

FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

DE LOS ABOGADOS DE LAS UNIVERSIDADES
DEL SUE CARIBE (1991 - 2015)



Nadia Mejía Correa
Rafaela Sayas Contreras



**Universidad
de Cartagena**
Fundada en 1827



Grupo de Investigación
Conflicto y Sociedad
Universidad de Cartagena

**FORMACIÓN EN DERECHOS
HUMANOS DE LOS ABOGADOS
DE LAS UNIVERSIDADES DEL
SUE CARIBE (1991 - 2015)**

**NADIA MEJÍA CORREA
RAFAELA SAYAS CONTRERAS**

GRUPO DE INVESTIGACIÓN CONFLICTO Y SOCIEDAD

**FORMACIÓN EN DERECHOS
HUMANOS DE LOS ABOGADOS
DE LAS UNIVERSIDADES DEL
SUE CARIBE (1991 - 2015)**

**NADIA MEJÍA CORREA
RAFAELA SAYAS CONTRERAS**

GRUPO DE INVESTIGACIÓN CONFLICTO Y SOCIEDAD

FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DE LOS ABOGADOS DE LAS UNIVERSIDADES DEL SUE CARIBE (1991 - 2015)

Autor: Nadia Mejía Correa, Rafaela Sayas Contreras

ISBN: 9789585439184

Rector:	Edgar Parra Chacón
Vicerrector Académico:	Federico Gallego Vásquez
Vicerrector de Investigaciones:	Diana Lago de Vergara
Vicerrector Administrativo:	Efraín Cuadro Guzmán
Secretaría General:	Marly Mardini Llamas

370.71 / M479

Mejía Correa, Nadia

Formación en derechos humanos de los abogados de las universidades del SUE caribe (1991 – 2015) / Nadia Mejía Correa y Rafaela Sayas Contreras; Freddy Badrán Padauí, editor -- Cartagena de Indias: Editorial Universitaria c2018

213 páginas; 23 x 18 centímetros; Ilustraciones

Incluye referencias bibliográficas (p.205 – 213)

ISBN: 9789585439184

1. Investigación social en comunidades vulnerables, 1991 - 2015 2. Formación profesional de derechos humanos, 1991 - 2015 3. Formación profesional de derecho, 1991 – 2015 I. Sayas Contreras, Rafaela I. Grupo de Investigación Conflicto y Sociedad II. Badrán Padauí, Freddy, editor

CEP: Universidad de Cartagena. Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. Biblioteca José Fernández de Madrid.



Editor: Fredy Badrán Padauí
Jefe de Sección de Publicaciones
Universidad de Cartagena
Diseño de Portada: Marco Antonio Arango
Fotos de Portada: CC Archie - Binamira & jeshoots.com
Diagramación: Alicia Mora Restrepo

Primera Edición: Cartagena, 2018.

© Rafaela Sayas Contreras, Nadia Mejía Correa

Editorial Universitaria, Centro calle de la Universidad, Cra. 6, N° 36 – 100, Claustro de San Agustín, primer piso, Cartagena de Indias, 2018.

Impreso en Colombia – Printed in Colombia/ Se imprimieron 200 ejemplares

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma, ni por ningún medio sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro - óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Contenido

Introducción	9
1. Educación y pedagogías para Derechos Humanos	13
2. Las prácticas educativas en Derechos Humanos de los programas de derecho en las universidades del SUE - Caribe colombiano	65
3. Derechos Humanos y actores universitarios: La perspectiva de estudiantes, docentes y directivos de las facultades de Derecho del SUE Caribe colombiano	99
4. Análisis e integración de los resultados	169
5. Conclusiones	195
6. La propuesta	201

Introducción

La educación en Derechos Humanos ha venido cobrando enorme importancia en Colombia, teniendo en cuenta el contexto sociopolítico que hemos atravesado los últimos 50 años, por ello, este texto busca hacer una indagación en los currículos de las facultades de derecho de las universidades del Sistema Universitario Estatal del Caribe- SUE Caribe (Santa Marta, Barranquilla, Cartagena y Valledupar), para explorar principios, valores, lineamientos académicos y deontológicos, que sirven de norte a la formación de los estudiantes de pregrado en derecho, futuros abogados, en materia de Derechos Humanos, con miras a la protección de comunidades vulnerables.

Reconocer la importancia de la formación de los abogados en Derechos Humanos como presupuesto de eficacia jurídica, y reconocimiento de la dignidad y el orden constitucional en el Estado social y democrático de derecho, resulta imprescindible, si se tiene en cuenta las condiciones de despojo, exclusión y desconocimiento de derechos que padecen las comunidades vulnerables, especialmente víctimas, y excluidos por la violencia en ciudades del Caribe como Cartagena, Barranquilla, Santa Marta y Valledupar.

El papel del docente ya no desde el modelo tradicional positivista sino desde un modelo cognitivo, de construcción de aprendizajes conjuntos y significativos, transformador, creativo y mediado por saberes propios, demanda reconocimiento, negociación y consenso en torno al derecho a la dignidad, la convivencia pacífica y la vida misma de comunidades vulnerables y discriminadas del Caribe. Las formas de

aprehender los conceptos, hoy, resulta liberadora, limita los privilegios del poder de los expertos y facilita reflexiones democráticas sobre lo que se debe hacer respecto de los derechos en general (Yuste, Flecha, López, & Lleras, 2006). Los pensamientos y las instituciones inciden sobre las agendas, pero no siempre determinan las inteligencias, ni la posibilidad de deliberar y decidir sobre los Derechos Humanos que tienen un presupuesto ético, democrático y temporal.

El Sistema Público de Universidades del Caribe, SUE Caribe, se ha caracterizado por su representatividad en el contexto Caribe; las universidades de Cartagena, Atlántico, Magdalena y Popular del Cesar, han impulsado desde procesos de extensión y proyección social verdaderos actos de reivindicación de los sujetos y el rescate de dignidades desconocidas a marginados y desplazados, en un Estado Social de Derecho, cuyas garantías comunes, no alcanzan a todos los sujetos.

A través de sus facultades de derecho, las Universidades del SUE - Caribe tienen como misión formar profesionales del derecho íntegros, con competencias necesarias para reconocer y respetar el orden jurídico, la democracia y la paz social. Así está establecido en sus Proyectos Educativos Institucionales, PEI, como meta del trabajo pedagógico, administrativo e investigativo de docentes, directivos y estudiantes, conducidos por el ideal de construir una región Caribe mejor, en garantía de plenos derechos para los sujetos que la habitan.

El propósito de la investigación, cuyos resultados se presentan, fue explorar los procesos de formación en derechos humanos en las facultades de derecho del SUE Caribe, desde parámetros de la investigación social aplicada, con un enfoque cualitativo y con

fundamento en la captura de información primaria a través de encuestas que, buscaban indagar desde los actores educativos y desde los procesos de que hacen parte, aspectos de la realidad social y educativa de las cuatro facultades de derecho de las universidades del Sistema Universitario Estatal-SUE Caribe.

Así las cosas, este texto está integrado por cuatro capítulos y una propuesta de formación integral; el primer capítulo sienta las bases teóricas del estudio, en cuanto al enfoque de la pedagogía social para el aprendizaje de los Derechos Humanos. Seguidamente, en el capítulo segundo, se contextualiza la labor de enseñanza de los Derechos Humanos en el Sistema Público de Universidades –SUE- del Caribe, y se analiza además, información documental obtenida de registros institucionales, currículos y modelos pedagógicos de las facultades de derecho. El segundo aparte da cuenta específicamente de los resultados del instrumento aplicado a los actores en las universidades del Atlántico, Cartagena, Magdalena y Popular del Cesar. En el capítulo tercero, se integran los resultados obtenidos de los diferentes grupos encuestados, para dar un panorama general sobre la formación de Derechos Humanos en el SUE Caribe. Finalmente, se exponen las conclusiones del estudio y seguidamente se esboza una propuesta de pedagogía para la formación de abogados en Derechos Humanos.

Capítulo I

Educación y pedagogías para los Derechos Humanos

No existe una fecha precisa que pueda identificarse como momento de la creación de los Derechos Humanos, lo que sí es claro es que su nombre surge del tránsito hacia la modernidad, hay documentos referentes que permiten ir configurando la discusión en torno a ellos por ejemplo la Declaración de Virginia de 1776, los Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Revolución Francesa en 1789, la Declaración de Derechos Civiles y Políticos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de 1948, sin embargo según la corriente jusnaturalista, en virtud de principios éticos y deontológicos, estos fueron reconocidos a través de la razón como *naturalmente* inherentes al ser humano, inalienables, imprescriptibles e irrenunciables.

El reconocimiento y reclamo de los Derechos Humanos en las democracias modernas tiene como presupuesto último, la educación de los ciudadanos para una práctica inscrita en los fundamentos epistemológicos y deontológicos de la teoría de las tres éticas, que consulta lo bueno, lo justo y lo sostenible en consonancia con los valores de libertad, igualdad y solidaridad en indisoluble tríada de principios filosóficos, racionalidad y ser humano. Derechos Humanos *per se*,

sostenibilidad y medio ambiente global, en armonía con derechos emergentes y nuevas olas de lo iusfundamental, como las TICs, la participación, la consulta y la inclusión que sirven a los propósitos del Estado Constitucional, en lo individual y en lo colectivo.

No obstante, el concepto de Derechos Humanos no ha sido siempre el mismo, en la tradición occidental se ha denominado derecho a varias cosas según la episteme dominante, la participación, los contextos y la efectividad para el reclamo. Desde el origen mismo de la humanidad, pueden rastrearse imperativos morales y religiosos, que conminaban a los destinatarios a tener en cuenta las necesidades del otro (Amnistía Internacional), con amenazas de coerción en algunos casos. El común denominador en la mayoría de las tradiciones culturales, su existencia se restringía a ámbitos limitados de aplicación, algunos miembros de la comunidad, inclusive castas y clases dominantes. En la época clásica, la dignidad del individuo estaba limitada a segundos planos, pues la idea de comunidad era lo primordial; las personas eran consideradas como piezas de todo un engranaje político, prescindible en caso de no cumplir con lo que necesitaba la entidad mayor (Universidad Autónoma de México, 2012, pág. 79).

Es más tarde, que el iusnaturalismo racionalista, precedido por la escolástica española – Francisco de Vitoria y Francisco Suárez, en los siglos XVI y XVII, que surge la teoría de los derechos naturales y se materializa en la revolución de derechos del pueblo inglés, y en sucesivas revoluciones liberales en el orbe (Martínez de Pisón, pág. 51). En el marco de la independencia de las colonias británicas en América del Norte, las teorías del iusnaturalismo racional logran consagración expresa en textos vinculantes, aunque sin duda la Declaración de los

Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, alcanza la epítome de consagración positiva de los postulados de la ideología liberal de los derechos, que pasa a afirmar que “no hay derechos, sino son derechos jurídicos, es decir, que solo existen a través del Estado y como expresión de la voluntad general” (Martínez de Pisón, pág. 66). Empieza allí la nueva época, en la que los derechos deben haber sido positivados para tornarse en obligatorios.

Si bien es cierto que la segunda guerra mundial, y el caballo de Troya nazi, mostraron que el positivismo a ultranza resulta siendo peligroso, en el entendido que el desvalor del derecho permite que dentro de los canales regulares se instituyan regímenes totalitarios, la regla general, es la creación de cuerpos normativos de Derechos Humanos que vinculan a los Estados, y proporcionan lugares comunes para su interpretación y alcance. De esta etapa pasamos a corrientes modernas de realismo jurídico, garantismo, neoconstitucionalismo, e incluso al activismo judicial que reivindican las facultades del juez para resolver casos difíciles, ya en la postura del que crea derecho, o lo interpreta más allá de su sentido exacto para dilucidar soluciones a los problemas sociales; el juez entonces se constituye en garante de la resolución de los conflictos sociales aún sin norma, en aplicación de bloques de constitucionalidad y convencionalismos que reivindican derechos humanos en contextos específicos.

Así, en el entendido que el liderazgo está ligado a querellas o procesos con miras al posicionamiento de la misión, buenas o malas propuestas y agendas de desarrollo, para los términos de este trabajo, se puede definir como la mejor estrategia de indagación, discernimiento y aprovechamiento de entornos de vida, trabajo y existencia de las

cuatro universidades del SUE Caribe, para que el auto reconocimiento, conduzca al aprovechamiento de las fortalezas e induzca políticas institucionales que posicionen y defiendan Derechos Humanos para todos.

Los nuevos liderazgos universitarios, estarían pues dirigidos a investigar los problemas de desconocimiento de los Derechos Humanos, como objeto de estudio y sus resultados como posibilidad de impulso y mejora en las condiciones de existencia de comunidades amenazadas o vulneradas. Lahera señala que “la política y las políticas públicas tienen que ver con el poder social. Mientras que la primera se relaciona con el poder en general, las segundas se corresponden con soluciones específicas sobre cómo manejar los asuntos públicos” (2004, pág. 17). Las facultades de derecho podrán implementar y mantener vigentes, políticas de posicionamiento y defensa de los Derechos Humanos en los entornos, a modo de injerencia en lo social y lo público.

En ese orden de ideas, este trabajo parte del referente teórico que proporciona la teoría crítica de los Derechos Humanos, considerada como las reivindicaciones y reclamos reales de las comunidades, de una parte, y de la otra, los fundamentos de la pedagogía social, por ello, dos aspectos son fundamentales: los programas de formación en Derechos Humanos y la utilidad de la enseñanza y los aprendizajes de contenidos por parte de los futuros abogados, expresada en la promoción y empoderamiento de comunidades vulnerables a través de praxis constitutivas de pedagogía social crítica. Se toman como referentes, el concepto de Derechos Humanos expresado por el profesor Joaquín Herrera Flores y el de pedagogía social planteado por Abraham Magendzo. Se destacan aspectos tales como: i - la educación

en Derechos Humanos, ii - la pedagogía social, iii - la construcción y el diseño de los currículos y iv - la crítica social y la lucha por la dignidad humana, para dar cuenta, en primer lugar, de diversas visiones e implicaciones de la educación en Derechos Humanos, y en segundo lugar, del desarrollo de la pedagogía social crítica, y de la aplicación de nuevas didácticas para el aprendizaje de los derechos.

Educación en Derechos Humanos: visiones e implicaciones

Antes de desarrollar los contenidos relacionados con la educación en Derechos Humanos, se precisarán las formas de ser concebidos, tal como se anunció al inicio del capítulo; esta investigación comparte los planteamientos y la postura del autor español, Joaquín Herrera Flores (2006), quien abarca el estudio de los Derechos Humanos desde indagaciones y preguntas por “el qué, el por qué y el para qué” los Derechos Humanos. La perspectiva tradicional y hegemónica de estos derechos, contenida en las Declaraciones sobre Derechos Humanos, confunde el ser de los Derechos Humanos con el ideal de alcanzarlos, en cuanto los concibe como el derecho a tener derechos, sin considerar las condiciones y capacidades necesarias para ejercerlos, lo que hace necesaria una “reinvención de los derechos” para que los hechos y los contextos materiales en los que se desarrolla esta problemática puedan ser transformados por otros más justos, equilibrados e igualitarios”, Herrera Flores (2006, pág. 21-23).

La propuesta implica pues, pensar los Derechos Humanos como “productos culturales no terminados”, en el entendido que “los Derechos Humanos más que derechos “propriadamente dichos” son procesos; es decir, el resultado siempre provisional de las luchas que los seres humanos ponen en práctica para poder acceder a los

bienes necesarios para la vida”, Herrera Flores (2008, pág. 106). Su discurso se centra en bienes exigibles, que son aquellos que permiten la verdadera realización de los Derechos Humanos. Abarca el “qué” de los Derechos Humanos, el “por qué” de los mismos, que se concretizan en la necesidad de alcanzar los bienes necesarios para la realización de los derechos, a través de la lucha por los mismos y el “para qué”, que se integra a la creación de condiciones materiales concretas que permiten la satisfacción digna de los mismos. El objetivo de esa teoría es acabar con la concepción de Derechos Humanos en abstracto e idealizada, que contradice las realidades y las vivencias.

El contenido básico de los Derechos Humanos no es el derecho a tener derechos (círculo cerrado que no ha cumplido con sus objetivos desde que se “declaró” hace casi seis décadas). Para nosotros, el contenido básico de los Derechos Humanos será el conjunto de luchas por la dignidad (cuyos resultados, si es que tenemos el poder necesario para ello, deberán ser garantizados por las normas jurídicas, las políticas públicas y una economía abierta a las exigencias de la dignidad). (Pág. 108)

Así las cosas, Herrera Flores (2005) concibe los Derechos Humanos como productos de la cultura que se presentan en contraposición a la visión tradicional de la realización de los Derechos Humanos, como forma de ubicar y contextualizar los Derechos Humanos de acuerdo con el entorno social, económico, político y cultural y como estrategia para asumir que los Derechos Humanos como procesos culturales propiamente dichos, pueden ser cambiantes.

Partiendo de esta concepción de los Derechos Humanos, explica el autor, surgen cuatro compromisos conceptuales. El primero, relacionado con la forma de entender los Derechos Humanos como

meta no alcanzada y centrar sus problemas en la realización. El segundo compromiso conduce a considerar los Derechos Humanos no solo como una tabla de derechos reconocidos, sino como derechos de actores en la lucha por transformar las condiciones de existencia, hacia una vida digna. El tercero tiene dos elementos: uno relacionado con una concepción pluralista y contextualizada de las luchas por una vida digna, el otro con la concepción material de la dignidad humana que implica involucrarnos en la construcción de caminos y espacios para esa vida digna; el cuarto compromiso, está referido a una concepción del Derecho, para que sea entendido como instrumento de garantía para las luchas sociales por la reivindicación de la dignidad humana.

