las instituciones tradicionales y los que ponen en cuestión las normas antiguas de aglutinamiento. Ellos y ellas hacen visible en sus atuendos, ritos, lenguajes, no sólo los nuevos códigos emergentes, sino las nuevas maneras de constituirse como sujetos (MARTÍN-BARBERO, 2004) que surgen en esta posmodernidad.

De la mano de los anteriores cambios, las modificaciones en las lógicas de la cultura, aceleradas por la revolución tecnológica, transforman profundamente el papel de la escuela, dado que esta institución históricamente ha sido la en-

cargada de legar el acumulado cultural a las nuevas generaciones. En lo básico, se trastocan los dispositivos de saber y de subjetividad que en algún momento le dieran norte a la escuela. Ejemplo de ello es el *libro y el texto*, que dejan de ser la fuente suprema de autoridad que representara desde la Edad Media a la hora de validar el saber, cual texto sagrado interpretado por sacerdotes y luego en el formato escuela por maestros. Esta secular relación se altera, ahora el saber se descentra y se deslocaliza en múltiples lugares y referencias (MARTÍN-BARBERO, 2002), de manera que la escuela deja de ser el principal lugar de aprendizaje, pues los individuos también son enseñados por los medios, por la calle, por los pares. La cultura también es alterada por la irrupción de nuevos códigos y lenguajes y nuevas sensibilidades otrora desechadas, ya no es exclusiva la linealidad ni la secuencialidad para acceder a las herramientas del conocimiento. No sólo irrumpe el hipertexto, que captura los sentidos con su combinación de texto, imagen y sonido, sino que lo estético, en su atomización, pasa a ser un referente obligado en la constitución de las nuevas identidades, fundamentalmente jóvenes. La hegemonía del cuerpo, acentuada por la hedonista sociedad de consumo, contrasta con un pasado que desechó su importancia y que censuró la potencia del disfrute y del goce a la hora de plantear proyectos de vida.

Este conjunto de situaciones agrietan el papel tradicional de escuela por varios frentes. Por un lado, las modificaciones económicas cuestionan la vieja metáfora del mundo laboral que esperaba a los jóvenes a final del camino (Gimeno, 2003). Los jóvenes ya no tienen el antiguo cheque en blanco para cobrar al término de su formación escolar (Parra Sandoval, 1978), es decir, tienen pocos motivos para aguantar y hallarle sentido a la escuela mientras esperan falsos premios futuros. Además, los saberes de la escuela se ven cada vez más como insignificantes frente a las realidades cotidianas y los intereses personales de quienes mayoritariamente la habitan, pero por otro lado, las rutinas, lenguajes, horarios, jerarquías y sistema de relaciones, distan enormemente de aquellos que capturan su atención. La escuela,

si no para todos, sí para la mayoría de jóvenes, es un espacio obligado y sin-sentido que brinda pocos o nulos referentes afectivos, de identidad y de vínculo de cara a proyectos personales o colectivos (COREA y LEWKOWICZ, 2005). Ella es una de las sobrevivientes instituciones modernas, que funciona con una estructura y unos contenidos premodernos, pero que alberga unos sujetos en su mayoría posmodernos (MEJIA, 2006).

Las ciencias sociales como disciplina que da cuenta de los cambios y lecturas sociales en el pasado y sobre todo en el presente, no está exenta de caer en la tentación de interpretar los fenómenos actuales, a la luz de teorías que no permiten entender la complejidad y riqueza de lo que sucede (SANTOS, 2005). Así que con motivos la enseñanza de las ciencias sociales y de los valores ciudadanos no son ajenos a la crisis que padece la escuela, ya que al señalamiento de la ineficacia de la estructura y códigos con que negocia ésta, se le suman las tensiones propias de la naturaleza de la enseñanza social como asignatura, donde distintas versiones y narrativas buscan imponerse con pretensión de veracidad. Es claro que no hay memoria objetiva, neutral, libre de intereses y de juego de poderes; pocos discuten que el pasado se lee bajo los intereses del presente (CARRETERO, 2005) y que de tal disputa no se escapa, por supuesto, la formación ciudadana. Si bien hasta el momento las versiones hegemónicas se han impuesto y han silenciado las voces de los vencidos y los débiles, brindando una historia rosa cargada de próceres perfectos que ocultan los conflictos y las contradicciones que han estado presentes en las coyunturas históricas, en las últimas décadas, se viene abriendo paso una nueva lectura de la historia social abierta a múltiples perspectivas, que da cuenta de los distintos intereses en juego y que con argumentos escapa analíticamente a la dicotomía tradicional de ver los conflictos como narrativas de buenos y malos.