Al considerar los Derechos Humanos como procesos, y no como prerrogativas adquiridas, se está de acuerdo con la importancia que los Derechos Humanos tienen como premisas de dignidad, y las dificultades que representa su estudio y efectividad. Frente a esto expone De Castro:

... pese a la trascendental incidencia que los Derechos Humanos tienen sobre el bienestar de los hombres y sobre la justa ordenación de las relaciones sociales, su estudio teórico y su explicación académica se convierten en tareas especialmente dificultosas, ya que no siempre resultará fácil obviar los múltiples inconvenientes que derivan de la propia complejidad que presenta su existencia y de la consiguiente variedad de las posibles perspectivas de análisis. (2003, pág. 19)

El contenido de los Derechos Humanos está relacionado directamente con la cultura política y la formación ciudadana, en cuanto encuentran su máxima expresión en la vida del hombre en sociedad. Magendzo (2004, pág. 27), explica el alcance de la formación ciudadana así:

Hoy no se podría pensar que la formación ciudadana se refiera con exclusividad a la preeminencia de los derechos y las responsabilidades civiles y políticas, sin incluir los derechos económicos, sociales y culturales y los derechos de la solidaridad, así como los derechos ambientales y los colectivos, que trascienden los derechos individuales.

A través de lo social, la formación ciudadana cumple su finalidad transformadora y se refleja el sentido de lo colectivo, en el que los sujetos se reconocen como distintos y a la vez como iguales.

A la pregunta sobre, ¿Qué es la educación para los Derechos Humanos?, son diversas las respuestas que se pueden encontrar. La UNESCO (2003), considera que la educación en Derechos Humanos desde un enfoque global, pretende trascender la teoría y constituirse en ellos a través de la práctica de los derechos mismos, para ello se hace necesario contemplar no solo los planes de estudio, sino el entorno en el cual se pretende llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Para la consecución de los objetivos, es menester que los países mejoren sus programas a través de la incorporación de planes de estudio participativos, valores humanos, democratización de las estructuras educativas internas, inclusión de nuevos métodos de enseñanza; mecanismos de cooperación entre los miembros de la comunidad escolar; espacios de comunicación constructiva de inclusión y diversidad, y espacios para practicar lo aprendido, especialmente en actividades de la vida diaria, que involucren a las comunidades.

La educación sobre los Derechos Humanos no sólo consiste en impartir conocimientos teóricos y prácticos, sino también en promover actividades que permitan al individuo participar en su comunidad y sociedad de forma constructiva y respetuosa para consigo mismo y los demás. (UNESCO, 2003, pág. 5)

Ugarte y Navas (2010) sobre el enfoque de la ONU y la UNESCO, afirman:

Las propuestas metodológicas de las Naciones Unidas y la UNESCO para enseñar los Derechos Humanos, abogan principalmente por el empleo de métodos dialógicos y discursivos. Estos métodos son adecuados, pero es necesario complementarlos con otros que incluyan una participación más activa y directa –en la práctica– de quienes se están educando. (Pág. 245)

Desde esta misma perspectiva, Beltrán Lara (2007), abarca la educación en Derechos Humanos centrando su atención en la práctica, más allá de los contenidos teóricos sobre la materia, en este sentido expresa:

En el campo de la Educación en Derechos Humanos es básico que la actividad cotidiana sea el resultado de conocimientos, reflexiones, análisis y síntesis de una diversidad de casos para construir una posición teórica desde la cual actuar. Hay que señalar que para satisfacer las necesidades reales de formar una ética ciudadana, una moral social; no es suficiente el conocer la teoría de las concepciones de los Derechos Humanos, es mucho más importante actuar de acuerdo con ellos, de manera transversal en el ejercicio educativo cotidiano, con el fin de ir transformando nuestro entorno, generando un agente de transformación con una direccionalidad. (Pág. 13)

Así mismo, Beltrán Gaos (2007) expone que existen tres modos a través de los cuales se puede enfocar la educación en Derechos Humanos, inclinándose hacia la tercera propuesta, cuyo objetivo es educar a las personas que viven inmersas en sociedades concretas y con unas circunstancias históricas específicas. Así lo expone en su obra:

Podemos enfocar la educación en los Derechos Humanos de tres modos distintos: a) a través de las prácticas que se basan en una educación en valores esenciales, es decir, en la transmisión de ciertos valores universales que el individuo debe plasmar en su vida cotidiana, b) a través de las prácticas que privilegian la formación eminentemente jurídica, c) las prácticas que parten de una realidad social y política, inscribiendo el conocimiento de los Derechos Humanos como la construcción de un saber, en el marco de la lucha por la democracia y la reapropiación de la ciudadanía. (Pág. 39)

Otra de las formas de abordar el tema de la educación en Derechos Humanos, es a través de dos conceptos que se consideran esenciales y constitutivos de la misma, que son: la alteridad y el respeto por la diversidad. Respecto de su relación con la alteridad, el aporte más significativo a destacar es el del filósofo Lévinas, quien centró su preocupación en el problema ético.

Mientras que la preocupación central del pensamiento filosófico occidental, siguiendo a Heidegger, es la del *ser*, de la totalidad del Ser, Lévinas, se pregunta por lo que está más allá de la totalidad del *ser*, por lo que trasciende, lo que es infinito, exterior y su respuesta es el *otro*. (Magendzo, 2004, pág. 96)

Lévinas explica que las relaciones entre los miembros de la sociedad cuando pasan de la no reciprocidad hacia la reciprocidad, involucran un contenido de justicia. La justicia para el autor trae consigo el problema de los derechos, que se centra en los otros; en ese sentido, expone que la idea principal es moverse de la responsabilidad en la cual lo que no es mi problema, es mi problema, a la justicia, en dónde el otro es una prioridad, el otro es nuestro propio punto de partida.

Para Lévinas, el otro es alteridad, e identifica a este con el rostro, el cual representa la huella del otro, y a la vez a ti mismo (Levinas, 1999).

Respecto de la efectividad de los derechos del hombre, Lévinas explica que no se trata simplemente de introducirlos en los sistemas judiciales, estableciendo unos contenidos determinados con respecto a los mismos, sino de establecer unos requisitos de libertad y de condiciones necesarias para que estos pueden realizarse dentro de la sociedad moderna, teniendo en cuenta las condiciones materiales, sociales y culturales de esa sociedad:

La efectividad de los derechos del hombre, su incorporación en el determinismo judicial y su peso en ese orden, el hecho mismo de su descubrimiento y de su concreta regulación, trae consigo la necesidad de condiciones sociales y psicológicas, que se deben al estado cultural, técnico y económico de una sociedad. A la influencia de las civilizaciones extranjeras, cerca o lejos, y a la lucidez y el refinamiento intelectual de la ciudadanía. Estas condiciones no son la base de estos derechos. No son ni el principio de, ni la justificación de este “privilegio”, sujeto de manera a priori a la persona humana. Pero el contenido [teneur] de este derecho no es arbitrariamente inventado. (Levinas, 1999, pág. 146)

Desde la perspectiva de los Derechos Humanos como dinámicos y productos no acabados, se incorpora al debate de la dicotomía entre el reconocimiento formal de los Derechos Humanos y la realidad de su no vivencia, ya que es con base en ese punto, en el cual la educación en Derechos Humanos se constituye en un elemento transformador de la realidad de los mismos. Sobre el reconocimiento de los Derechos Humanos, explica Mujica (2002):

Una preocupación que tenemos algunos de los que trabajamos por los Derechos Humanos, es que esta contradicción entre reconocimiento formal de los derechos, por un lado, y su verdadero cumplimiento, por otro, esconde la tendencia a sustraerle a la lucha por la vigencia de los Derechos Humanos su capacidad transformadora, para convertirla en parte del sistema, banalizando su contenido y convirtiendo los Derechos Humanos en un aprendizaje más que los estudiantes de las escuelas, de las universidades y de los espacios no formales deben realizar, pero apelando más a lo teórico, racional y abstracto que a lo vivencial y práctico. Esto hace que los educandos logren, en algunos casos, una aceptación intelectual de los Derechos Humanos, lo que está bien, pero quedan rezagados los elementos educativos que están relacionados con los afectos y con las actitudes, lo que significará que pierdan su potencialidad vital y su fuerza transformadora. (Pág. 342)

Pérez Aguirre (citado por Magendzo, 2006), considera que educar en Derechos Humanos constituye un proceso de adquisición de una nueva identidad del educador y del educando a través de una figura humana que encarne esos derechos de alguna manera; a través de un ejemplo, de alguien que se planta ante el otro y su mera presencia es un desafío permanente a ser más. De aquí que la acción educativa será un proceso dialéctico, educador y educando se educarán mutuamente. Se puede plantear en este mismo sentido, que la ética discursiva como construcción democrática en términos de la teoría habermasiana, pudiera servirnos para los fines de la formación en Derechos Humanos como premisa de convivencia pacífica.

La educación en Derechos Humanos tiene un componente principal eminentemente práctico, cuyo centro es la vivencia de los Derechos Humanos. En este mismo sentido afirma Núñez (1998):

Educar en Derechos Humanos implica mucho más que el acto intelectual de transmisión de los conceptos, esto es sólo una parte de toda una cultura para la vivencia de los Derechos Humanos. La educación en general, como la manejamos en el punto anterior, en sí misma, no garantiza el involucramiento con los Derechos Humanos; ser educado, incluso en los más altos grados universitarios, no implica conciencia sobre el respeto de los derechos de las personas. Se deben promover y transmitir conocimientos, actitudes y acciones de y para los Derechos Humanos. (Pág. 87)

La educación en Derechos Humanos está ligada a la consecución de objetivos, tales como la aceptación de la diversidad cultural, étnica, religiosa, política, económica, la tolerancia, el reconocimiento de los pueblos y sus aportes, la democracia, así como la sensibilidad ante cada uno de ellos, algunos autores agregan otros que racionalmente se corresponden con los procesos históricos y culturales de cada uno de nuestros países así:

1. Dar a conocer que cada persona, cada ciudadano, tiene derechos básicos, y de que estos se encuentran consagrados en nuestras constituciones y leyes con fuerza obligatoria y garantías.
2. Promover la autoestima y el auto valor de cada educando y la conciencia del valor de la vida y los demás derechos fundantes.
3. Fomentar el diálogo y la reconciliación entre los seres humanos, indispensable para cerrar las heridas individuales, sociales y culturales causadas no solo por la violencia política sino en todos los demás ámbitos.
4. Generar conciencia sobre la estrecha relación que existe entre el respeto por los Derechos Humanos, la democracia

y el desarrollo, y de que cada uno es base fundamental del otro.

La educación en Derechos Humanos se caracteriza por ser una propuesta de aprendizaje que parte de la interioridad, es decir, concibe el aprendizaje como vivencia y construcción propia, por ende ha de tener en cuenta los entornos y las propias necesidades de los educandos de conocer la relevancia de los Derechos Humanos para todos. Esta propuesta es conocida como aprendizaje significativo y considera el resultado de las expresiones, sentimientos, vivencias y de la guía del educador en los procesos de aprendizaje enseñanza para una vida en dignidad y justicia, sin embargo, este aprendizaje solo adquiere tal connotación de significativo, en la medida que el educando interioriza lo vivido y lo aprendido, y comienza a hacerlo parte activa de la propia vida en comunión con los otros.

Una característica fundamental de la educación en Derechos Humanos la constituye la concentración en la integralidad de las personas y su carácter holístico, así los escenarios de construcción de los aprendizajes están constituidos por el colectivo, y “los colectivos”. A este propósito Magendzo (2006), señala que los Derechos Humanos no son dádivas, sino facultades, “derechos subjetivos” completamente exigibles, y en ese sentido la educación en Derechos Humanos es el vehículo para empoderar a los sujetos de los derechos, y se constituye en el factor central para la democratización y la modernización de la sociedad. La educación en Derechos Humanos, de acuerdo con el autor, tiene un sentido más profundo, en cuanto contribuye, i - a erradicar la marginación y la exclusión de la vida ciudadana, ii - a la reconstrucción y recreación del vínculo societario, iii - a recobrar la voz silenciada por la dominación, y iv - a dar sentido verdadero a los

derechos, v - a una educación que posibilite la transformación de las realidades de violación a través del conocimiento y la formación de la memoria histórica.

Igualmente Magendzo (2006) plantea que el objetivo central de la educación en Derechos Humanos es la formación de un sujeto de derechos. Esta formación de sujetos implica no solo la adquisición del conocimiento sobre las disposiciones legales contentivas de Derechos Humanos, dado que se convierten en instrumentos de reclamo, exigencia y control ciudadano, sino que involucran el empoderamiento de lenguajes, a través del desarrollo de competencias lingüísticas que le permitan al sujeto acudir al destinatario y pronunciar su rechazo ante los actos de vulneración y en sus derechos.

La formación de sujetos en Derechos Humanos, lleva consigo el desarrollo de la capacidad de razonar y actuar a través del uso de la palabra y el diálogo, sin usar la disuasión o la fuerza, así como la capacidad de reconocerse como sujeto autónomo independiente del reconocimiento de los otros; así los sujetos hacen uso de sus libertades sin afectar las libertades y los derechos ajenos, y el desarrollo del vigilante, del “otro”. Visto esto como un acto de apertura y responsabilidad frente a los propios derechos y los derechos de los “otros”.

Lograr los objetivos propuestos por la educación en Derechos Humanos, demanda la transformación de los educadores; deben abandonar la orientación tradicional, vertical del proceso enseñanza aprendizaje, del saber del experto y la figura autoritaria en el proceso educativo, para reivindicar la importancia de los sentimientos como herramienta para la comprensión de las necesidades educativas de

los estudiantes. Con relación a esta postura de educador en Derechos Humanos, Mujica (2002) afirma:

La concepción central de la educación en Derechos Humanos será necesariamente una concepción humanizadora, porque lo que busca es recuperar y afirmar a la persona y el respeto a su dignidad. Sólo la persona es sujeto de derechos, autor de su propia realización y quien decide su vida personal y social.

Lo que buscamos los educadores en Derechos Humanos, es una educación que contribuya a que los seres humanos conquisten su derecho a ser personas, y desarrollen su capacidad para crear condiciones donde los Derechos Humanos sean una realidad vigente.

Una educación que, valga la redundancia, eduque en la práctica y en la defensa de los Derechos Humanos, así como en la experimentación de estilos de convivencia democrática en la escuela, en la familia, en la comunidad, que puedan convertirse en los estilos de vida que necesitamos los seres humanos para ser y vivir más como humanos. (Págs. 346-347)

La educación en Derechos Humanos adquiere mayor relevancia a medida que pasan los años, a medida que se avanza en el estudio teórico de los mismos, se hacen evidentes sus faltas de realización y la necesidad de crear espacios en los que realmente se interioricen, no limitándose a una población o a profesiones determinadas. Afirma Martínez Agut (2008) al referirse a la incorporación de la formación en Derechos Humanos en las universidades estatales, a través del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre que establece la ordenación de las enseñanzas oficiales en España:

En educación hemos de realizar un gran trabajo en todos los niveles del sistema educativo, y a partir de ahora en la universidad todos los titulados deberán recibir una formación , para que los titulados en cualquier actividad profesional, deben contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz. (Pág. 9)

Si bien la atención de la educación en Derechos Humanos ha sido enfocada hacia la educación superior, la visión tradicional de esta educación se ha constituido en obstáculo y motivo de tensiones toda vez que se ha percibido a los estudiantes como recipientes vacíos y por llenar, que necesitan conocimientos y saberes para repetir; que no crean y no producen, y que por ende no hay espacios vacíos para que los estudiantes construyan individual y colectivamente sus aprendizajes, lo cual desconoce principios democráticos de construcción del saber y la verdad. Al respecto explica Beltrán Lara (2007):

No obstante, en la mayoría de nuestras realidades sigue funcionando de forma autoritaria tradicional, lo cual nos lleva a plantear que hay incongruencia entre el discurso teórico, y la manera en que se realiza la planeación y el seguimiento académico administrativo en educación superior, falta concientización y capacitación en Derechos Humanos que integre el contexto de cada comunidad democratizándola. (Educación en Derechos Humanos, pág. 16)

Cómo se ha manifestado a lo largo de todo este documento, el desarrollo teórico de la educación en Derechos Humanos, su importancia, radica no solo en el conocimiento de los contenidos normativos y las declaraciones universales de derechos, además de

instrumentos nacionales e internacionales para su garantía, sino en la creación de nuevos escenarios y contextos de vivencia y convivencia en los que se les abarque como todo en beneficio de los sujetos, sobre todo, las formas de discutirlos, compartirlos, cuestionarlos y vivenciarlos. Se trata de objetivos no ajenos a las lides de la educación en general, pero sobre todo a la superior, sino esenciales a ella, a la responsabilidad social que a la universidad le compete como factor de progreso, y a sus positivos cambios para garantía de lo fundamental.