Estas nuevas miradas son particularmente útiles para entender el pasado reciente colombiano, dado que el discurso oficial, plasmado dentro y fuera de los textos escolares, simplifica los



hechos al reconstruir una línea amañada de los conflictos haciendo surgir héroes, inventando enemigos, minimizando tragedias y cambiando protagonistas, cuando otras investigaciones demuestran que los acontecimientos fueron mucho más complejos que la información desprendida de las letras de los caricaturescos titulares oficiales (ARIAS, 2005). Tal es el caso, en Colombia, por ejemplo del tratamiento dado a los derechos humanos y su enseñanza, y en cierto sentido, también es la situación del uso que se ha hecho de la ciudad como excusa educativa.



## 1. DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos en el país, como reivindicación social, surgen gracias a que fue una histórica bandera de lucha de los movimientos sociales (ROMERO, 2003), que gradualmente fue permeando a la educación no formal y sólo más recientemente a las instituciones escolares, especialmente en zonas de conflicto y auspiciada por ONGs. El universo de los derechos humanos y su versión curricular en la escuela, se presentan como una oportunidad privilegiada para fortalecer la formación ciudadana al apuntalar la tendencia social por reconstruir la memoria colectiva y articular las dinámicas escolares a lo que se vive y padece en la realidad nacional. Como base, el derecho a la educación es un derecho fundamental, lo mismo que acceder a una educación pertinente y de calidad.

La construcción de los derechos humanos en normas, pactos y declaraciones es el resultado de largas luchas que ha librado la humanidad en aras del reconocimiento de sus derechos fundamentales, en tal sentido, los derechos humanos son aún un listado incompleto, un documento en borrador, en espera de incluir los resultados de todas las batallas de los pueblos por su total emancipación y dignificación. Aunque cabe anotar que estos derechos materializan la vocación humana por hacer explícito el reconocimiento de su dignidad, el sentido final de su naturaleza y sus atributos, la esencia misma de la humanidad.

La teoría de los derechos humanos muestra un recorrido que se da inicialmente desde lo individual (derechos políticos y civiles), pasa por lo social (derechos socioeconómicos y culturales), atraviesa lo colectivo, en un reconocimiento de los pueblos oprimidos (derechos de los pueblos) y termina en lo global (derechos ecológicos y a vivir en un mundo habitable). En aras de precisión conceptual se entiende por Derechos Humanos a las prerrogativas que de acuerdo al derecho internacional, tiene la persona frente al Estado para impedir que éste interfiera en el ejercicio de ciertos derechos fundamentales, o para obtener del Estado la satisfacción de ciertas necesidades básicas y que son inherentes a todo ser humano por el mero hecho de serlo. Los Derechos Humanos son un conjunto de principios, de aceptación universal, reconocidos constitucionalmente y garantizados jurídicamente, orientados a asegurar al ser humano su dignidad como persona, en su dimensión individual y social, material y espiritual (IPC, 2004).

Históricamente, el camino de los derechos humanos ha trasegado por varias generaciones: una primera generación, llamada de los *derechos de libertad*, donde se consagra un conjunto de derechos civiles y políticos y que queda estructurado en el marco de las llamadas revoluciones burguesas de finales del siglo XVIII, principalmente en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Esta primera acepción de derechos humanos busca definir los límites del poder del Estado

para que éste respete la autonomía del individuo y su esfera privada.

Los derechos de segunda generación o *derechos de igualdad*, son fruto de las luchas de la clase obrera en el siglo XIX, en el marco de la crítica que hiciera el marxismo a las condiciones de explotación a que estaban sometidos los trabajadores. Estos derechos económicos, sociales y culturales quedan consagrados en la Declaración Universal de los derechos humanos en la ONU.

Planteados los derechos en el plano individual y de las luchas sociales, irrumpen las reivindicaciones por la superación de la desigualdad y los abusos en el marco de las relaciones entre las naciones. Aparecen las luchas por los derechos de las colectividades, de los pueblos coloniales, sometidos al intercambio material y simbólico desigual. Esta demanda de los pueblos que sufren el saqueo del neocolonialismo hace nacer en 1976 en Argel la Declaración de los pueblos, que propende por relaciones internacionales justas y respeto a las condiciones culturales propias. Esta tercera generación de derechos es conocida como *derechos de solidaridad*.

La cuarta generación de derechos humanos tienen que ver con los *derechos ecológicos*, que surgen ante la realidad de maltrato del planeta gracias al desarrollo tecnológico, el carácter depredador del capitalismo, el uso desafortunado de los recursos naturales y la irresponsabilidad social frente al manejo del medio ambiente. Tales amenazas ponen en peligro no sólo la sobrevivencia del planeta, sino la existencia misma del ser humano.

En Colombia, la historia de los derechos humanos se inscribe en la historia misma de los movimientos que la han gestado, es decir, no ha sido una concesión de los sectores hegemónicos sino una conquista de los diferentes movimientos sociales que, al ser despojados o violentados en la posesión de sus derechos, han emprendido acciones colectivas en procura de su reconocimiento. Como en otros países, el movimiento por los derechos humanos, se centró





inicialmente en los derechos civiles y políticos, mediante el reconocimiento del derecho a la vida, al debido proceso, a la libertad de pensamiento, movilización y expresión; más recientemente ha incluido la preocupación por los derechos económicos, sociales y culturales, mediante las reivindicaciones gremiales, o las exigencias populares por salud y educación o el derecho a la libertad de opción sexual; y más recientemente, los derechos colectivos, a la paz y al medio ambiente sano, expresados en las manifestaciones por el derecho a la vida, contra el desplazamiento forzado, por el acuerdo humanitario y la salida política al conflicto armado (ROMERO, 2003).

## 2. EDUCACIÓN AMBIENTAL Y PEDAGOGÍA URBANA

La preocupación por el medio ambiente ha sido tema de foros, encuentros y debates a nivel nacional e internacional, preocupación de políticos, ambientalistas y más frecuentemente de la escuela. De cualquier manera es claro que como problema surge en el contexto de las sociedades industrializadas (ARAGONÉS, 1998), ya que es una cierta noción de desarrollo, concebido como progreso —al ritmo y nivel de los países industrializados— la que se sobrepone y somete las condiciones mismas del planeta. Para Escobar (1996) el desarrollo es una noción impuesta por los Estados Unidos en el marco de la posguerra con el ánimo de imponer una lógica de reestructuración internacional, que hiciera que el modo de vida, los valores, las costumbres, la economía y la cultura de los países del norte —los ahora “civilizados”— se trasladara al resto del mundo por convencimiento.

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, el medio ambiente es todo lo que rodea a los individuos, y la educación ambiental se ocupa de los espacios físicos y naturales que circundan al ser humano. Lugares que determinan sus tránsitos y desplazamientos, sus emociones y sus sentidos. Así las calles, los edificios, los hospitales, las avenidas, los pasajeros, el transporte, los problemas habitacionales, los parques, etc. son objeto de la educación ambiental

contemporánea. En tal sentido, para este escrito es la propuesta sobre la educación de la ciudad —como parte de la educación ambiental— la que se asume como parte del componente de formación ciudadana.

Entiéndase por educación ambiental como el proceso que consiste en reconocer los valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender y aceptar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico (DE CASTRO, 1998) y la pedagogía urbana por tanto la que pone énfasis en los entornos urbanos. La pedagogía urbana es un campo nuevo, ya que la ciudad no es sólo un fenómeno urbanístico, conformado por un conglomerado, las más de las veces desordenado de edificios y viviendas, juntadas por una mezcla azarosa de necesidad, planeación y desplazamiento humano; la ciudad también es un hecho social por cuanto es provocada y provoca encuentros, flujos, huidas y construcciones humanas que le dan sentido a los espacios y que a la vez crea identidad en quienes la habitan.