La educación en Derechos Humanos, EDH, según Babadji (2007, pág. 133), no debe reducirse a la enseñanza de los derechos y libertades fundamentales a través de una asignatura en particular, sino que debe estar presente en todos los procesos educativos: programas, enseñanzas, métodos pedagógicos, gestión de establecimientos y relaciones entre maestros y alumnos, entre otros. Aún más, la educación y la EDH son consustanciales, en el sentido de las características citadas, y de que todo proceso educativo está inmerso en su totalidad en los Derechos Humanos. En este sentido explica Ramírez (2007):

Pugnar porque los Derechos Humanos sean un aspecto prioritario en las instituciones de educación superior, en sus tareas de docencia, investigación y difusión representa un desafío insoslayable del quehacer de educadores y autoridades. Se hace evidente la necesidad de profundizar, desde la academia, con un enfoque interdisciplinario y en estrecha vinculación a una práctica docente sobre aspectos tales como la fundamentación, marco teórico y metodológico de una EDH. Maestros, investigadores, especialistas, sindicatos, miembros de ONG, deben asumir conjuntamente esta preocupación en su actuar cotidiano, así como tender puentes de comunicación y de un enriquecedor intercambio. (Pág. 37)

La incorporación de la EDH a la educación superior latinoamericana, no es un tema nuevo, toda vez que los procesos de reivindicación de derechos de sindicatos, estudiantes y otros grupos vulnerables, facilitaron el proceso, siendo la región pionera en la materia y por lo tanto los currículos de los centros de educación superior no son ajenos a estos contenidos, sin embargo, como lo explica Ramírez (2007), esto no ha sido un factor que haya mermado la violación de los Derechos Humanos en esta región:

Actualmente, en la región latinoamericana, los Derechos Humanos han sido, en muchos casos, el motor de articulación de numerosos movimientos sociales. La lucha por su respeto y promoción en diferentes frentes ha llevado a los Estados y sus sociedades civiles hacia nuevos espacios de encuentro o de resistencias, pero fundamentalmente, les ha dado legitimidad y presencia en los ámbitos nacionales e internacionales. Cabe señalar que, a pesar de la relevancia adquirida por los Derechos Humanos y de un relativo consenso para promoverlos y defenderlos, esto no ha impedido la creciente violación de los mismos. Ni instituciones, ni mecanismos, ni eventos de promoción, ni actores sociales, logran acabar con la impunidad, la violencia y la vulnerabilidad. Es decir, que, si bien hemos sido testigos/espectadores de grandes avances en la materia, también somos testigos/espectadores cotidianos de la violencia en sus diferentes formas en el continente. O sea, de nuevo, la ley “se acata pero no se cumple”. (Pág. 29)

Por lo anterior, el llamado a la educación superior en Derechos Humanos en América Latina, consiste en una reevaluación del contenido de los currículos, de manera que incorpore realmente los valores y principios de los Derechos Humanos en la educación superior. Así lo expone Brovotto (2007):

Estos principios impregnan y orientan la conducción y la acción de gran parte de las universidades tradicionales de la región, no obstante lo cual, se requiere, a nuestro entender, el diseño de políticas expresas que incorporen formalmente dichos principios al contenido curricular. El valor del conocimiento que singulariza a la sociedad contemporánea, requiere de una sólida formación ética sobre el valor del mismo como herramienta para el bienestar colectivo y la transformación social. (Pág. 220)

La universidad debe articularse con la sociedad, y con el Estado, para la conformación de equipos cuyos intereses sean los de formación de personas académicamente preocupadas por los problemas sociales, defendiendo así la entrañable relación de la educación en Derechos Humanos con la formación de los ciudadanos, para la construcción de vida digna y en garantía para lo fundamental. Esta articulación encuentra un apropiado escenario en Colombia, en donde una educación integral en derechos, aunada a verdaderos compromisos de la universidad con la paz, la democracia y el mejoramiento de los entornos, redundaría en eficacia normativa.

En el caso de países como Colombia que padece un conflicto armado interno y una condición de violencia generalizada, el discurso acerca del compromiso ético-cívico de la Universidad no debería dejar de lado la pregunta acerca de una eventual responsabilidad suya -compartida con la Iglesia Católica, la sociedad civil y las demás instituciones que conforman la comunidad educativa- por el relativo fracaso en la tarea civilizadora, como dique de contención frente a la violencia y a la intolerancia. (Papacchini, 2007, pág. 170)

En su texto “El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social”, Diana Soto

(2006) plantea la pregunta por el papel de la universidad americana en la formación de profesores con capacidad de liderar procesos de transformación cultural educativa, y de liderar los cambios científicos-tecnológicos-sociales desde la ética, la solidaridad, la tolerancia, la inclusión, en la sociedad del saber cambiante del siglo XXI.

Para Amartya Sen (2000) los Derechos Humanos son esenciales a la democracia; en una democracia no hay límites que impidan el acceso a lo fundamental, no obstante haber pobreza. Los países democráticos cuentan con mecanismos suficientes para prevenir el hambre como una de las mayores limitaciones para los derechos. Las democracias protegen la libertad económica y el derecho a no tener hambre.

La pedagogía social crítica como horizonte de formación en Derechos Humanos

Antecedentes de la pedagogía social

La pedagogía social ha estado presente desde la antigua Grecia bajo la figura del tutor, quien no solo debía ser una guía para la adquisición del conocimiento intelectual, sino gestor de habilidades sociales, especialmente aquellas relacionadas con el comportamiento. No obstante, fue en Alemania donde surgió la noción de pedagogía social y esta adquiere su mayor desarrollo; el término se introduce en el año 1844 cuando Karl Mager (1810-1858) la usa como expresión alternativa a la pedagogía colectiva, y como contraposición a la pedagogía individual. Quien realiza la primera publicación sobre el tema es Friedrich Diesterweg (1790-1866), y en el año 1850 en *“Escritos sobre pedagogía social”*, aborda el tema desde la separación entre la teoría y la práctica, y el aprender haciendo.

Si bien Karl Mager, en 1844, utilizó por primera vez la expresión, y Diesterweg en 1850 publicó por primera vez un texto sobre la materia, se considera a Pablo Natorp (1854-1924) el creador de la pedagogía social, por cuanto, de acuerdo con los planteamientos de Bedmar y Añaños (2006), Natorp logra plasmar en su obra *Pedagogía social: Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* el sentido real de la pedagogía social; estos autores explican que para Natorp, el individuo, es sobre todo un ser social que solo puede llegar a ser hombre mediante la comunidad, por lo que las acciones humanas no tendrían valor ni sentido si no eran colectivas, dirigidas por normas y valores sociales; aclarando que Natorp no consideraba al individuo inferior a la comunidad, puesto que esta es la creación de aquel, llevándolo a un punto de convergencia entre la sociedad y el individuo. El hombre es un ser social y, por consiguiente, la educación siempre es educación social.

La pedagogía social con el transcurso del tiempo se sigue enriqueciendo de los aportes que los autores a través de sus publicaciones logran; hacia los años veinte surge otra figura representativa de la pedagogía social Herman Nohl (1879-1960), quien aportaría una extensa obra a la materia, la cual elaboró con Pallat y Bäumer, esta última fue su discípula y también se constituyó en una figura representativa en esta disciplina.

El pensamiento desarrollado por Nohl propone una pedagogía que trasciende la esfera netamente escolar y familiar, y que se transversaliza durante las diferentes etapas de la vida, bien lo explica Bedmar y Añaños (2006).

La Escuela de Nohl impulsa decididamente el desarrollo de la pedagogía social tanto en sus aspectos teóricos como fundamentalmente prácticos. La concibe por vía de negación, como la ciencia que no se realiza ni en la escuela ni en la familia. Tiene una orientación finalista, fundamentalmente hacia la juventud, enfocándola como “pedagogía de la necesidad”, por la que Alemania podría restaurarse de los problemas sociales, cuyos objetivos eran la prevención y la profilaxis, forma de solucionar los problemas sociales de la juventud. (Bedmar & Añaños, 2006, pág. 92)

Otro aporte relevante en el estudio de la pedagogía social, lo constituye el pensamiento de Klaus Mollenhauer (1928-1998), quien representa sus desarrollos modernos, porque incorpora un enfoque crítico, centrando su atención sobre aquellos lugares de la sociedad que se constituyen en focos de conflicto.

Italia también hizo importantes aportes al desarrollo de la pedagogía social, concibiendo el problema educativo como un problema de la sociedad, de manera que la propuesta es la continuidad de la educación a través de la sociedad. Pestalozzi (1746-1827) es el pedagogo italiano cuyo pensamiento ha demarcado más los temas de la pedagogía social, ya que fue a través de su acogida, y de sus trabajos sobre la educación, que desarrolló el sentido moderno de educación social, por medio de los cuales, plantea los tres círculos de educación social: la vida doméstica, la sociedad civil y ciudadana, y la escuela popular.

Concepto de pedagogía social

La pedagogía social busca la formación del individuo, replanteando la formación netamente académica e inclinándose hacia la construcción de ciudadanos activos, participativos y conscientes, por este motivo incluye perspectivas: éticas, sociales, políticas, económicas y culturales, que permiten la consecución del objetivo. Así lo explica Bedmar y Añaños:

La peculiaridad de la pedagogía social consiste en la atención privilegiada que ésta dedica al fenómeno educativo en sus relaciones con la sociabilidad, con los comportamientos colectivos, las ideologías, las visiones del mundo. Entre las finalidades prioritarias está la construcción de instrumentos conceptuales, culturales, lingüísticos que nos ayudan a estudiar el conjunto de problemáticas y a individualizar las intervenciones socioeducativas, en sentido liberador y emancipatorio. Se delinea así un proceso de aclaración ideológica y de concienciación de las personas, según la tensión que debería ser característica de cada ciencia práctica una tensión comprometida, experimental y sustanciada por una trama teórica profundamente empapada de sentido moral. (2006, pág. 8)

Los autores plantean que, aunque se corre el riesgo que la pedagogía social abarque la totalidad de la problemática pedagógica, se intenta delimitar como objeto específico del estudio de la educación social. Con base en esto, es posible distinguir la pedagogía social de la pedagogía general, puesto que la pedagogía social tiene su centro en el compromiso educativo dentro de la realidad social. La pedagogía social tiene un componente destinado a relacionar la educación con todas aquellas influencias y condicionamientos que se reciben de los entornos sociales, por lo tanto, no solo se trata de relaciones de transmisión de

conocimientos entre educando y educador, sino también de la relación educando entorno, que implica intercambios culturales, circunstancias históricas, familiares e incluso económicas que lo rodean. Si bien la pedagogía general y la pedagogía social comparten su metodología, la última se centra en el paradigma crítico y de la complejidad.

Como ya se manifestó, el objeto de la pedagogía social es la educación social, entendida como aquella que se interesa en el desarrollo humano y cívico. Bedmar y Añaños (2006) exponen que la educación social se fundamenta en dos pilares: las bases sociopolíticas y las raíces antropológicas de la educación social. Con respecto a las bases sociopolíticas, su explicación se concentra en la asociación de la educación social al dato histórico, concentrándose en los momentos de mayor importancia para la educación social, que fueron los años setenta, con la llamada eclosión de la educación social, que tuvo sus orígenes en hechos tales como: la práctica convivencial y democrática generadora de sensibilidad cívica cuyo fin es la política social igualitaria; nuevos frentes sociales como las subculturas fundamentalistas, los movimientos colectivos con dificultades para su aceptación por las descargas en la sociedad a través de la violencia; el declive del estado de bienestar o *Welfare State alemán*, y el surgimiento incipiente del neoliberalismo como modelo económico estatal, cuyo interés trascendió del orden económico a los problemas sociales. Según los autores, también fueron fundamentales las políticas sociales de la Unión Europea (1994), plasmadas en el Libro Blanco, en sus cuatro partes: la primera, los principios que orientan las políticas sociales; la segunda, las medidas para proteger los derechos de los ciudadanos europeos; y la tercera, las líneas de acción para lograr la protección de

los mismos, y por último, la eclosión de la educación social, la crisis de la escuela y de los sistemas escolares.

Con relación a las raíces antropológicas de la educación social, que los autores exponen como aval para la credibilidad social de la educación, estuvo cimentada en tres razones que no son más que los fundamentos filosóficos y antropológicos para estructurar la educación social así: la primera, es la de que el hombre no es un ser acabado o como textualmente lo expresan “el hombre es un constructo por hacer”, y su formación se hace a partir de los postulados del existencialismo, la segunda, es la Declaración de los Derechos Humanos que es el producto de un consenso social y se constituye en el resultado de los ideales inspirados en el siglo XVIII por los ilustrados, y su última razón se presenta como la “Teoría de los intereses cognitivos”, a partir de la cual se pretende la creación de la autoconciencia y la formación para una educación liberadora.

En este mismo sentido, los autores también exponen que un ejercicio fundamental de la acción socioeducativa, es la reflexión crítica concretizada en la educación social crítica. El fundamento de la reflexión crítica, se encuentra en la teoría crítica desarrollada por autores como Marx, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Bourdieu y Passeron, que si bien en principio están relacionadas con la reivindicación de la clase proletaria, con el paso del tiempo, su consecuente desarrollo se extiende hacia la transformación de la sociedad, de acuerdo con los principios del socialismo, ampliando la crítica sobre el conocimiento, en especial de la ciencia usada como medio de manipulación. “Entienden los teóricos críticos que la educación emancipadora le asigna la

capacidad de romper con el poder dominante a través de procesos de exploración y reflexión”. (Bedmar & Añaños, 2006, pág. 35)

Enfoques de la pedagogía social

Es importante reconocer la relación entre los diferentes paradigmas y la pedagogía social, ya que como lo explican Bedmar y Añaños (2006), un paradigma es un conjunto de presupuestos teóricos, de conceptos clave, de resultados de investigación que conforman un universo habitual de pensamiento para los investigadores en un momento determinado del proceso investigativo; consideran que los diferentes modelos de paradigmas, se interpretan de acuerdo con el pensamiento de los autores. Los paradigmas se representan como respuestas a la diversidad.

En ese mismo sentido, expone Serrano (2004) que el conocimiento de los diferentes paradigmas aplicados a la pedagogía social es una labor que resulta enriquecedora:

La combinación metodológica de los aportes proporcionados por las diferentes perspectivas resulta imprescindible, para no caer en el reduccionismo absurdo. Se trata, más bien, de potenciar todo lo que lleve a una unión cada vez más estrecha entre reflexión-acción, teoría y praxis. (Pág. 111)

De acuerdo con cada uno de los paradigmas que se presenten: Tecnológico, Hermenéutico, Socio-crítico o el paradigma emergente o de la complejidad, la acción socioeducativa o la pedagogía social, cambiará sus directrices y su forma de concebirse, puesto que cada una de estos paradigmas constituye una forma diferente de representar la realidad.

- *El paradigma tecnológico:*

Este paradigma se basa en las ciencias físico-naturales, por lo que concibe los hechos educativos y sociales como objetivos, lo que permite la aplicación de análisis científico que tiene como objetivo obtener conocimiento sobre su funcionamiento, para así poder predecir y prescribir las variables y las direcciones prefijadas. Considera la práctica como objeto de la teoría, por lo que concentra su atención en los procesos y no en los sujetos.

Nos explica Serrano (2004) que el objetivo de la pedagogía social, como tecnología social, no es simplemente conocer sino transformar la sociedad, es así como la relación entre pedagogía social y educación social se forjará en la acción, relación que es posible concibiéndose a la pedagogía social como una teoría ordenada de la práctica, y la tecnología se ordena en la técnica.

La construcción de la pedagogía social a partir de este paradigma ha recibido críticas; la más frecuente entre varios autores, tiene su nacimiento en el fundamento de la misma, la cual es el control y la experimentación en busca de la construcción de una universalidad teórica en la materia, porque trae consigo la descontextualización, por lo tanto se considera que desde ese paradigma, la pedagogía social no toma en cuenta al sujeto que investiga y actúa.

- *Paradigma hermenéutico o interpretativo-simbólico:*

Esta corriente se nutre esencialmente del pensamiento del sociólogo alemán Max Weber y de otros sociólogos de los siglos XIX y XX, quienes conciben la interpretación hermenéutica como una clave para el avance de las ciencias sociales, por lo tanto consideran necesario

tener en cuenta cómo los individuos conciben la realidad y sus propias actuaciones. Si bien la realidad puede resultar diferente para cada uno, existen unos elementos comunes que pueden objetivarse, los cuales hacen posible la realidad social y que se manifiestan a través de signos, siendo el más representativo de ellos, el lenguaje.

Bajo estos fundamentos, comienza a erigirse la pedagogía social, que toma en consideración a los sujetos, no como un simple objeto de estudio, sino como constructor de la realidad, considerando cómo estos interpretan la realidad, para así poder entender sus conductas.

Explican Bedmar y Añaños (2006) que la tarea teórica de este paradigma se centrará en la búsqueda de la identificación de las posibles reglas pedagógicas que subyacen y gobiernan en los fenómenos educativos.

Dentro de ese paradigma, más específicamente en la investigación fenomenológica o hermenéutica, se encuentra una corriente sociológica llamada Etnometodología, que se introdujo en el campo de la educación para estudiar la influencia de la cultura sobre la educación.

Este paradigma en general, ha sido objeto de críticas por considerarse carente de científicidad, poca objetividad y dificultad de aplicación en el aula de clase.

- *Paradigma socio-crítico:*

Nace sobre la base de la teoría Crítica, desarrollada principalmente por Jürgen Habermas, quién bajo los ejes de la teoría hermenéutica, marxista y de la filosofía hegeliana, llevó a cabo dos tareas importantes, la primera de ellas consistió en criticar a las ciencias sociales y sus

desarrollos en ese momento, y la segunda elabora una alternativa superadora (Bedmar & Añaños, 2006, pág. 120).

Bajo el paradigma crítico, la educación debe contemplar los contextos socio-históricos, pretendiendo formular una educación emancipadora, que permita a los sujetos, no solo hacerse conscientes que son sujetos constructores de la realidad, sino también reconocer las circunstancias en el contexto socio-histórico en las que han interferido, para que su realidad resultare de esa manera. Este paradigma también ha sido criticado por su poca científicidad.

- *Paradigma emergente:*

El nuevo paradigma surge con el cambio que ha sufrido la sociedad, las estructuras y las instituciones sociales las cuales han cambiado de tal modo que se ha modificado el pensamiento lineal, reduccionista o relativista, por un pensamiento integral, no polarizado, dialéctico y prospectivo.

De acuerdo con Bedmar y Añaños (2006), el nuevo paradigma podría denominarse Visión holística del mundo, ya que ve el mundo como un todo integrado, más que como una discontinua colección de partes.

Dentro de ese nuevo contexto surge un nuevo paradigma conocido como Paradigma de Complejidad, cuyo precursor es Edgar Morín (1990), quien explica al respecto:

La complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo. Se ha hablado también de monstruos, y yo creo, efectivamente, que lo real es monstruoso.