La mayor parte de las grandes ciudades colombianas, creadas en el afán modernizador entre las décadas del 30 y del 70, surgieron en el contexto industrializador que depositó la confianza en el crecimiento económico del país gracias al desplazamiento de la agricultura y al fortalecimiento de la industria. Esto produjo un vertiginoso traslado de pobladores del campo y un crecimiento poblacional en las urbes que devino en caos arquitectónico y hacinamiento. Este fenómeno contó con el agravante de la violencia política, que agudizó la desbandada rural e hizo de Colombia, uno de los pocos países del mundo que definieron los procesos de crecimiento de sus ciudades gracias al fenómeno de la violencia, con todas las implicaciones que ello acarrea. Desde muy temprano, en el siglo XX, ciudades como Medellín, Cali o Bogotá, concentraron no sólo la industria más pujante del país, sino que a la par fueron centro de éxodos masivos a causa del desplazamiento con sus consecuentes problemáticas y dificultades sociales. Esta mezcla de realidades

hace de las ciudades colombianas representen también la memoria, en sus espacios físicos y en sus habitantes, de la manera como ha sido construida la nación, de retazos, luchas y búsquedas por una vida digna, como un palimpsesto (RODRÍGUEZ, 1999) que deja las huellas de lo que ha sido. Coexisten entonces en las urbes del país, los más lujosos escenarios de recreación, pero también los tugurios, las grandes avenidas, los modernos centros comerciales, los edificios inteligentes, los inquilinatos, los megaparques, las construcciones coloniales, la invasión de andenes, los modernos sistemas de transporte, etc. Resulta así una extraña e interesante amalgama de hibridaciones arquitectónicas moldeadas por aspiraciones al estilo europeo con casas nativas moldeadas por sujetos provenientes de todas las regiones del país y que engendran hijos cuya cuna es este mosaico, donde unos y otros le dan sentido entre el disfrute, la sobrevivencia y la resistencia.

La ciudad no es sólo producto de la evolución material y de las necesidades de los hombres, también lo es de sus concepciones y preocupaciones históricas, así que la ciudad también plasma el anhelo de futuros deseados, anticipa las simetrías por venir y las relaciones que se añoran. No es casualidad que el equipamiento de complejos espacios urbanos hoy interactúa con los transeúntes y le enseñan a orientarse, a comportarse, a pensar. La ciudad es, en muchos sentidos, cada vez más un escenario para el encuentro y para el aprendizaje.

La ciudad enseña porque es un entorno económico, cultural, ambiental, social, político y estético. En tanto realidad ambiental, la ciudad constituye una atmósfera que posibilita o no hábitat saludables para sus pobladores. La contaminación, la contaminación de todo tipo, la saturación y el control ecológicos, son no sólo objeto cuidadoso de políticas públicas, sino materia de investigación y preocupación de académicos, políticos y medios de comunicación. Hacer de la ciudad un entorno saludable, es materia de la escuela para identificar los factores centrales que la degradan



y generar una ética del cuidado en las nuevas generaciones.

La ciudad enseña porque es un entono social, donde confluyen diversas realidades antropológicas y económicas; clases sociales, variedades de consumos, satisfacción de necesidades básicas, pobreza y riqueza, pasan por el telón urbanístico a altas velocidades. Procurar una ecología humana que dignifique a todas las personas, especialmente a más marginados, constituye uno de los mayores retos pendientes en las urbes grandes y mediadas donde los contrastes entre enormes construcciones y lujos estruendosos continúan siendo una afrenta a la miseria de millones de seres humanos que malviven en sus tugurios. La ciudad debe ser un espacio para la acogida, la hospitalidad y el crecimiento de los millones de pobladores que la conforman.

La diversidad étnica y cultural que muchos de los que emigran a las ciudades cargan consigo, hacen imposible cualquier intento homogenizador en los imaginarios simbólicos, porque la identidad urbana se arma con los miles de fragmentos de sus habitantes, al lado de las subculturas que surgen bajo el paraguas de las nuevas realidades tecnoculturales que les son propias. Esta riqueza cultural variopinta convierte a la ciudad en un supermercado de la diferencia que facilita la tolerancia y el respeto por lo que no es igual, a la vez que puede representar una dificultad pues elude fácilmente la referencia de fuentes comunes y memorias compartidas.