Es enorme, está fuera de toda norma, escapa, en última instancia, a nuestros conceptos reguladores, pero podemos tratar de gobernar al máximo a esa regulación. (Pág. 146)

La aplicación del nuevo paradigma a la pedagogía social se fundamenta en el cambio hacia una visión dinámica del mundo, que implica contemplar la existencia de interrelaciones, conexiones y relaciones que se tejen entre los elementos del mismo, que se hacen y deshacen, en un proceso que implica orden, desorden y un nuevo orden, en el cual se incorporan nuevos elementos.

La realidad de la intervención socioeducativa es compleja, heterogénea y multidimensional, por lo que se incrementa la información y la formación necesaria para dar respuesta a múltiples situaciones sociales. Al mismo tiempo, los recursos sociales movilizados dentro de las comunidades, para atender sus necesidades en sus ámbitos de intervención son extraordinariamente diversos, complejos y, sobre todo, dinámicos (Bedmar & Añaños, 2006, pág. 135).

En materia de investigación en pedagogía social la pregunta planteada es ¿Cómo obtiene la pedagogía social conocimiento sobre la realidad socio-educativa, y sobre sus objetos de análisis? ¿Cómo interviene sobre esa realidad? (2006, Pág.139). En el estudio de la materia no es posible identificar una metodología específica para la pedagogía social, ya que esta es metodológicamente interdisciplinar. La elección metodológica implica la elección de un paradigma, encontrándonos así en el ámbito de la investigación cualitativa, que algunos autores consideran como más apropiados para la materia, con la fenomenología, hermenéutica, etnográfica, investigación acción o investigación participación. Sin embargo, “en educación social

la investigación debe ser flexible y capaz de adaptarse a la realidad concreta". (Pág. 145).

La pedagogía crítica en el contexto de la educación de los Derechos Humanos

El marco referencial de la teoría crítica ha sido incorporado a la educación de maneras muy diversas, pero de forma notable por Paulo Freire en su trabajo con grupos oprimidos que dio lugar al término pedagogía crítica, vale decir, ubicando el proceso de la enseñanza y el aprendizaje al interior de los principios de la teoría crítica. Henry Giroux y Michel Apple, en el mundo anglosajón y los muchos pedagogos de la educación popular, en América Latina, han proporcionado excelentes e interesantes aportes, a partir de la teoría crítica, en el campo del control y el poder político, institucional y burocrático que se ejerce sobre el conocimiento, los estudiantes y los docentes (Magendzo, 2003, págs. 22-23).

La génesis de la educación en Derechos Humanos en América Latina, de acuerdo con Magendzo, se encuentra en los movimientos sociales o movimientos de educación popular (trabajadores, feminismo, minorías, ambientalistas), es decir, se encuentra relacionado con la reivindicación de los derechos desde diferentes sectores de la sociedad, partiendo del enfoque de Freire, por medio del cual se busca la formación de una conciencia en los sujetos de derecho, a través del diálogo, transformándose la educación en Derechos Humanos en una educación política. La pedagogía crítica socava las bases de la educación formal, puesto que considera que esta permite que las injusticias sociales se perpetúen en el tiempo, pretendiendo el empoderamiento de los estudiantes, a través de nuevos aprendizajes.

Magendzo (2006), al explicar los tres intereses cognitivos que tiene la especie humana, y siguiendo la línea de pensamiento de Habermas, manifiesta que no es equivocado sostener que el conocimiento de los Derechos Humanos conlleva en forma de referente, un interés emancipador, y por lo tanto su pedagogía se ubica, como se verá más adelante, en el ámbito de la pedagogía crítica. Por cierto que el conocimiento de los Derechos Humanos se vincula también, a un interés técnico y a un interés práctico, pero su interés central es la emancipación de las personas, de las formas dominadoras de la relación social que imponen y violentan la acción humana y social (Pág. 58).

Sobre la relación entre la pedagogía crítica y la educación en Derechos Humanos, explica Magendzo (2003), que existe una relación muy fuerte, en cuanto la educación en Derechos Humanos constituye una de las experiencias más concretas y tangibles de la pedagogía crítica, agrega también que ambas comparten interés por la observación de las estructuras de poder dentro y fuera del sistema educativo, en concreto. La educación en Derechos Humanos pretende identificar cómo las estructuras educativas y los currículos tienen efecto en moldear a los sujetos de derecho.

Siguiendo a Magendzo (2003), que opta por una perspectiva de pedagogía social crítica, la pregunta que se debe formular, es “cómo el componente de poder de la educación y el currículo funcionan e interactúan, determinando cómo se forman los abogados de las Universidades del SUE Caribe en Derechos Humanos, y cómo estos a su vez tienen la potencialidad de empoderar a las comunidades para que se concienticen como sujetos de derecho, y actúen contra el problema de la vulnerabilidad, la exclusión y el desplazamiento”.

Esta pregunta nos lleva a desarrollar otro punto de interés de este trabajo, que es la educación jurídica, habida cuenta que la forma en que se desarrolle, influye de manera directa en los intereses y los valores del abogado en formación y por ende en su práctica profesional. De acuerdo con Perdomo (2004), un grupo de personas reducido se dedica exclusivamente a las actividades académicas en derecho, ya que la mayoría de los docentes en países como Argentina (Buenos Aires y La Plata), Chile, Colombia y Venezuela, no se dedican de manera exclusiva a la docencia y sus mayores ingresos no provienen de esa actividad, sin embargo, encontraron satisfacción en su tarea. Este autor apunta lo siguiente:

La educación jurídica es mucho más importante por su contribución al establecimiento de la identidad profesional que como actividad profesional en sí misma (Clark, 2009). En este sentido, la educación universitaria en derecho tiene dos papeles muy importantes: regula quienes formarán parte de los rangos profesionales y los imbuje de lo que se ha dado en llamar *la ideología profesional* (Torres Arends, 2001). Lo característico del periodo que analizamos es que la función de selección se ha agudizado, en parte porque la selección social informal previa no existe más. Esta función se ha diversificado, en el sentido que las escuelas de derecho percibidas como mejores hacen una selección muy rigurosa de los aspirantes y usualmente establecen filtros, de manera que un número importante de los que ingresan no llegan a graduarse en ellas. Otras escuelas son menos rigurosas en el ingreso y menos exigentes académicamente, pero presentan también una alta mortalidad estudiantil porque tienen una deserción más elevada. La función ideológica se ha debilitado en especial en las escuelas más masificadas, donde el papel de los profesores se reduce a dar la clase en forma de monólogo y desaparecer, y los estudiantes

generalmente no tienen círculos de lectura y de discusión intelectual de antaño. (Perdomo, 2004, págs. 178-179)

Lo anterior es un marco general de lo que es la educación jurídica hoy, y se manifiesta en un contexto en el cual se ha reducido el número de estudiantes interesados en las carreras tradicionales, a medida que se ha incrementado el número de universidades; el interés de estas se ha modificado para dejar de lado el interés en la formación de una élite de abogados como los actores políticos del Estado, aparecen universidades privadas enfocadas a formar abogados de negocios y las universidades públicas han ido perdiendo protagonismo.

Sobre el papel de los profesionales de derecho, en especial de los jueces, dentro del contexto de la globalización señala Perdomo:

Los profesionales del derecho tienen ahora la importancia social y política que los juristas de las décadas de 1960 y 1970 temían estar perdiendo. Hay cambios muy significativos y los problemas se plantean de una manera diferente. Lo que ahora se desea no es que el derecho sea instrumento de desarrollo sino fundamentalmente un proveedor de seguridad jurídica y garantía de los Derechos Humanos. Naturalmente, la protección del derecho de propiedad y el respeto a los contratos es lo que interesa más a los empresarios e inversionistas mientras que otros actores sociales consideran más otros derechos. (2004, pág. 218)

Consecuente con estos planteamientos, la pedagogía crítica exige introducir métodos de enseñanza que le den al estudiante más control sobre su aprendizaje (Magendzo, 2003). Por lo tanto, es necesario observar con cuidado el componente libertad dentro del currículo, es decir qué posibilidades tienen los estudiantes de derecho del SUE Caribe de tomar decisiones sobre los textos que usan, si

pueden elegir los temas de examen y de trabajos para presentar, con más razón en el estudio de los Derechos Humanos, ya que sería un contrasentido la enseñanza de los Derechos Humanos en un ambiente rígido y lleno de restricciones. Así lo explica Magendzo: “La educación en Derechos Humanos como pedagogía crítica estimula al estudiante a transformarse en un aprendiz independiente, que no dependa de las inyecciones del currículo y del control de los maestros” (2003, pág. 23).

Lo formación en Derechos Humanos a través de una pedagogía crítica, busca educar desde perspectivas éticas y políticas. Del recorrido teórico de la educación en Derechos Humanos se presenta como corolario, que ella tiene un alto contenido de valores y principios y desde la pedagogía crítica se agrega el componente político, por lo tanto lo que se pretende es que los estudiantes identifiquen los problemas que aquejan a sus comunidades, que a su vez sean capaces de identificar causas y destinatarios del reclamo, y se comprometan con respuestas coherentes con los contenidos de los Derechos Humanos. Para que los estudiantes logren el objetivo, deben convertirse en autores y protagonistas de su propio aprendizaje; guiados por el maestro y partiendo de la pedagogía crítica a través de metodologías que involucran compromiso, experiencia y participación, se crean ambientes de mayor reflexión y acción.

La EDH implica que los sujetos que participan en ella, se comprometan con la defensa de los mismos, no solo como estrategia pedagógica, sino como actitud política del sujeto-maestro que tiene como intención enseñar los Derechos Humanos a partir de la articulación entre conocimientos, metodologías, actitudes y acciones. Esa relación le posibilita a las personas un aprendizaje integral, no sólo porque conoce y comprende los Derechos Humanos en su contexto, sino porque lo

involucra en la promoción y defensa de ellos. (Magendzo, 2003, pág. 209)

La propuesta metodológica que se pretende formular a través de este diseño, parte de la pedagogía social crítica, y permite que los futuros abogados de la Universidad del SUE Caribe, concientizados de su condición de sujetos de derecho, partan de la comprensión y conocimiento de las realidades sociales de desconocimiento de los Derechos Humanos, y echen mano de las herramientas legales para defender los derechos de comunidades vulnerables y desplazados de la región Caribe, con un enfoque integrativo, inclusivo y diferencial.

Los abogados permanentemente en contacto con ciudadanos cuyos Derechos Humanos han sido vulnerados o amenazados, deben asumir estilos de sensibilización, y desarrollar altos grados de compromiso con dichas causas. La formación universitaria con énfasis en Derechos Humanos y su componente deontológico incide en la caracterización de profesionales comprometidos con el reconocimiento, la solidaridad, y la toma de decisiones acordes con los Derechos Humanos de grupos vulnerables. Así se terminaría la asociación entre la profesión del abogado, y antivalores de personas no probas, y poco confiables. Se trata no solo de formar profesionales, sino de formar buenos ciudadanos, que empoderados con los derechos inciten las transformaciones necesarias en un mundo en decadencia, y se muestren incapaces de aprovecharse de situaciones de vulnerabilidad y amenaza a los Derechos Humanos.

Se han ido configurando pedagogías de la educación en los Derechos Humanos, que partiendo de la educación popular desde la que se gestó la educación en Derechos Humanos, han hecho suyos

los principios de la teoría y la pedagogía crítica, interesadas en la autonomía personal planteada por Giroux. Para Magendzo (2002) la educación en Derechos Humanos cumple su propósito principal al empoderar a las personas como sujetos de derecho y tiene un enfoque problematizador que liga la educación a la realidad y la vida cotidiana.

La pedagogía problematizadora propuesta por Magendzo, pretende crear conciencia y actitud crítica en los estudiantes, a través de la argumentación de los problemas que subyacen en la sociedad fruto de la democracia tradicional, que favorece la concentración del poder en manos de pocos y de las fallas del modelo económico neoliberal. De acuerdo con esta propuesta pedagógica, el docente debe mantener el respeto hacia las opiniones de los estudiantes y ser flexible.

Magendzo (2001) recogiendo el pensamiento de Appel, Beyer y Giroux, explica que la educación en Derechos Humanos se ubica plenamente en el paradigma de la pedagogía crítica y en este sentido su intención es “educación para el empoderamiento” que ha quedado definida como una para el cambio personal y social. Es una pedagogía centrada en el y la estudiante, para una democracia multicultural en la escuela y en la sociedad; se hace referencia al crecimiento del individuo como un ser activo, cooperativo y social. El propósito de esa pedagogía es relacionar el crecimiento personal con el de la sociedad y la vida pública desarrollando habilidades, conocimientos y hábitos; el cuestionamiento crítico de la sociedad, el poder, las inequidades, las injusticias y las posibilidades de cambio.

Mujica (2002), acertadamente expresa que una de las principales preocupaciones de la educación por los Derechos Humanos, es la

contradicción entre el reconocimiento formal de los derechos y su cumplimiento. Esa situación, explica la autora, le ha dado a los Derechos Humanos la connotación de ser contenidos puramente teóricos y alejados de lo vivencial y lo práctico. De acuerdo con Mujica, los educadores en Derechos Humanos buscan una educación que contribuya con la formación de seres humanos que exploten su derecho a ser personas bajo las prerrogativas de los Derechos Humanos. Su propuesta es el diseño de una educación que parta del interior de la persona, que se constituye en constructora de su propio aprendizaje. Sin embargo, no se trata solo de interiorizarlo, sino de comprometer la experiencia individual y colectiva, para impulsar un aprendizaje significativo, que hace necesario crear condiciones o espacios en los cuales las personas vivencien sus problemas y sus derechos.

Así, hay autores como Mujica (2002), que consideran que la pedagogía de la educación en Derechos Humanos es la pedagogía de la ternura, entendida como aquella que se fundamenta en el afecto pedagógico, que busca lo mejor de cada persona, lo que implica exigencias frente al sujeto de la educación, teniendo como fin último encontrar la felicidad propia y la de los demás.

Además de la pedagogía crítica, también se puede encontrar que existen otros modelos pedagógicos que se contraponen al paradigma tecnológico de la educación. Explica Magendzo (2006) que Pedro Ortega Ruiz fue quien introdujo el concepto de pedagogía de la alteridad, indicando la importancia del reconocimiento mutuo entre maestro y alumno. Otros autores han indicado esa misma dinámica pedagógica como exterioridad y alteridad bajo una denominación diferente como la de la “Pedagogía de la radical novedad”, desarrollada por Bárcena

y Melich, bajo los postulados de acogimiento, responsabilidad y hospitalidad con el otro. Sin embargo, explica el autor, el principal filósofo de la alteridad es Emmanuel Lévinas, quien se dedicó al estudio de la ética, entendiéndola como un llamado a cuestionar el igual con el otro y vincula el concepto de responsabilidad, posicionándolo como un concepto central de la ética, ampliándolo de tal modo que la responsabilidad se liga al otro/otra. Identificando el otro con el “rostro”, el cual no se ve y que representa la huella del otro.

Es rol de la pedagogía de la alteridad en su vinculación con la educación en Derechos Humanos, es el de enseñar a mirar de frente, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia, impotencia. Enseña a que no puede dar la espalda y decir “no es asunto mío” aunque no sea asunto de esa persona; o decir “¿por qué yo?... que se preocupen los otros, los más cercanos” aunque sea ese sujeto el más lejano de los lejanos. La educación en Derechos Humanos está llamada a instalar expresiones y comportamientos que dicen: “¡Sí, esto es de mi incumbencia!” y a erradicar del lenguaje y en las acciones las manifestaciones como: “¡Yo, me mantengo al margen!”. De esa forma, la educación en Derechos Humanos tributa al primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, además de reconocer que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, exige que hayan de comportarse fraternalmente los unos con los otros. (Magendzo, 2006, págs. 65-66)

El profesor Magendzo (2006), en el marco del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, desarrolló el Modelo de educación en Derechos Humanos que abarca la pedagogía crítica, llamado Modelo Problematizador. Este modelo presenta como pilar y

centró la educación en Derechos Humanos, por lo tanto su pretensión central no es que el estudiante y el educador conozcan la parte que puede denominarse “técnica” de los Derechos Humanos, sino que los reconozcan como práctica social, histórica y contextualmente construida. Se precisa que la educación abarque la complejidad de las relaciones que se tejen en la sociedad moderna.

La propuesta del modelo problematizador está centrada en que los estudiantes entiendan los Derechos Humanos en un contexto en que intervienen diferentes posiciones de poder, buscando la comprensión histórica de los mismos desde una perspectiva que penetre las causas de su nacimiento, y los factores de poder que intervinieron en el mismo, la identificación de las situaciones que generan tensión en materia de Derechos Humanos, la crítica de la disparidad entre Derechos Humanos y realidad social, la tensión entre universalidad de los Derechos Humanos y las tradiciones e identidades culturales. Busca que los estudiantes comprendan el sustrato ético-político, histórico-social de los derechos, y se sumen a la lucha contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo, la homofobia, el edadismo, el sexismo, y otras actitudes que lesionan y amenazan derechos; introduce el esclarecimiento de la “memoria” y la construcción del “nunca más”, de la “historia reciente”. El modelo problematizador por su carácter holístico agrega el componente emotivo para generar empatías, compromisos y responsabilidad con otros.

Magendzo (2006) indica tres momentos centrales del modelo problematizador, que debe tener en cuenta el maestro:

- Momento diagnóstico: Por medio de este, los estudiantes identifican situaciones problemáticas, para esto es necesario

que realicen una sensibilización inicial sobre el tema, desarrollen foros, paneles, situaciones de simulación y otras actividades que les permitan seleccionar los problemas. En esta etapa el objetivo del educador es alertar al estudiante y proponer la discusión. Los estudiantes son los que deben elegir el tema, el educador solo orientará y hace propuestas.

- Momento de desarrollo: en el cual se delimita el problema, se recopila la información, se analizan y organizan los contenidos.
- Momento de alternativas y soluciones: se proveen tres categorías de Derechos Humanos: soluciones en la acción, soluciones en actitudes y soluciones cognitivas. La primera de ellas conduce a que los alumnos intervengan directa y activamente sobre el problema, la segunda, propende porque los estudiantes desarrollen una visión comprometida con la situación problemática y, en la última, los estudiantes proveen soluciones discursivas e intelectuales al problema.

Magendzo (2006), citando a Felisa Tibbits (2002), presenta otros modelos de educación en Derechos Humanos diferentes al problematizador, que obedecen a racionalidades, tales como:

- El modelo “Valores y percepción”: la transmisión de conocimientos básicos en Derechos Humanos y su integración en los valores que se intentan que sean del dominio público. La estrategia pedagógica que se emplea en este modelo es la participación y despertar el interés de los estudiantes, de manera que exijan la aplicación de los Derechos Humanos, especialmente en el contexto político.
- El modelo de “Rendición de cuentas (*accountability*) y responsabilidad”: pretende la formación de vigías de

Derechos Humanos, es decir, que la formación que se imparte en materia de Derechos Humanos no solo está dirigida a la sensibilización sino también que se espera que quienes obtengan formación en la materia sean garantes de derechos. Magendzo (2006) citando a Tibbits expone:

Dentro del modelo de responsabilidad y rendición de cuentas el cambio personal no es una meta explícita, ya que se presume que la responsabilidad profesional es suficiente para que el individuo tenga interés en aplicar un marco de Derechos Humanos. Sin embargo, el modelo sí tiene como objetivo normas y prácticas con base estructural y legalmente garantizadas, respecto de los Derechos Humanos. Se da por sentado dentro de este modelo que el cambio social es necesario y que los objetivos, comunitario, nacional y regional de la reforma pueden identificarse. (Magendzo, 2006, pág. 84)

- El modelo “Transformativo”: El objetivo de los programas de educación en Derechos Humanos bajo este modelo, es el empoderamiento de los Derechos Humanos frente a su abuso y la prevención de los mismos. Este modelo parte del encuentro personal del estudiante con situaciones reales de violación de los Derechos Humanos, por lo cual se encuentra expresa motivación en ellos. Este modelo es de aplicación para grupos que salen de conflictos severos, refugiados, víctimas, y comunidades en situación de vulnerabilidad por la pobreza.

Teoría curricular

Indagar por los efectos de la teoría curricular ligada a las pedagogías y las didácticas en el proceso de formación en Derechos Humanos, constituye el eje central de este trabajo, sobre formación de los abogados en el Caribe, en el entendido que el currículo es un

acto de planeación racional, de actuación y verificación de contenidos significativos en espacios y tiempos, por parte del docente. Que están relacionados con lo que un buen perfil profesional, induce a hacer u omitir, en contextos de educación y vulnerabilidades. Las facultades de derecho de las universidades públicas del Caribe, han de formar operadores de justicia con competencias sobre un universo normativo que garantiza vida y trabajo digno en la efectividad de los derechos humanos, como un todo coherente y cohesionado en favor de lo individual, lo colectivo, lo económico, lo social, lo cultural, la tecnología y la participación, como expresiones de lo justo en declaraciones universales de derechos.

La Ley 115 de 1994, o Ley General de la Educación, expedida en desarrollo de los mandatos del artículo 67 constitucional, en su artículo 76 señala que currículo es el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. Para Díaz Barriga (2005), el currículo no puede ser concebido solo como plan de estudios, o currículo formal, pues existe el currículo como conjunto de experiencias, o currículo vivido, y currícula como práctica, incluso currículos ocultos que ciñen la labor del docente, aún sin ser confesados o concienzudamente racionalizados.

Un currículo es la expresión de los propósitos del Estado, de la universidad, de la facultad y por supuesto del docente, con miras a hacer efectivas las promesas del PEI y el PEP, con estándares de pertinencia, coherencia, calidad y gestión profesional. Stenhouse (1983), señala que,

currículo es proyección del conocimiento que proporciona marcos y guías para incitar la correlación entre habilidades, aprendizaje y acceso. “Es una forma de comunicar los principios esenciales del propósito educativo, que permanece abierta a la discusión crítica y puede ser llevada a la práctica efectiva”. El currículo constituye esencialmente un acto de fe en lo que el docente hace, y en los efectos que produce su actuar en los sujetos con los que él, también aprende. Se trata de un compromiso personal y profesional, que contribuye con la formación integral y es la razón de ser del proceso educativo y de quien debe cumplir el papel que le corresponde como corresponsable de la construcción de la democracia, que para Bobbio (1991), es el régimen que garantiza derechos fundamentales y políticos, “la democracia de los modernos depende esencialmente del reconocimiento de los derechos del hombre”, “sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia”.

Se propone entonces una estructura educativa y formativa que: i – sea propuesta de formación integral de futuros profesionales, ii – dirigida hacia una práctica coherente con el valor de la vida digna, y en derechos, iii – reconoce la importancia del mercado y el capital, iv – se nutre con información humanística y científica en los escenarios de encuentro, v - parte de principios constitucionales y valores instituciones, PEI y PEP, vii – satisface la necesidad de orientar las competencias para el hacer ético y razonablemente en los contextos sociales, vii - es el trabajo de autorregulación y regulación del docente en tiempo, espacio, asuntos y procedimientos, viii - es una estructura mental que guía la mediación docente hacia los perfiles prometidos. Para Díaz Barriga, a través del trabajo curricular no solo se promueve

el aprendizaje de contenidos, sino que procura que se desarrollen procesos cognitivos que son la base de los futuros aprendizajes.

El currículo ligado a la enseñabilidad con miras a aprendizajes significativos, ha de estar acompañado de pedagogías que piensan el proceso educativo como un todo integral y cohesionado en favor del sujeto que por aprender de diversas maneras, debe ser reconocido en su dignidad, su cultura, su autonomía. Es pensado como conjunto de principios y valores que sirven de norte al quehacer docente nutrido de saberes y epistemologías para la formación integral, en climas de respeto por la palabra y la razonabilidad de los saberes, las maneras de pensar y de aprender. Para Díaz Barriga (2005), se trata de “acciones educativas deliberadas y sistemáticamente planeadas encaminadas a dotar a los alumnos de habilidades y estrategias que les permitan aprender a aprender significativamente”.

Del Basto (2012), considera que el currículo es una forma de comunicar los principios esenciales de un propósito educativo, que permanece abierto a la discusión crítica y pasa a la práctica efectiva. La educación universitaria es un proceso formativo, discursivo, comunicativo y argumentativo abierto a la comprensión y el reconocimiento de los otros, y al entendimiento como premisa de acuerdo y consenso luego de escuchar los mejores argumentos. “Lo contrario estaría negando su carácter de social y público, además de la naturaleza formativa y simbólica de la asunción de roles por parte del maestro en la sociedad”.

Desde los presupuestos de la teoría discursiva de la educación, se otorgan enormes posibilidades a la universidad como actor social, y sus procesos de formación de ciudadanos activos y actuantes que con

racionalidad comunicativa posibilitan sentidos a lo verdaderamente humano de los derechos, como premisa de dignidad y convivencia pacífica.

La enseñabilidad en el currículo es pedagogía impresa en los procesos de aprendizaje enseñanza como disciplina científica. Significa actuaciones racionales frente a las ciencias en su lógica interna, que demanda contenidos, estrategias metodológicas, materiales, escenarios y evaluaciones sobre las que se concentra el actuar, la inteligencia y las competencias que dan valor a lo aprendido, y crean promesas de factibilidad en los espacios de práctica, y reconocimiento de la igualdad formal en los contextos de aprendizaje enseñanza.

El currículo tiene momentos para posicionar y racionalizar contenidos, discurrir críticamente, participar y fijar parámetros de entendimiento desde las múltiples diferencias y perspectivas de los aprendientes, momentos para validar la información científica con argumentos y para crear consensos como en cualquier otro escenario de construcción democrática.

El currículo universitario según Del Basto (2012) debe asumir como tarea la “formación de sujetos morales a través de procesos que influyan a todos los integrantes de la comunidad educativa, en congruencia con las necesidades locales y regionales: “fortalecimiento de la sociedad civil, implementando procesos de formación ciudadana, fortaleciendo lo público y construcción de democracia”; “el currículo es la posibilidad de poner a dialogar, la imagen científica y moral del mundo con las necesidades de los contextos; “la libertad de la razón y la causalidad de la naturaleza”.

Currículo para la educación en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica

De acuerdo con los planteamientos de Magendzo (2004), desde los años 70 se ha incorporado al currículo la teoría crítica, que concibe el currículo como un instrumento para reproducir la inequidades y las injusticias sociales, toda vez que a través de este se controla y hegemoniza el conocimiento, ella pretende mantener las estructuras de poder dominantes, a la vez que desvaloriza el conocimiento de lo popular.

La concepción crítica del currículum, centra su mirada, en las tensiones y contradicciones culturales, sociales y políticas que lleva el proceso de selección, organización, transferencia y evaluación del conocimiento, para de esta forma explicar los mecanismos de reproducción de las desigualdades e injusticias sociales que se perpetúan en la escuela a través del currículum. Por sobre todo se trata de entender cómo el poder homogenizante se instala en el currículum y cómo operan las fuerzas de resistencia que crean un poder contra hegemónico, en especial en el currículo vinculado a las prácticas docentes (Magendzo, 2004, pág. 50).

Así las cosas, el paradigma crítico inserta al currículo la función de transformar la educación, y cobra sentido en la medida en que este permite que el estudiante desarrolle la capacidad de cuestionar la educación misma, la forma en cómo está organizada la sociedad, las formas de validación de los derechos, reconoce los espacios de desigualdad como incitadores de acciones críticas y argumentadas, cómo es que el sistema permite situaciones de vulneración y cómo el poder se perpetúa en manos de los mismos agentes. En esta medida el currículo cumple una función transformadora.

En los países de escaso desarrollo democrático como el nuestro, el currículo y el quehacer pedagógico reflejan en la vida académica universitaria cotidiana contextos y espacios de poder con mayor nitidez, es decir, ámbitos propicios o no para la acción política. La acción política es posibilidad racional y civilizada de enfrentar conflictos de la vida en sociedad, de compartir consensos y disensos sobre interpretaciones de la realidad, alternativas y compromisos para transformarla en favor de una convivencia social, en la que sea posible realizarse integralmente como humanos. La idea de la universidad, en este caso, nutrida o sustentada por las racionalidades que podrían devenir del aprovechamiento de la cultura y del cultivo de conocimiento, también de la capacidad comprensiva y transformadora del ser total -en el discurso de la posmodernidad, del ser que no es únicamente razón sino también emoción, sueño, anhelo-, todo lo cual ciertas literaturas pedagógicas y psicológicas un poco más puntuales, tratan de ilustrar desde el concepto de inteligencias múltiples. (Gutiérrez & Perafán, 2002, pág. 75)

Magendzo (2006) al explicar la relación del currículo con la educación en Derechos Humanos, plantea que dicha relación opera tanto para el currículo explícito como para el implícito, toda vez que sería un contrasentido plasmar los valores, los objetivos y los contenidos de los Derechos Humanos, y que estos no tuvieran cabida en el currículo oculto, es decir, el ambiente escolar. Así lo explica:

La educación en Derechos Humanos requiere de grados importantes de coherencia entre el currículo oficial -manifiesto, declarado, intencionado- y los mensajes que se entregan desde la disciplina escolar, desde la naturaleza de las interacciones entre docentes y alumnos, desde los reglamentos escolares, desde las formas de evaluar a los estudiantes, etc. (Pág. 35)

Así también, Magendzo plantea que si el docente se quiere vincular a un currículo, es necesario que se responda las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que debe estimarse como conocimiento curricular en Derechos Humanos?
- ¿Cuáles son los criterios para seleccionar el conocimiento de la educación en Derechos Humanos?
- ¿Cómo se determina que un conocimiento es más valioso que otro?
- ¿A quién es atribuible el poder de seleccionar el conocimiento de los Derechos Humanos? ¿Quién otorga dicho poder?
- ¿Cómo se relaciona el control del conocimiento con la distribución del conocimiento?

Esto es así, porque la educación en Derechos Humanos requiere que se integren diversos actores, de manera que se contemplen las diferentes visiones del mundo, por lo tanto este es un proceso que debe hacerse procurando la “negociación de saberes”, ya que no es posible incorporar todos los contenidos de Derechos Humanos al currículo. Por esto es que, para Magendzo (2006) las posturas curriculares críticas son más adecuadas para los Derechos Humanos, toda vez que permiten replantear los pensamientos y los planteamientos de los docentes y estudiantes, y problematizar los contenidos, para que los aprendizajes sean más significativos.

De acuerdo con los desarrollos teóricos anteriores, un modelo de educación en Derechos Humanos será más adecuado, en tanto pretenda el empoderamiento de los ciudadanos, aquel que permita al estudiante concientizarse sobre su posición de sujeto de derechos,

y sobre su rol de actor para la transformación social, a través del cuestionamiento de las estructuras de poder, e impuestas. La elección de los contenidos del aprendizaje, ha de ser autónoma y libre, y las prácticas deben ser democráticas. El propósito será que el estudiante llegue a la comprensión de los Derechos Humanos, no como prerrogativas dadas, sino a partir de la percepción de autores como Flores (2005) , que conciben los Derechos Humanos como procesos, como “luchas por la dignidad” y principalmente como productos culturales.

La formación del abogado demanda el entendimiento de los Derechos Humanos como formas de efectivizar las promesas del Estado social, lograr las compensaciones sociales, y la transformación de una sociedad en crisis. A través de la formación en derechos desde la universidad hasta los contextos sociales, docentes y currículos, se legitiman en el ejercicio profesional del educando. Si la universidad crea espacios para su ejercicio transversal en lo cotidiano, formando a los futuros abogados bajo la concepción de que los Derechos Humanos son realidades no enunciaciones, habrá logrado sus cometidos.

Insertar tanto en el currículo, como en las estrategias pedagógicas, los aprendizajes sobre Derechos Humanos facilitará la vivencia de los mismos. Formar abogados y profesionales en general, académica y vivencialmente formados en Derechos Humanos, se constituye en una necesidad, toda vez que nuestra realidad de conflicto y violencia reclama profesionales preocupados por las demandas sociales, por sectores vulnerables de la población, como las víctimas de desplazamiento y despojo, cuyas realidades se traducen en la no realización de los Derechos Humanos.

Capítulo 2

Las prácticas educativas en Derechos Humanos de los programas de derecho en las universidades del SUE - Caribe colombiano

El SUE Caribe es el sistema universitario que congrega a las universidades públicas del Caribe, como la Universidad del Atlántico, Universidad de Cartagena, Universidad del Magdalena y Universidad Popular del Cesar. Ellas buscan la integración y racionalización de recursos humanos, técnicos y financieros, en beneficio del trabajo mancomunado y conjunto, el reconocimiento, el intercambio y la cooperación entre los actores universitarios.

El Sistema Universitario Estatal del Caribe, implementa políticas de fusión de programas, integración y transferencia de docentes y estudiantes para la investigación, la evaluación y la puesta en marcha de nuevas propuestas que contribuyan con los propósitos de la educación en general, de la educación pública en particular, y de la formación de abogados con énfasis en el respeto por los Derechos Humanos.

Marco situacional de la formación en Derechos Humanos en los programas de derecho del SUE Caribe colombiano

La educación en Derechos Humanos ocupa un lugar preponderante en todos los espacios, los tiempos y los niveles de la formación profesional, sin embargo su lugar más relevante es el de la educación superior, especialmente el de la universidad pública, cuyos perfiles tienen vínculos más fuertes con los valores democráticos. Cada profesional debe recibir formación en Derechos Humanos, como quiera que se convierte en protagonista de la sociedad, por ende debe desarrollar lenguajes y actitudes que se correspondan con el respeto por los Derechos Humanos y los valores democráticos, más aún si están siendo formados en el campo del derecho.

De este modo, la población seleccionada para el estudio de las condiciones de formación de los abogados en la región Caribe corresponde a las universidades del SUE-Caribe, que ofrecen programas de Derecho, de la Universidad del Atlántico, la Universidad de Cartagena, Universidad del Magdalena y Universidad Popular del Cesar (ver mapa N°1). Estas se han caracterizado, a través de su historia, por ser epicentro de la educación superior en los respectivos departamentos, y acoger al mayor número de estudiantes de escasos recursos debido a su filosofía y sus propósitos.

Se destaca que las facultades de derecho de las universidades públicas del país, y especialmente las seleccionadas como muestra para la presente investigación, confirman la respuesta educativa y de formación para comunidades vulnerables a través de las estrategias de posicionamiento de los Derechos Humanos. Las universidades estatales del Caribe, han estado marcadas por una fuerte tendencia

hacia el posicionamiento de referentes sobre política pública, sobre educación, búsqueda de garantías de pertinencia y calidad en sus programas, necesidad de cuestionar y replantear los cimientos de dinámicas educativas excluyentes desarrolladas a modo de educación tradicional, para privilegiar como pertinencia social, responsabilidad social universitaria, relación derecho y sociedad, escuela y sociedad, y relación comunidad académica con los entornos, en especial sobre la preponderancia de hablar de colaboración en el desarrollo integral de la región.

Mapa N.º 1



Ubicación geográfica de las universidades del SUE Caribe colombiano. Tomado de Google maps.com

Lo anterior nos permite plantear que la universidad necesita implementar nuevos paradigmas pedagógicos que inciten visiones dinámicas e interrelacionadas del mundo complejo que plantea Morín (2008, pág. 18), con relaciones y pugnas, con convergencias y divergencias entre sujetos y objetos, pensamientos y saberes, cultura

y sociedad, “la educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté amenazado por el error y la ilusión”.