### 3. EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PEDAGOGÍA URBANA

Desde una perspectiva pedagógica la educación en y para los derechos humanos y la educación urbana se presenta como una ocasión privilegiada para fortalecer el sentido de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, particularmente la ciudadanía, como bien lo han empezado a plantear reconocidos intentos que con diferentes nombres buscan recrear la formación en

valores, la formación cívica, la formación ética, en democracia o la formación ciudadana en los niveles de básica y media.

En particular, la legislación sobre educación en derechos humanos viene promulgada desde la misma carta de las Naciones Unidas, ha sido defendida y ratificada en protocolos internacionales y continentales. En lo nacional, se ha materializado básicamente a partir de la Constitución de 1991, la Ley 115 de Educación de 1994, los lineamientos curriculares para la Constitución Política y democracia, de Ciencias sociales, en la Cátedra de afrocolombianidad, en la publicación de los estándares básicos de competencias ciudadanas y en el más reciente decreto 024/2005 de la Alcaldía de Bogotá sobre la Cátedra de derechos humanos, deberes, garantías y pedagogía de la reconciliación. Si bien la retórica legal es insuficiente para garantizar un óptimo aprendizaje en materia de conceptos y actitudes ligados a los derechos y los deberes, por cuanto se requiere del complemento de las condiciones infraestructurales y pedagógicas para hacerlos posible, en sí mismas estas conquistas constituyen un importante avance en procura de ser profundizado. La historia nacional -y la escuela no tendría por qué ser distinta-, ha demostrado que no es suficiente el reconocimiento positivo de los derechos básicos de los ciudadanos, su real aplicación depende de otras órbitas, voluntades y estructuras no siempre visibles en los documentos.

Sobre todo en la última década han sido valiosos los intentos de ONGs que han implementado la formación en derechos humanos en sectores populares a nivel formal, con propuestas curriculares para distintos grados y niveles. Estas iniciativas recibieron un incentivo en el marco internacional, pues se da la proclamación de 1995-2004 por parte de la ONU como la década de la educación en la esfera de los Derechos humanos. En tal sentido vale la pena mencionar en Colombia los esfuerzos de varias entidades que desde hace más de treinta años vienen haciendo una valerosa promoción y defensa de los derechos humanos y que en los últimos años

han mirado seriamente la escuela. Tal es el caso, entre muchos ejemplos, del Cinep con programas de formación en derechos humanos y la escuela para la paz; la Corporación Viva la Ciudadanía con programas de liderazgo; la fundación Dimensión Educativa con la publicación de materiales escritos para el apoyo a la práctica docente; también la Conferencia de Religiosos de Colombia por medio de la Comisión de Justicia y Paz y el programa *Soñar-Crear, más acá de los derechos humanos*; además la Corporación Región, la Escuela Nacional Sindical y el Instituto Popular de Capacitación que han producido decenas de cartillas para llevar al aula las conquistas de la Constitución del 91 y diversos mecanismos para promover su defensa y divulgación; en igual sentido es de acotar la creación de diplomados, cursos, pfpd, seminarios y especializaciones liderados por Universidades públicas y privadas del país, donde tienen mención especial la Esap, dada su larga trayectoria de formación sobretodo para funcionarios públicos, y la reciente apertura por parte de la Universidad Pedagógica en la Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos. De tal balance, se puede concluir que la educación en derechos humanos ha trascendido su reivindicación escolarizante, en la medida en que durante mucho tiempo la bandera de lucha sobre derechos humanos para la escuela fue el derecho de los niños y niñas a estar en el sistema escolar, y hoy, pese aún a problemas de asistencia y cobertura, la educación en derechos humanos ha avanzado en su fase didáctica y curricular por medio de varios frentes, no sólo en la difusión, conocimiento y defensa en los escolares de los derechos fundamentales, sino en la procura de la transformación de las culturas escolares hacia ambientes más propicios para la vivencia de los derechos humanos (BORRERO, 2006).

En lo internacional también han proliferado diversas propuestas, desde Naciones Unidas, la UNESCO, el Instituto Interamericano de Derechos humanos y otras entidades de promoción humana. De cualquier manera la meta última de los derechos humanos es la construc-





ción de sociedades en las cuales no se atropelle la dignidad humana y, en este marco, el fin de la educación en derechos humanos es que cada persona se reconozca como sujeto de derechos, sea capaz de ejercerlos y defenderlos y, a la vez, reconozca y respete los derechos de las otras personas y actúe en consecuencia. De allí la importancia del cruce que la formación en derechos humanos establece con la formación en valores y la exigencia del respeto a los derechos individuales en el ámbito escolar.

A manera de ejemplo, el Instituto Interamericano de Derechos humanos (IIDH, 2006) considera deseable que la pedagogía en derechos humanos abarque tres dimensiones: *macro*, *meso* y *micro*. A nivel *macro* se abordan los contenidos abarcadores, constituidos por las grandes categorías indispensables para entender conceptualmente los derechos humanos y la democracia, también se incluyen los valores sobre los que se sustentan los principios y la normativa que regula la construcción histórica de estos derechos. En este nivel el IIDH también incluye el conjunto de procedimientos de que se han dotado los dispositivos internacionales para entender, conocer y participar en su defensa, las instituciones y organismos encargados de guardarlos. Entender conceptos como vida, dignidad personal, Estado, libertad y responsabilidad, ciudadanía, solidaridad, paz, no discriminación, pueden hacer parte de este bagaje.

En lo *meso*, la enseñanza de los derechos humanos busca aterrizar los componentes *macro*, no tanto a las realidades particulares, sino a ciertas disciplinas académicas o saberes específicos, en conocimientos históricamente acumulados, en grandes ejes temáticos, en conceptos, en la historia de las disciplinas, en argumentaciones y polémicas de teóricos e investigadores, en dilemas y problematizaciones, o en valoraciones y tensiones sentidas. Este abordaje, aunque aún teórico, se puede relacionar por momentos con aspectos de la actualidad en la medida que las coyunturas lo favorezcan. Discriminación racial, derecho al voto, eutanasia, equidad de género, son conceptos provocadores de este ámbito.

Por su parte, los *micro*-contenidos, representan el nivel de mayor especificidad y detalle, que depende de los dramas y urgencias de los contextos donde se aborde y cuya comprensión y capacidad de análisis depende, en parte, de la profundidad y apropiación que se haya obtenido de los dos componentes anteriores, esto para evitar el relativismo axiológico a la hora de juzgar un acontecimiento o una vulneración a los derechos fundamentales, ya que el criterio es dado de antemano por los principios y los conceptos nodales de los derechos humanos. Aquí el vínculo con los contextos particulares es fundamental y para ello es clave un diagnóstico de lo que se da en torno a la escuela, las vivencias y dramas de los estudiantes, las necesidades y vicisitudes de los barrios y ciudades de donde son y provienen los estudiantes. Ello la hace significativa y convierte la educación en derechos humanos en relevante para la vida de los escolares. Para Magendzo (1989) además de este principio de integración con la realidad circundante, en este nivel *micro* se debe tener en cuenta el principio de historicidad que da cuenta de la manera como han sido entendidas de diferentes formas y maneras el cono-

cimiento sobre derechos humanos a lo largo de la historia, y el principio de reconstrucción de conocimiento, que dice que los derechos humanos son un saber cuya racionalidad se inscribe en la experiencia personal y colectiva del sujeto que aprende, es decir, se reconstruye en el significado y la sistematización que los estudiantes le atribuyen a su propia experiencia. Interesa por tanto incluir aquellos contenidos capaces de generar un mayor número en cantidad y calidad de significaciones, de acuerdo con su desarrollo evolutivo, su experiencia y sus preconcepciones. Este nivel *micro* se presenta como el más adecuado para analizar las realidades escolares, los conflictos, las normas, los Manuales de convivencia, las relaciones de autoridad, el manejo de la disciplina, la regulación de la convivencia, las jerarquías y los poderes presentes en la cultura escolar.