El conocimiento, no como mero reflejo de las cosas o del mundo exterior sino como desarrollo del mundo científico, es un medio de detección de los errores y de la lucha contra las ilusiones, “la educación debe dedicarse a la identificación de los orígenes de los errores, las ilusiones y las cegueras”.

Análisis documental de la formación en Derechos Humanos de los programas de derecho en las universidades del SUE Caribe colombiano

A continuación se presentan los datos obtenidos de la información documental, de las encuestas y entrevistas a expertos, que dan cuenta de la existencia o no, de modelos, pedagogías, y prácticas coherentes con la necesidad de proyectar la formación profesional hacia los contextos en beneficio de los Derechos Humanos. Los impulsos y cimientos de las instituciones universitarias y sus compromisos éticos. Dinámicas de formación como presupuesto de solución eficaz a las necesidades. La investigación concita intereses regionales y nacionales con matrices institucionales, constitucionales y legales, para la formación universitaria con proyección en los contextos. El tratamiento metodológico sigue un camino cualitativo, signado inicialmente por un registro teórico de datos de documentos institucionales, seguido de la interpretación hermenéutica de declaraciones teleológicas, en relación con la efectividad de la propuesta académica; finalmente se indaga por el pensamiento de estudiantes, directivos y docentes a contrastar con la información documental en el marco de la efectivización de la formación en Derechos Humanos.



Gráfico 1. Tratamiento metodológico del estudio. Elaboración propia (2013)

Análisis e integración de aspectos institucionales de las universidades. Caso SUE Caribe colombiano

A continuación, se detalla la misión, la visión y el perfil profesional de las facultades de derecho de las universidades del SUE Caribe o red de universidades públicas del Caribe colombiano, para determinar en términos generales el aporte a los elementos curriculares que se caracterizan por impulsar los Derechos Humanos, la ciudadanía, la civilidad y la responsabilidad social universitaria como expresiones del *ethos* universitario.

Es importante destacar que el proceso de recopilación y organización de la información secundaria y la estructuración de las matrices de datos, se extrajo de los documentos institucionales, de información disponible *in situ* y en espacios de visibilidad institucional de los programas en la web, los cuales se detallan seguidamente:

Tabla 1. Misión, visión y principios de las universidades del SUE Caribe en sus programas de derecho.

Universidad	Misión	Visión	Perfil profesional
Atlántico	<p>Somos una universidad que forma profesionales integrales e investigadores en ejercicio autónomo de la responsabilidad social y en búsqueda de la excelencia académica para propiciar el desarrollo humano, la democracia participativa, la sostenibilidad ambiental y el avance de las ciencias, la tecnología, la innovación y las artes en la región Caribe colombiana y el país.</p> <p>Desde la facultad “contribuimos a la formación de un profesional integral con sentido humanístico, pensamiento crítico y posibilitamos la continuación del proceso pedagógico interdisciplinario y la proyección sociocultural, a través de la docencia, la investigación y la proyección social.</p>	<p>Ser líder en la formación de profesionales del Derecho comprometidos con el fortalecimiento de la democracia, la convivencia pacífica y el respeto por la dignidad de la persona humana.</p> <p>Proyectar el quehacer académico investigativo proponiendo alternativas de desarrollo para enfrentar los retos de los procesos de integración y globalización; propiciar condiciones para el progreso, el bienestar y la prosperidad general de la sociedad colombiana.</p> <p>Aspira a la construcción de una comunidad científica apoyada en el pensamiento jurídico contemporáneo.</p>	<p>La Institución promueve la creación, el desarrollo y la adaptación del conocimiento en beneficio del crecimiento humano y científico; la reafirmación de los valores de la nacionalidad, en su diversidad étnica y cultural; el respeto a las diferentes ideologías; la expansión de las áreas de creación y disfrute de la cultura; la protección y el aprovechamiento nacional de los recursos naturales, en el horizonte de la ecoética.</p> <p>El profesional será sólidamente formado en valores; ser responsables, críticos de la realidad social, con capacidad argumentativa y propositiva, capaces de poner en práctica los conocimientos para transformar su entorno. Serán abogados con competencias en las distintas disciplinas de formación que le permiten responder acertadamente a los problemas jurídicos y socio-jurídicos que plantean los escenarios de desarrollo local, regional, nacional e internacional y asumir con sentido profesional, ético y humanístico la prestación de sus servicios como funcionario judicial, conciliador, litigante, asesor y consultor de empresas. Abogado con competencias para la investigación formativa y en sentido estricto, que le permiten desplegar su capacidad propositiva en la solución de problemas jurídicos y socio-jurídicos.</p> <p>Podrá desempeñarse como litigante, funcionario de la Rama Judicial, conciliador, asesor o consultor.</p>

Cartagena	Mediante el cumplimiento de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, y su proceso de internacionalización, forma profesionales competentes en distintas áreas del conocimiento, con fundamentación científica, humanística, ética, cultural y axiológica.	Consolidarse como una de las más importantes instituciones de educación superior del país, y con una amplia proyección internacional. Trabaja en el mejoramiento continuo de sus procesos académicos, investigativos, administrativos, financieros, de proyección social, desarrollo tecnológico, internacionalización; con una clara vinculación al desarrollo social, político, cultural, ambiental y económico de Cartagena, Bolívar, la región Caribe y Colombia.	Les permite ejercer una ciudadanía responsable, contribuir con la transformación social, y liderar procesos de desarrollo empresarial, ambiental y cultural en los contextos de su acción institucional.
Popular del Cesar	Fomentar el desarrollo y la consolidación de la investigación y la extensión a través de planes, programas, proyectos con criterios de integración, equidad, excelencia y calidad para mejorar la investigación científica, tecnológica, cultural y artística, para asegurar la inclusión de la región en la sociedad del conocimiento.	En el año 2016, la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Popular del Cesar, será la instancia institucional líder en investigación y extensión de la región Caribe colombiana, reconocida por sus aportes al desarrollo de la investigación y la extensión.	Abogados conocedores de la legislación nacional, dotados de herramientas conceptuales y prácticas que le permitan el ejercicio eficaz de su profesión como asesores, consultores, litigantes o servidores públicos, dotados de pensamiento crítico frente al derecho; con sensibilidad social y política, capaces de generar y apropiarse en función de su profesión, de los saberes científicos y tecnológicos contemporáneos; con ética, responsabilidad y honestidad, basado en el diálogo, el consenso, el respeto a la diferencia y el pluralismo. Comprometido en la defensa del Estado Social y democrático de derecho. Tendrán competencias para desempeñarse como abogados litigantes, asesores o consultores de instituciones públicas o privadas, operadores judiciales, miembros de corporaciones públicas, servidores públicos y gestores de políticas públicas.

<p>Magdalena</p>	<p>Es una institución de educación superior de carácter público, con proyección regional, nacional e internacional, que en el marco de su autonomía y desde el contexto Caribe, forma con calidad personas integrales, con capacidad de liderazgo, valores ciudadanos y competencias profesionales en los diversos campos de las ciencias, disciplinas y artes. Mediante la docencia, la investigación y la extensión genera y difunde conocimiento para mejorar la calidad de vida de las comunidades, aporta al desarrollo sostenible y contribuye a la consolidación de la democracia y la convivencia pacífica. Trabaja permanentemente en un ambiente de participación, compromiso, sentido de pertenencia y respeto por la diversidad.</p>	<p>La excelencia en sus procesos académicos, administrativos, investigativos y de proyección social. La acreditación nacional e internacional de la institución y sus programas. El liderazgo en la transformación del territorio y la institucionalidad democrática. El posicionamiento de sus egresados. Su modelo ejemplar de gestión pública. Su compromiso con el desarrollo social y ambiental sostenible. La dinámica interacción con las comunidades. Su contribución a la investigación, la innovación y al desarrollo productivo. El desarrollo de los ambientes virtuales para fortalecer los procesos de formación en pregrado y postgrado. El enriquecimiento y difusión de la diversidad cultural del Caribe.</p>	<p>Está dirigido al cumplimiento de deberes profesionales salvaguardando los derechos de las personas, ya sea actuando en calidad de defensores, jueces o contrapartes en los procesos de gestión de la cosa pública, y el actuar de los servidores del Estado.</p>
------------------	--	---	---

Elaboración propia (2014)

Atendiendo a las políticas educativas y a los horizontes trazados con fines de consolidarse en las prácticas de los futuros profesionales egresados de las universidades públicas, se puede afirmar que las facultades de derecho consideran los Derechos Humanos como un componente importante en la formación, con origen en declaraciones de principios, derechos fundamentales y valores democráticos a desarrollarse en los planes de estudio, aunque nombrados expresamente.

En efecto, los documentos institucionales registran principios, valores y normas constitucionales que trazan el deber ser de las prácticas educativas, aunque en la realidad no logren materializarse, toda vez que los mismos estudiantes manifiestan falencias y frustradas aspiraciones en torno a su formación profesional integral, se trata de metas alcanzables con mayor consenso y compromiso de los muchos protagonistas del proceso universitario.

Así, los paradigmas instalados en la construcción de los diseños curriculares, pedagogías y didácticas para la formación de los abogados en Derechos Humanos, responden en gran medida a los lineamientos del PEI y el PEP, y a pesar de alejarse directamente de temas específicos de Derechos Humanos, que encuentran su fundamento en los principios y valores del Estado Social de Derecho, en las misiones y visiones institucionales, en horizontes que expresan la responsabilidad social universitaria, y el deber ser de los abogados en escenarios de formación y práctica profesional en defensa de lo iusfundamental.

Ahora bien, los datos apuntan a señalar que, en términos del desarrollo formativo de los abogados, la enseñanza del Derecho se cimienta esencialmente en el análisis normativo, sin la mayor creatividad

y el dinamismo que requiere la formación de seres humanos para la interpretación y crítica de la relación entre norma, política pública, decisión judicial y realidad social. La relación norma y contextos de exclusión y desconocimiento, relacionados en esencia con la formación humanística, es muy exigua.

Se relevan aspectos de la práctica educativa y se hace énfasis en que, a pesar de señalar la importancia de nuevas estrategias y pedagogías, subsisten vacíos en la formación filosófica, en valores y en diversos campos disciplinares relacionados con la vida digna; la ausencia de ámbitos familiares, sociales, laborales y políticos, denotan debilidad en las competencias para el liderazgo, la participación y la defensa de lo público, “no existe articulación entre formación y entornos, ni entre asignaturas y contextos, tampoco se promueve la defensa decidida y el respeto por los Derechos Humanos”.

De lo anterior, pueden esgrimirse planteamientos contundentes que hacen miradas críticas a la enseñanza del derecho desde una visión renovada, así como la atención de lo humano y lo ético, a saber:

- Formar hombres que defiendan los valores y los principios del Estado social, a partir de la implementación de modelos y teorías que vinculen lecturas de realidades teóricas ajenas al derecho y a las ciencias comunes. Así, los filósofos, los sociólogos, los psicólogos y los pedagogos, si bien no han sido visibilizados en los proyectos de formación de los abogados, nos permitirían recuperar la severa importancia de principios y virtuosas normas de convivencia social, como el reconocimiento, el respeto, la participación, el consenso y la paz social.

- Indagar por una educación desde el estudiante mismo, de su historicidad e identidad, de sus valores, sus compromisos e intereses, en integración compleja y coherente de hombres con vida, con imaginarios, con sentires y maneras de ser y de pensar, con miradas y formas de vivir en el mundo respetando la sostenibilidad y el medio ambiente.
- Fijar horizontes a la práctica educativa que expresen compromisos institucionales no solo en los documentos, sino en el actuar de los sujetos que se forman con miras a un ejercicio profesional coherente con principios universales de Derechos Humanos y su eficacia como práctica social reconociendo, y evidenciando, la verdad de los contextos colombianos en los que los Derechos Humanos son desconocidos, no solo por sujetos comunes sino por el mismo Estado a través de servidores que negocian el derecho y las decisiones judiciales.

De aquí que las intenciones de la lectura hermenéutica sobre la formación de abogados desde lo institucional signado por mandatos constitucionales, implica reconocer la utilidad y la trascendencia de integrar procesos de enseñanza, con teorías sobre el aprendizaje desde la perspectiva cognitiva. Se necesita un modelo que valide los elementos de un complejo sistema de derechos, basado en el aprender enseñando y enseñar aprendiendo, que escriba el aprendizaje como interacción necesaria entre educando y formador, entre escuela y sociedad, entre Estado y garantías, con debates argumentados y propositivos que propendan por soluciones eficaces a problemas próximos y lejanos del entorno, en los que la profesión se vivifica.

En este sentido, la siguiente tabla señala el análisis de los aspectos misionales de las instituciones educativas del SUE Caribe colombiano,

y pone al descubierto miradas y llamados importantes para la constitución de una propuesta educativa formal de enseñanza del derecho, derivada de hallazgos particulares, con especial determinación en los cuestionarios sobre la formación de los abogados en Derechos Humanos, y sus premisas de efectividad en el reconocimiento y defensa radicada en cabeza de los operadores de la justicia formal.

Tabla 2. Hermenéutica textual en los programas de Derecho del SUE Caribe.

Universidad	Misión	Visión	Perfil profesional
Atlántico	<p>No hace mención directa a los Derechos Humanos, aunque sí los consagra en su propuesta educativa general de formar profesionales con responsabilidad social, por ende la deducimos para la facultad.</p> <p>Toda vez que busca excelencia académica para propiciar el desarrollo humano, la democracia participativa, la sostenibilidad ambiental y el avance de las ciencias, los entendemos inmersos.</p>	<p>No alude concretamente a los Derechos Humanos, pero si los tiene en cuenta como guía y propósito de formación de los estudiantes de Derecho.</p>	<p>Está orientado a la capacidad propositiva para la solución de conflictos jurídicos y socio-jurídicos, y aunque no menciona de manera concreta un enfoque hacia los Derechos Humanos, puede deducirse del perfil profesional que se proponen.</p>

Cartagena	<p>No menciona los Derechos Humanos de manera directa, pero está orientada al ejercicio de una ciudadanía responsable, y como su misión es contribuir con la solución de conflictos sociales y estos están directamente relacionados con aquellos, la presupuestamos como visión implícita.</p> <p>Busca el ejercicio de una ciudadanía responsable, la transformación social y el desarrollo así que se evidencia.</p>	<p>No hace mención a los Derechos Humanos específicamente, pero incorpora políticas de trascendencia social como principio y función del programa, orientadas a la solución de los conflictos sociales.</p>	<p>Enfocado a la capacidad de los egresados para ejercer la profesión dentro de una cultura de consenso y diálogo permanente en marcos de respeto y defensa de los Derechos Humanos y el medio ambiente en general.</p>
Popular del Cesar	<p>No incluye a los Derechos Humanos en su misión, aunque se propone la formación de abogados que defiendan los derechos fundamentales, cuyas premisas positivas básicas, son las declaraciones universales de Derechos Humanos, presupuesto de normas constitucionales.</p> <p>Como los derechos fundamentales son expresión de los Derechos Humanos los presume.</p>	<p>No alude directamente a los Derechos Humanos, pero sí a derechos fundamentales, y al derecho a la dignidad, que los presupone y compendia a todos por igual.</p>	<p>Propone básicamente formar abogados conocedores de las normas con herramientas teóricas para la investigación científica orientada a la defensa de derechos fundamentales y dignidad de las personas.</p>
Magdalena	<p>No menciona expresamente componentes de Derechos Humanos en su misión el programa, pero alude a la visión principalística del Derecho y su contribución al logro de los fines del Estado social. En el entendido que sí condensa la defensa de lo humano, entonces proclama los Derechos Humanos.</p> <p>En la misión de la institución se incluye el respeto hacia los Derechos Humanos como componente fundamental de la formación profesional.</p>	<p>La acreditación nacional e internacional como horizonte garantiza liderazgo para la transformación del territorio y la institucionalidad democrática. El modelo de gestión pública expresa compromisos con el desarrollo.</p>	<p>Está dirigido al cumplimiento de deberes profesionales salvaguardando los derechos de las personas, ya sea actuando en calidad de defensores, jueces o contrapartes en los procesos de gestión de la cosa pública, y el actuar de los servidores del Estado.</p>

Elaboración propia (2014)

Análisis y valoración crítica de información institucional

A continuación, se presenta el análisis acompañado de la valoración crítica de las instituciones de educación superior objeto de estudio:

- **Universidad del Atlántico:** reconocida como una de las instituciones públicas con más estudiantes del Caribe Colombiano, cuenta con más de 20.000 estudiantes de diversos estratos y condiciones económicas y sociales. Si bien, en sus documentos institucionales, la misión y visión no mencionan expresamente a los Derechos Humanos, sí los consideran como horizonte y guía para la formación de sus estudiantes, en especial los del programa de derecho. Desde el PEI y el PEP, explicitan la formación en competencias para la solución pacífica de los conflictos sociales, que en razón del derecho son múltiples y diversos y están directa o indirectamente relacionados con los Derechos Humanos.
- **Universidad de Cartagena:** Aunque expresamente en sus documentos institucionales tampoco consagra la formación en Derechos Humanos, sí establece como perfil profesional del egresado el desarrollo de competencias para el diálogo y la solución consensuada de los conflictos con el debido respeto y las garantías para los Derechos Humanos.
- **Universidad Popular del Cesar:** Establece como misión y propósito la formación de abogados con conocimientos en leyes, competencias de investigación y respeto por los derechos fundamentales y la dignidad humana de las personas. Comparte con las otras universidades del estudio en curso, la inclusión de fundamentos fácticos y jurídicos para la implementación de políticas de formación en

Derechos Humanos que involucren tanto a estudiantes de derecho, como a estudiantes de todos los demás programas.

- **Universidad del Magdalena:** Desarrolla cambios importantes en los últimos años en el quehacer educativo de directivos y docentes, en correspondencia con la misión y la visión establecidas para el 2015. La principalística del Derecho como horizonte de formación profesional y de contribución al logro de los fines del Estado social garantiza la defensa de lo humano, como máxima expresión dogmática y jurídica en cabeza de los futuros operadores de la justicia.

De modo integrador, los principios rectores de cada una de las distintas universidades apuntan a una educación integral que pone en escena pilares de una educación que tributa a la calidad y posiciona principios de respeto por la dignidad humana, fundamento de las declaraciones universales de Derechos Humanos.

Los resultados obtenidos evidencian que las universidades sí consideran primordial el encargo social de formar profesionales del derecho, plantean unánimemente la meta de la promoción de la cultura del conocimiento, la participación y el respeto por los derechos, para que los futuros abogados y operadores de justicia, en espacios privados y públicos, individuales y sociales, económicos y culturales reconozcan, apliquen y promuevan su incondicional respeto hacia la dignidad humana.

En consecuencia, las propuestas de una pedagogía social crítica se constituye también en un campo orientador para el debate de la formación de los abogados en materia de la enseñanza de los Derechos Humanos, en la medida en que plantea la necesidad de escenificar

principios y valores, más que normas, y vivenciar la ley más que memorizar el derecho a través del quehacer formal y no formal. Así, cada universidad busca que sus estudiantes adquieran competencias para identificar contextos de amenaza o violación. Con sentido crítico, puedan establecer los derechos y las prioridades del sujeto pasivo o víctima y los mecanismos necesarios para la protección inmediata de sus garantías jurídicas; para que busquen la eficacia del ordenamiento jurídico. Los estudiantes tendrán primordialmente las competencias para solucionar conflictos mediante el reconocimiento del otro, el consenso, y la aplicación del derecho en la praxis.

Finalmente, la mirada a los contextos sociales que rodean al operador jurídico resultan fundamentales habida cuenta que Colombia, ha sido el epicentro de múltiples violaciones de Derechos Humanos, orquestadas incluso por muy diversos actores incluyendo al mismo Estado, lo que ha contribuido con el desgano y la desconfianza hacia la administración de justicia y con ella hacia los abogados, como garantes de la institucionalidad, el orden justo, la participación de la sociedad, y la eficacia del derecho, más que de la discrecionalidad y el activismo judicial.

Acercamiento crítico al currículo (plan de estudio), modelo pedagógico y la investigación en los programas

La revisión de los contenidos programáticos de las facultades de derecho de las cuatro universidades del SUE Caribe colombiano, señalan intereses curriculares dirigidos a la formación de los estudiantes en materia de Derechos Humanos, precisados así:

- **Universidad del Atlántico:** con dos asignaturas fundamentales, una de Derechos Humanos (II semestre) y

otra de avanzada, en la cátedra de Derecho Internacional Humanitario.

- **Universidad de Cartagena:** una asignatura de Derechos Humanos (I semestre) y varias electivas, relacionadas con temas de Derechos Humanos de comunidades desplazadas, Derecho Internacional Humanitario y Políticas de extensión, reconocimiento y atención a comunidades vulnerables, entre otras. Aunque la nueva propuesta curricular entrada en vigencia desde el primer semestre de 2013, eliminó la asignatura de Derechos Humanos del componente obligatorio, se agregó para el segundo semestre la asignatura de teoría de los derechos fundamentales, diferenciándose estos de los Derechos Humanos simplemente en el reconocimiento expreso que la constitución les hace en virtud del bloque de constitucionalidad en el que los Humanos tienen la misma jerarquía que los fundamentales. Por otro lado, se mantiene en la propuesta el componente flexible de Derechos Humanos reseñado arriba.
- **Universidad Popular del Cesar:** con una electiva en Derechos Humanos en semestres superiores y de cierre en décimo semestre.
- **Universidad del Magdalena:** aunque le falta explicitar cátedras específicas de Derechos Humanos, no deja de consagrar que desde el tercer semestre tienen la denominada “electiva integral”, que trabaja derechos fundamentales en relación con los contextos de formación y práctica profesional.

Llama la atención el carácter electivo de los cursos de formación en Derechos Humanos de las universidades del SUE Caribe colombiano,

lo que responde a prácticas curriculares flexibles y libremente escogidas por el estudiante de acuerdo con su perfil e interés personal y profesional, quiere decir, que no abarca a la totalidad de estudiantes pues no forma parte del núcleo obligatorio de las asignaturas. Para mayor claridad, los cursos electivos explicitan una gama de posibilidades ofrecidas en atención a i - las necesidades del entorno, ii - los intereses de los estudiantes, iii - aspectos de coyuntura que las convierten en obligatorias, porque contribuyen a: i - la consecución de perfiles profesionales, ii - los propósitos de la formación, iii - compromisos institucionales o iv - mandatos legales como ocurrió recientemente con la Cátedra de la Paz, consagrada como factor determinante, en la Ley 1732 de septiembre de 2014, y su Decreto 1038 de 2015, que obliga a todos los centros educativos a incluirla en sus programas académicos.

A continuación, se presentan dos tablas que evidencian lo anterior. La Tabla N° 3, contiene el Plan de estudios por programa, describe en detalle además de los cursos orientados al debate temático de los Derechos Humanos en la formación de abogados, las intensidades, la naturaleza y el abordaje pedagógico y didáctico que ha de imprimirse, y el Gráfico N° 2, muestra las dinámicas del proyecto docente y pedagógico de cada formador, que describe la justificación de la asignatura, los propósitos de la formación en Derechos Humanos, y las asignaturas que los integren o complementan, además de la planeación de espacios y tiempos, los escenarios de formación y las estrategias pedagógicas y didácticas que permiten en mayor o menor grado el posicionamiento de los temas, los conceptos y los referentes de la formación profesional, buscando mayor articulación entre documentos institucionales, compromisos éticos y mandatos constitucionales y legales.

Tabla 3. Plan de estudio por universidad

Universidad	Asignaturas y cursos de Derechos Humanos	Semestre	Intensidad (créditos)	Curso teórico	Teórico práctico
Atlántico	Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario	II	2	x	
Cartagena	Derechos Humanos	I	2	x	x
	Justicia Transicional y Políticas Públicas	Electiva	2	x	
	Derecho Internacional Humanitario		3	x	
	Desplazamiento Forzado	Electiva	3		x
Cartagena (nueva propuesta curricular)	Teoría de los Derechos Fundamentales	II		x	x
	Justicia Transicional y Políticas Públicas	Electiva	2	x	x
	Derecho Internacional Humanitario	Electiva	3	x	x
	Desplazamiento Forzado	Electiva	3	x	x
Magdalena	“Integral”, desde tercero hasta décimo semestre.				
Popular del Cesar	Derechos Humanos	X	3	x	

Elaboración propia (2014)

En lo relacionado con los modelos pedagógicos, es posible afirmar que las cuatro universidades objeto de estudio muestran unicidad en aspectos tales como la formación integral, la transversalidad y la interdisciplinariedad, en articulación con la investigación, la apropiación de recursos de ciencia y tecnología, el emprendimiento, y el establecimiento de lineamientos de integración y proyección social, como lo expresa el Gráfico N°2.

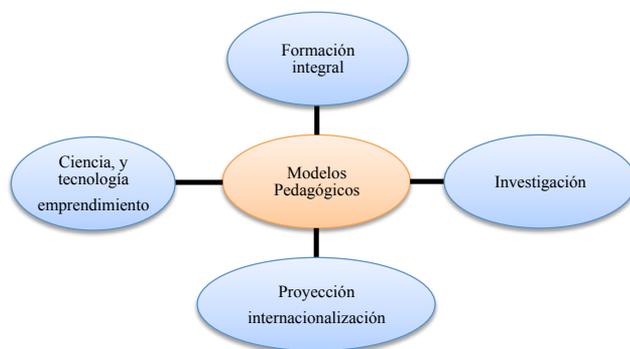


Gráfico 2. Campos de formación en los modelos pedagógicos institucionales. Elaboración propia (2014)

Como regla general, la naturaleza de los modelos pedagógicos registrada en el PEI y el PEP de las universidades, se alejan de pedagogías conductistas para promover la construcción de estructuras de pensamiento holístico, amplio y creativo y facilitar la comprensión profunda de las estructuras científicas, la comunicación y el intercambio de saberes como presupuesto de acceso al conocimiento, las habilidades comunicativas, lingüísticas, procedimentales, estéticas y sociales para hacer miradas críticas al mundo y su complejidad económica, social y cultural. De este modo, aquellos obedecen a principios del Estado Social de Derecho, fijando sus pilares en principios de dignidad, libertad, justicia, ciencia y tecnología, convivencia pacífica y solución de conflictos mediante consensos, cultura investigativa y enseñanza libre. Son desarrollados a través de la orientación razonada de proyectos curriculares contextualizados, complejos, flexibles e interdisciplinarios, aunados a pedagogías y didácticas activas que impulsando la crítica constructiva, facilitan aprendizajes éticos y las competencias para defender la democracia, convivencia, vida y trabajo digno.

En atención al componente de la investigación se observa que cada programa tiene semilleros y grupos de investigación unidos a líneas y temáticas relacionadas directa e indirectamente con los Derechos Humanos. Resaltamos que universidades como la del Magdalena, del Cesar y la de Cartagena, utilizan estrategias de interdisciplinariedad entre grupos y áreas de investigación, a través de las cuales se integran temas de investigación en diversas áreas del conocimiento consultando entornos de desconocimiento de lo justo. Igualmente, cabe destacar que estas cuatro universidades han creado integraciones y capital social universitario, además de redes de investigadores que incitan y promueven intercambio de experiencias docentes, saberes y resultados de investigación que enriquecen los espacios de encuentro entre actores universitarios.

La Universidad del Atlántico por su parte cuenta con tres semilleros que trabajan la línea de Derechos Humanos: Kalo, Ruta hacia el conocimiento y Filosofía del Derecho e instituciones jurídicas.

Por su parte, la Universidad de Cartagena dispone de diversos grupos de investigación con dinámicas unidisciplinarias o integradas con temas de Derechos Humanos en diversos escenarios de investigación jurídica y sociojurídica; ellos son: Conflicto y Sociedad, Justicia Constitucional y Derecho, Ciencia Política y Educación con enfoque de desplazamiento forzado.

Así mismo, se puede inferir que la universidad del Caribe que mayor ímpetu le ha puesto a acciones positivas hacia el respeto, la promoción y la difusión de los Derechos Humanos es la Universidad del Magdalena, que cuenta no solo con un semillero que investiga únicamente en esa línea, sino que desde el año 2013 abrió el primer Centro de Derechos Humanos del Caribe Colombiano. *Contrario sensu*,

la Universidad Popular del Cesar carece de semilleros de investigación dedicados a esta línea, sin embargo, tiene grupos de investigación que orientan discusiones temáticas de enorme importancia relacionadas con el derecho privado y con la realidad social caracterizada por el conflicto armado y el desplazamiento interno. Han puesto su mirada en el desarrollo de investigaciones de derecho privado y administrativo en términos de comportamiento ciudadano y políticas públicas en beneficio de las comunidades, lo cual podría evidenciar escenarios de desconocimiento de Derechos Humanos en general y su defensa en la práctica.

La Tabla N° 4 caracteriza la naturaleza pedagógica e investigativa de las instituciones del SUE Caribe colombiano e integra los hallazgos en materia de malla curricular, cuyos hallazgos sirven de marco orientador a las discusiones en torno a lo que resulta fundamental para la formación de los abogados del Caribe.

Tabla 4. Caracterización curricular, pedagógica e investigativa de los programas en derecho del SUE Caribe.

UNIVERSIDAD	PLAN DE ESTUDIO		MODELO PEDAGÓGICO	GRUPOS Y LINEAS DE INVESTIGACIÓN			
	CURSO	SEMESTRE		CRÉDITOS	GRUPOS	LÍNEAS	SEMILLERO
DEL ATLÁNTICO	Derechos Humanos	II	2	Formación integral interdisciplinaria; competencias investigativas, científicas, técnicas y tecnológicas, pero sobre todo humanísticas para la transformación positiva de la sociedad. Busca formar educadores filósofos y sociólogos; la descentralización de los procesos universitarios y da enorme importancia al contexto Caribe como referente de formación cultural e investigativa.	INVIUS	1. Constitucionalismo y Filosofía del Derecho 2. Derecho Laboral y Seguridad Social 3.- Desarrollo Organizacional 4.- Educación y Gestión del Conocimiento para la Ciencia, la Tecnología e Innovación Pedagógica 5.- Historia Empresarial 6.- Impacto Social 7.- Lógica, Derecho y Argumentación 8.- Orden, Sociedad y Conflicto 9.- Política y Justicia	Filosofía, Derecho e Instituciones
	Derecho Internacional Humanitario					INVIUS	
POPULAR DEL CESAR	Derechos Humanos	X	3	La universidad orienta su actuar hacia la construcción de una constante gestión de realización y consolidación de una cultura creativa y depositaria de	INVIUS	1. Filosofía, Conocimiento jurídico y Humanidades. 2. Innovación, Desarrollo y Democracia. 3. Culturas Étnicas e Inclusión Social.	Ruta hacia el conocimiento

<p>DEL MAGDALENA</p>	<p>Dentro del plan de formación de los abogados no está consagrada ninguna asignatura denominada "Derechos Humanos", pero sí cuentan con una asignatura "Integral" desde el tercer hasta el décimo semestre que tiene componentes básicos de fundamentalidad de derechos y garantías.</p>	<p>conocimientos a posicionar mediante procesos educativos en ambientes cognitivos, que estructuren lineamientos pedagógicos y amplíen su misión científica y social.</p> <p>Releva la necesidad de reconocer los productos del talento, y los aportes universales, en especial en marcos prospectivos y de aplicación de los cuatro pilares del conocimiento promulgados por la UNESCO en su Informe para la Educación del siglo XXI.</p> <p>Las bases de la política del Estado en materia de calidad educativa y educación superior fijadas por el Ministerio de Educación y el ICFES, publicadas en el 2001 constituyen un horizonte básico de formación profesional.</p> <p>Fomentan el perfil de un estudiante investigador con visión global, con capacidad de renovarse, autoformarse y tener sentido de pertenencia.</p> <p>Buscan alta calidad académica y sentido político, de tal manera que la toma de decisiones esté caracterizada por la capacidad analítica y crítica de los profesionales.</p> <p>Busca desarrollar capacidades argumentativas, discursivas y críticas de tal manera que el</p>	<p>Grupos de investigación orientados sobre todo al estudio de los objetos del derecho privado y público con énfasis en la comunicación y la información.</p>
		<p>Buscan alta calidad académica y sentido político, de tal manera que la toma de decisiones esté caracterizada por la capacidad analítica y crítica de los profesionales.</p> <p>Busca desarrollar capacidades argumentativas, discursivas y críticas de tal manera que el</p>	<p>Resulta importante realzar que la Facultad de Humanidades de la Universidad del Magdalena cuenta con un semillero que permanentemente trabaja temas de Derechos Humanos y su coordinador es el director del programa de Derecho, que también es doctor en educación.</p> <p>La Universidad del Magdalena en el año 2013 fundó el primer Centro de Derechos Humanos del Caribe Colombiano. Dicho centro es eje de discusión de problemas del contexto Caribe relacionados con derechos fundamentales, su amenaza o vulneración y su defensa jurídica.</p>

	<p>futuro profesional sea capaz de asumir posiciones personales frente a temas diversos, respetar las apreciaciones de los demás y llegar a acuerdos comunes.</p> <p>Se trataría en una relación armoniosa del profesional con el medio en el cual se desenvuelve y del que hace parte.</p> <p>Desarrollar en el estudiante el pensamiento crítico como herramienta fundamental para enfrentar los retos de la sociedad moderna, en sus ámbitos políticos, económicos, sociales, culturales</p>				<p>1.- Conflicto y Desplazamiento Forzado</p> <p>2.- Conflictos en Derecho Privado</p> <p>3.- Derecho del Consumo</p> <p>4.- Educación y Derecho 5.- Justicia Transicional</p> <p>6.- Derechos Humanos y Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos</p> <p>7.- Víctimas, Justicia Transicional y Política Pública</p>	<p>Conflicto y Sociedad</p>	
<p>Releva la importancia de la presencialidad y la virtualidad en la formación profesional integral.</p> <p>Establece la apropiación de recursos de ciencia, técnica y tecnología, como componentes de integralidad, interdisciplinariedad y transversalidad.</p> <p>Fija parámetros de acción social, bienestar y atención integral desde los inicios de formación</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>3</p>	<p>Primer</p> <p>Electiva</p> <p>Electiva</p> <p>Electiva</p>	<p>Derechos Humanos.</p> <p>Justicia Transicional y Políticas Públicas</p> <p>Derecho Internacional Humanitario</p> <p>Desplazamiento Forzado</p>	<p>DE CARTAGENA</p>			

Elaboración propia. (2014)

Las facultades de derecho de las universidades del SUE Caribe, han llevado a cabo planes y propuestas encaminadas a la reflexión, posicionamiento y defensa de los Derechos Humanos en ciudades en las que la violación y amenaza a comunidades vulnerables es permanente y evidente. Desde los documentos institucionales, pasando por la formación, investigación y extensión muestran sus buenas intenciones y la fidelidad con los Derechos Humanos, pero hace falta énfasis. A la integración, articulación y puesta en escena, les hace falta apoyo, pues las investigaciones dicen lo que sucede y deben plantearse propuestas de solución. Es urgente reinventar y reconstruir con nuevos liderazgos la formación profesional integral, la crítica propositiva y contextualizada, posicionar el papel defensor y la proyección institucional en contexto de vulnerabilidad.

Reconocimiento del impacto de los programas en derecho del SUE Caribe

Un ejercicio hermenéutico en este apartado permite destacar los hallazgos que desde la pedagogía social y crítica se evidencian en cada uno de los programas, teniendo en cuenta aspectos como la proyección social y la internacionalización del currículo, articulados al campo de la docencia en estudios de posgrado-educación continua-, que guardan relación con la formación de abogados en Derechos Humanos.