Por otra parte, la formación ciudadana tiene un aún poco explotado componente en la pedagogía urbana que cuenta con recientes antecedentes en las ciudades de Medellín, Bogotá y Armenia. Pese a los esfuerzos, tales iniciativas demuestran que son insuficientes las voluntades políticas para hacer de la ciu-





dad una gran escuela, pues la inversión en infraestructura, personal, dotaciones, equipos y materiales, hacen que la proclama de ciudad-escuela no sea una realidad para todos los habitantes por falta de presupuesto. En todo caso cabe anotar los éxitos del vínculo escuela-ciudad desde las tres administraciones anteriores de Bogotá, pues se han visto políticas serias por entender de otra manera la escuela, más abierta el entorno y preocupada por actualizarse, y a la vez entender de otra manera a la ciudad, más pedagógica e interesada en acoger a sus habitantes; ejemplo de ello es la divulgación del Navegador Pedagógico Urbano que oferta las posibilidades pedagógicas de más de 100 empresas públicas y privadas que abren sus puertas a las escuelas, además de la apertura de varias majestuosas bibliotecas públicas y la concepción de la reconstrucción de una ciudad en función de la capacidad de bienestar que pueda generar en sus ciudadanos.

Sobre este aspecto, es interesante profundizar en la propuesta de Jaime Trilla (1997), que en el contexto del auge provocado por la Declaración de Barcelona en el marco del primer encuentro de ciudades educadoras en 1990, diera unas pautas para entender aquello de la ciudad-escuela. Según el autor, se puede aprender *en* la ciudad, *de* la ciudad y *la* ciudad. Se aprende *en* la ciudad por medio de: estructuras, instituciones, acontecimientos. Esto quiere decir que se necesita una sistema pedagógico estable, formado por colegios y escuelas que apuestan explícitamente por abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera alternativa y por entender la ciudad como una gran aula pedagógica; también se requiere una malla de equipamientos, recursos, instituciones, medios privados y públicos que no son específicamente educativos o que no lo tienen como función primaria, pero que deciden abrir sus instalaciones a la escuela para establecer con ella un diálogo y ser escenario de aprendizaje; por otro lado, se requiere de un conjunto de acontecimientos educativos planeados que sacan provecho de eventos coyunturales, de espacios transitorios o de situaciones contingentes que vive

la ciudad, tales como ferias, campañas, jornadas, carnavales que tienen una delimitación en el tiempo y en el espacio; finalmente, la ciudad educadora se nutre de una masa difusa pero continua de espacios, vivencias y encuentros que hablan de la historia y de los sentires de las localidades y que, usadas convenientemente, en definitiva generan múltiples enseñanzas.

Se aprende *de* la ciudad gracias a los mecanismos de comunicación que genera y por tanto a la socialización que define en sus habitantes, el tipo de encuentros que ocasiona, el lenguaje que impone, las costumbres que desecha, y a la vez, las que obliga, los valores y antivalores que demarca, las rutinas y horarios que traza como parte de este componente; también la ciudad muestra, de acuerdo a los contextos y las clases sociales, unas identidades expresadas en comportamientos y valores de determinados grupos humanos, que a la postre, definen en el ámbito escolar el llamado currículo oculto, que tiene que ver fundamentalmente con los aprendizajes previos a la escuela, con las lógicas y jerarquías del contexto y que definen el comportamiento de los individuos; por otro lado, la ciudad al tener cierto lenguaje, tiene también una semiología propia, en la medida que sus signos son particulares, surgidos bajo sus necesidades y proyecciones, y que requieren no sólo de una hermenéutica urbana para interpretar lo que quieren decir, sino que permiten hablar de una epistemología, en tanto aparecen nuevas formas de conocimiento y nuevas realidades a la luz de este contexto. Aprender *de* la ciudad implica identificar las nuevas subjetividades que genera, los múltiples culturas que alberga, las sensibilidades que provoca, los lenguajes fragmentados, veloces y contextuales que suscita. Realidades cada vez más proclives a las nuevas generaciones, pero a la vez más desconocidas por la escuela tradicional.

Por último, para el autor, además de aprender *de* la ciudad es posible aprender *la* ciudad, esto quiere decir que la ciudad proporciona elementos de vivencia y sobrevivencia básicos y

fundamentales, tales como desplazarse, utilizar los transportes públicos, localizar ciertos establecimientos, usar los recursos urbanos para satisfacer necesidades físicas, biológicas o culturales. Esta dimensión del aprendizaje ciudadano vale como componente ético, afectivo y estético de sus pobladores en la medida que está vinculado con el uso, disfrute, manipulación y recorrido de la misma. Tales usos no siempre son ordenados, más bien son complejos, polifacéticos. En este sentido la ciudad se puede vislumbrar también como desordenada, estática, lujuriosa, sucia o esbelta, ello dependerá siempre de los contextos, las miradas, los sujetos y los sentidos que se le asignen.

En conclusión, la formación ciudadana que hoy se rescata para la escuela, tiene en los derechos humanos y en la pedagogía urbana dos ejes sobre los que vale la pena profundizar, por un lado porque eludirían la tentación de centrar dicha formación en un desgastado rescate de los valores, buenos modales y cierto virtuosismo cívico que hacen de las normas lo más importante; pero por otro lado, da un marco mayor de referencia para la tolerancia, el respeto a la diferencia y a la valoración de la vida que urge profundizar desde la escuela dado el violento conflicto que padece el pueblo colombiano. Los derechos humanos y la pedagogía urbana, dan ciertas pistas para abrir la escuela a la sociedad y viceversa, para hacer más significativo el aprendizaje, para procurar el protagonismo de los escolares en sus contextos, para transformar los entornos y las escuelas mismas, para encontrar un horizonte educativo en las necesidades de los docentes y estudiantes que gozan y padecen la escuela. Si la escuela está en crisis, si su sentido parece desdibujarse porque no sabe qué conocimientos transmitir ni qué comportamientos generar, la ciudad y los derechos humanos surgen como un fértil nicho de investigación y construcción curricular que está por explotarse, y son los docentes sensibles a estas búsquedas los mayormente autorizados a recorrer estos caminos con sus estudiantes.





## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, Francisco (1998). *De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. Bogotá: Innove-IDEP.
- ARIAS, Diego (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Bogotá: Magisterio.
- BORRERO, Camilo (1999). *Gobierno escolar y democracia. Una experiencia de formación en derechos humanos, justicia y equidad*. Bogotá: CINEP.
- BORRERO, Camilo (2006). *Derechos humanos. Ideas y dilemas para animar su comprensión*. Bogotá: Cinep, Aecl.
- CAJIAO, Francisco (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Bogotá: Tercer Mundo.
- CARRETERO, Mario (2005). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires, Aique.
- CASTELLS, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- COREA, Cristina & LEWKOWICZ, Ignacio (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- DE CASTRO, Ricardo (1998). "Educación ambiental". En: ARAGONÉS, Ignacio (1998). *Psicología ambiental*. Madrid: Pirámide.
- ESCOBAR, Arturo (1996). *La invención de tercer mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- GIMENO, José (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS- IIDH - (2006). "Informe interamericano de Derechos Humanos". San José de Costa Rica.
- INSTITUTO POPULAR DE CAPACITACIÓN-IPC- (2004). "Educación y derechos humanos". En [www.ipc.org.co](http://www.ipc.org.co) [08-01/08]
- LECHNER, Norbert (2002). *Las sombras de mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: Lom.
- MAGENDZO, Abraham (1989). *Currículo, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores*. Santiago de Chile: PIIE-Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- \_\_\_\_\_, (2004). "Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela". En: revista *Educación y Ciudad* N° 6. Cátedra de Pedagogía: Bogotá, una gran escuela 2004. Bogotá, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- MEJÍA, Marco Raúl (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Bogotá: Desde Abajo.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo (1978). *Ausencia de futuro*. Bogotá: Plaza & Janés.
- RODRÍGUEZ, Jahir (1999). *El palimpsesto de la ciudad: ciudad educadora*. Medellín: Corporación Región.
- ROMERO, Flor (2003). "El movimiento de los derechos humanos en Colombia". En: [www.uasb.edu.ec/padh](http://www.uasb.edu.ec/padh) [18-12/07]
- SANTOS, Boaventura (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. ILSA. Bogotá: Trotta.
- TRILLA, Jaume (1997). "La ciudad educadora: génesis, usos, significados y propuestas". En *Seminario Ciudades Educadoras: una propuesta para los gobiernos locales*. Rosario, Argentina.