Proyección social y extensión: Análisis de la información secundaria

La proyección social universitaria se logra desde los consultorios jurídicos, los centros de conciliación, jornadas pedagógicas, alianzas, redes, observatorios y espacios de práctica, que constituyen ámbitos amplios de formación para satisfacer las necesidades de expandir los

beneficios del proceso educativo a comunidades vulnerables, como formación en Derechos Humanos que se articula con la difusión del saber, el saber hacer y el ser en espacios de amenaza o vulneración.

De esta forma, las cuatro universidades visibilizan sus procesos de proyección social y extensión para responder al objetivo de solucionar conflictos en climas de respeto por la diferencia, defender los derechos como presupuesto de reconocimiento de principios y valores universitarios. Posicionar en la mente de los educandos la necesidad de proyectarse a las comunidades asegura el impacto de la formación profesional en zonas de conflicto. La universidad se proyecta no solo con productos de la investigación que no son fáciles por la carencia de recursos, sino con el actuar de los sujetos que se forman, por cuanto reconocen *in situ* las condiciones de amenaza y violación de los derechos, y las convierten en pretensiones y reclamos liderados por la misma universidad.

Internacionalización

Se trata de un aspecto relativamente nuevo en las declaraciones y documentos institucionales, apunta a la integración y las alianzas entre las instituciones de educación superior privada o pública, incluso entre universidad y empresa para desentrañar el sentido de las prácticas profesionales en escenarios económicos y de mercado amplios. Desde aquí, se contribuye con aportes importantes que sostenidos por la pedagogía social logran posicionar currículos e investigación, haciendo visibles propuestas de mejora y garantías para los derechos desde una educación no formal, en escenarios de vivencia de los derechos.

En este orden de ideas, la movilidad nacional e internacional, la investigación de campo, las redes de investigadores y los encuentros, articulan profesión y contexto, universidad y espacios de práctica a la extensión y la proyección social, y muestra sutiles apariciones de mejora, aunque también las falencias de la propuesta educativa. Por ello, las instituciones deberían integrar de una vez por todas, i - los pilares de una educación consensuada con entornos próximos y lejanos, nacionales e internacionales, ii - la responsabilidad social de la universidad como actor social, con normas y reglas, iii – los contextos de los programas de formación profesional y las pedagogías y las didácticas de sus maestros, iv – la práctica docente con el quehacer de los futuros abogados, de un país excluyente y desigual que necesita no solo del conocimiento de normas, sino de imaginarios éticos y del deber ser del abogado, en consonancia con las prerrogativas de vida humana en esplendor mediante el cumplimiento de los Derechos Humanos.

La mirada crítica en torno de la formación de los abogados, debe orientarse a futuras investigaciones que abonen con teorías críticas y propositivas, a: i - la función social y el trabajo mancomunado del Estado, instituciones, sociedad y profesionales, ii - brindar servicios integrados a ciudadanos sin recursos para contratar directamente a abogados, iii - implementar herramientas de acceso, conocimiento y fortalecimiento de los Derechos Humanos con programas comunitarios, iv – hacer alianzas para ofrecer asignaturas de práctica en los planes de estudio. El análisis de las normas en relación con los contextos de vulneración o amenaza, es muchas veces tratado con desgano y sutileza, por ende el posicionamiento de los Derechos Humanos como referente de lo fundamental en cualquier asignatura y en cualquier programa de

educación formal o informal, presencial o virtual resulta urgente, más que pertinente.

Implicaciones formativas de la educación continua

En lo que se refiere a los planes y ofertas de educación continuada -posgrados, maestrías y doctorados en Derechos Humanos-, los hallazgos de la investigación registran que solo dos de las cuatro universidades cuentan con ofertas académicas para la formación y el conocimiento de los Derechos Humanos. La Universidad del Magdalena, cuenta con una especialización en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario y una maestría en promoción y protección de los Derechos Humanos; la Universidad de Cartagena, ofrece una maestría en Derecho con una línea de énfasis en Derecho Constitucional con mayor formación ética y humanística.

Respecto de la formación de los docentes en cada una de estas universidades, se destaca que todas ellas cumplen con patrones de exigencia académica en los campos de especializaciones y maestrías, y por supuesto, una alta formación en el área en que se desenvolverán dentro de sus programas. Las universidades apuntan a la cualificación en competencias a través de especializaciones, maestrías y doctorados y varias de ellas están comprometidas con la calificación de sus profesores a través de estímulos de tiempo y pago de estudios superiores.

Tales exigencias, ponen en relieve el componente específico de Derechos Humanos como germen de formación de los abogados, centrado en horizontes deontológicos que guíen los procesos educativos en las universidades públicas del país.

Tabla 5. Caracterización de los procesos de internacionalización y proyección social en las universidades del SUE Caribe.

UNIVERSIDAD	POSGRADOS	DOCENCIA	EXTENSIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL
ATLÁNTICO	No incluye en su oferta académica estudios de posgrado o maestrías en Derechos Humanos tampoco doctorados en otras facultades.	<p>El trabajo docente está inscrito en un modelo pedagógico-histórico con carácter estático y contemplativo en el que el profesor analiza y enseña sistemas normativos y el estudiante aprende a analizar y criticar.</p> <p>Está integrado por un modelo de dirección y poder con carácter autoritario, propio de la empresa privada que viola la vieja democracia representativa, y no deja de lado el clientelismo, las nóminas paralelas y la politiquería. Véase el reciente caso de la consulta entre estudiantes y profesores y su posterior desconocimiento que muestra crisis en la universidad.</p>	Consultorio Jurídico

<p>CARTAGENA</p>	<p>La universidad no cuenta con estudios de posgrado con enfoque hacia los Derechos Humanos en especial pero sí tiene dos posgrados, uno en laboral y otro en penal, que posiciona principios y valores constitucionales anclados en declaraciones universales de derechos.</p> <p>Cabe resaltar que para este año 2015 la facultad de Derecho ofertó una maestría con énfasis en Derecho Constitucional con germen en los Derechos Humanos.</p> <p>La Facultad de Ciencias Humanas tiene una Maestría en Conflicto y desde allí perfila miradas sobre el reconocimiento de normas que los operadores jurídicos formados en derechos entrarían a estudiar y decidir. Faltaría sí, un mayor acercamiento entre facultades y programas además de trabajo interdisciplinario para asegurar eficacia al componente de derecho que desde otros programas se edifica y mantiene.</p>		<p>Consultorio Jurídico</p> <p>Centro de Conciliación</p> <p>Consultorio de Desplazamiento Forzado.</p> <p>Observatorio del Conflicto</p> <p>Observatorio del Consumo en el Caribe Colombiano.</p>
-------------------------	--	--	--

<p>POPULAR DEL CESAR</p>	<p>La oferta académica de posgrados de la Universidad no visualiza estudios de formación especializada, maestrías o doctorados relacionados con los Derechos Humanos.</p>	<p>Se promueve la formación científica y pedagógica del cuerpo docente e investigativo de la Facultad de Derecho a través de estímulos económicos y promoción académica.</p> <p>Ofrece garantías de calidad educativa en diferentes niveles y modalidades, no obstante, no se evidencia en exigencias de formación de los docentes en Derechos Humanos.</p>	<p>Centros de Consultoría</p>
<p>MAGDALENA</p>	<p>Oferta académica de especialización en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, por demás realizamos que tiene una maestría en Promoción y Protección de los Derechos Humanos.</p> <p>Observatorio de Derechos Humanos.</p>	<p>En el Proyecto Educativo Institucional de la universidad se detallan las competencias con las que debe contar cada docente, se destaca la importancia de la buena formación en el área en la que se desenvuelve.</p> <p>La universidad promueve estrategias para que los docentes cualifiquen sus saberes a través de maestrías y doctorados, y establece planes de movilidad nacional e internacional, aunque no hace mención específica del conocimiento y la formación en Derechos Humanos.</p>	<p>Consultorio Jurídico</p> <p>Centro de Conciliación</p>

Elaboración propia (2014)

Validación crítica de las herramientas pedagógicas desde lo institucional

La adquisición de material bibliográfico, constituye otra herramienta académica para la formación en Derechos Humanos, toda vez que los estudiantes y docentes a través de ellas pueden indagar y profundizar sus conocimientos y destrezas argumentativas en favor de los derechos a través de estos repositorios de conocimiento. La lectura en general, y la lectura de la doctrina y la jurisprudencia aunada a la

interpretación sistemática de textos normativos enriquece la praxis profesional. Así mismo, la información disponible fortalece el proceso de aprendizaje, ya que se vincula con los contextos y relaciona la teoría con la práctica, lo que directamente puede explorarse desde las líneas de investigación en la comunidad universitaria.

En la Tabla No. 6 están relacionados los datos acerca del material bibliográfico del que disponen las bibliotecas universitarias y las facultades de derecho, las bases de datos, revistas digitales y los documentos electrónicos publicados por las universidades, rescatan el valor incalculable en la formación profesional, y dependen en mayor medida de la incitación y la provocación de la institución y el docente, en su afán por lograr un aprendizaje amplio y profundo, convoca y genera adherencias al estudio concienzudo del derecho como un todo coherente en beneficio de los sujetos de derecho en su relación con los contextos de práctica.

En relación con el componente de normogramas y bibliografía se afirma que las universidades del SUE Caribe, cuentan con herramientas pedagógicas dispuestas para los estudiantes en áreas específicas de Derechos Humanos que analizan casos de operadores de justicia nacionales e internacionales. No obstante, la motivación por la casuística y el análisis situacional depende en gran medida de la incitación docente comprometida con una visión holística del derecho, que consulta visiones ampliadas, y hace visibles las disfasias para suscitar cambios de pensamiento sobre lo justo del derecho, como premisas de lo humano.

De igual modo, es necesario destacar que la cantidad de textos en relación con el número de estudiantes matriculados, resulta insuficiente

para la investigación formativa y científica, que necesita integrar lecturas de autores clásicos y modernos, y dinamiza, revoluciona y posiciona nuevos enfoques, nuevas miradas y tendencias, y nuevas posturas para el análisis crítico del deber ser del Derecho frente a la praxis de marginalidad y exclusión. La siguiente tabla muestra las herramientas pedagógicas de las universidades objeto de estudio:

Tabla 6. Registro de herramientas pedagógicas en las universidades del SUE Caribe.

Universidad	Herramientas pedagógicas		
	Bibliografía	Bases de datos	Revistas digitales
Atlántico	Protección Internacional de los Derechos Humanos: 77 libros y 19 tesis. Derecho Internacional Humanitario: 12 libros Desplazamiento Forzado: 4 libros y 5 tesis.		
Cartagena	Derechos Humanos: 250 títulos, 45 tesis, 21 discos compactos y 21 artículos científicos.	20 bases de datos científicas	Revista Digital Palobra
Magdalena	Derechos Humanos: 230 títulos	22 bases de datos	Revista Digital ClioAmérica.
Popular del Cesar	Derechos Humanos: 79 títulos	9 bases de datos científicas	Revista Digital Derecho a pensar.

Elaboración propia. (2014)

Capítulo 3

Derechos Humanos y actores universitarios: La perspectiva de estudiantes, docentes y directivos de las facultades de derecho del SUE Caribe colombiano.

Responder a la indagación sobre las condiciones y los propósitos de formación, los referentes y los modelos educativos con los que se orienta la cátedra de los futuros abogados en las universidades públicas del Caribe, exige un proceso de selección, elaboración, aplicación y análisis de encuestas dirigidas a los diversos agentes educativos de los programas de derecho. Se parte de percepciones y de realidades; espacios, ciclos de formación profesional y creación de perfiles de formación del operador de justicia, además de tendencias recientes sobre formación de abogados, expresadas desde las voces de los encuestados. La siguiente tabla muestra la población muestra del estudio.

Tabla 7. Población y muestra del estudio.

UNIVERSIDAD	POBLACIÓN			MUESTRA		
	Estudiantes	Docentes	Directivos	Estudiantes	Docentes	Directivos
ATLÁNTICO	10	5	1	10	5	1
CARTAGENA	10	5	1	10	5	1
POPULAR DEL CESAR	10	5	1	10	5	0
MAGDALENA	10	5	1	10	4	1
TOTALES				40	19	3

Elaboración propia (2014)

El cuadro muestra el instrumento utilizado para la recopilación de información, que echó mano de la encuesta con preguntas abiertas y relativamente amplias para permitir mayor holgura y libertad en la elaboración de las respuestas, pero sobre todo mayor suministro de información respecto de los procesos objeto de análisis. Igualmente se escogió la encuesta en el entendido que tratándose de actores universitarios de difícil contacto y encuentro por sus múltiples ocupaciones y cargos, entregar los formatos y permitirles responder en mayor tiempo, haría más expedita la recopilación de la información objeto de valoración.

Las encuestas revelan aspectos significativos registrados por las facultades de derecho de las universidades públicas del Caribe, en relación con su naturaleza jurídica, sus propuestas de formación, sus ideales y su praxis, en el imaginario de los actores universitarios, partiendo de los estudiantes. Detalla las conclusiones definitivas, y denota elementos básicos para la reconfiguración de una propuesta de

formación en Derechos Humanos para la promoción de comunidades vulnerables en entornos cercanos. Se hará el análisis por orden alfabético.

Universidad del Atlántico

La Universidad del Atlántico, como todas las universidades públicas, es una persona jurídica pública especial – ente universitario autónomo, artículo 57 del Estatuto General de Educación (Ley N° 30 , 1992)-, con autonomía patrimonial y administrativa, con sus propios estatutos y directivas acorde a lo establecido en el artículo 69 de nuestra Constitución Política. Esta institución se crea a mediados del siglo pasado, en virtud de la necesidad de la industria creciente en Barranquilla de trabajadores calificados y la carencia de los mismos (Universidad del Atlántico, 2011), es por ello que con la iniciativa de su fundador Julio Enrique Blanco, y tiene como antecedente el nacimiento del Museo del Atlántico en 1940, y el Instituto de Tecnología en 1941, surge a través de la Ordenanza N°.42 de 1946.

En la actualidad la Universidad del Atlántico, cuenta con más de 16.000 estudiantes, más de 30 programas de pregrado y más de 20 programas de educación continuada.

A continuación se mostrarán los resultados de la aplicación de encuestas a estudiantes, directivos y docentes empezando por los primeros, que fueron 40, aplicadas 10 por cada programa, luego con 5 docentes, o sea diecinueve docentes en total –uno no pudo participar-, y se termina con tres de los Decanos, de los cuatro inicialmente señalados, uno de ellos no pudo o no quiso participar en la investigación.

Las encuestas indagan por compromisos institucionales expresados en documentos, por aspectos de formación y estudios complementarios, por cursos, planes y programas, estrategias y didácticas, progresos de extensión, proyección, investigación, internacionalización, que nos permiten hacer una lectura crítica a los procesos institucionales, la formación profesional y la proyección social como pilares de un proceso que se nutre en la defensa los Derechos Humanos.

En la operativización de los resultados se encontraron fortalezas y falencias que deben traducirse en acciones de mejoras. Programas y actores pueden determinar su mayor o menor compromiso con el posicionamiento y defensa de los Derechos Humanos en contextos de vulneración Caribe.

Estudios complementarios en Derechos Humanos

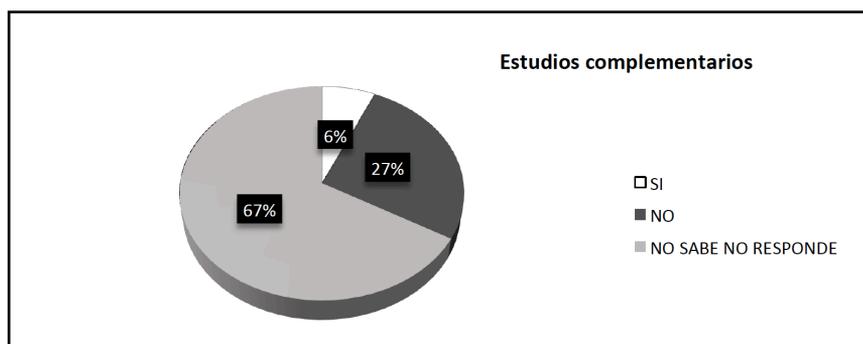


Gráfico 3. Sobre estudios complementarios en Derechos Humanos - Universidad del Atlántico. Elaboración propia (2014)

En cuanto a la pregunta por la formación y los estudios complementarios en Derechos Humanos resulta significativo que el 67% de los estudiantes no sabe o no responde en contraste con el 6% que expresa algún tipo de verdad, como objeto de análisis; cada pregunta, cada dato y cada contexto, nos proporciona información valiosa sobre el hacer y el omitir de cada una de sus instituciones. Muchos entrevistados no tienen mayor conocimiento de que el programa implemente procesos de formación complementaria, en este sentido.

Formación profesional, asignaturas y temas específicos que reconoce como de Derechos Humanos y su protección en la práctica

Los estudiantes afirman reconocer el componente de Derechos Humanos en asignaturas como Derecho Constitucional, Derecho Internacional Humanitario, Derecho Penal, Derecho Civil –Personas-, Introducción al Derecho, Sociología Jurídica, Psicología, Victimología, y Seguridad Social. Reconocen también que todas y cada de las asignaturas del derecho tienen origen en derechos fundamentales como fuente formal, y estos a su vez en los Derechos Humanos. Agregan además, que el Derecho Civil y el Derecho Privado han tendido a constitucionalizarse y este direccionamiento debe ser el propósito de la facultad, y de cada asignatura, que debería estar orientado a brindar principios filosóficos, valores, y por supuesto las bases constitucionales de normas que creyéndose comunes, tienen origen en lo iusfundamental de la vida misma, con referente en la dignidad.

Énfasis en la formación en Derechos Humanos, y temas que los privilegian

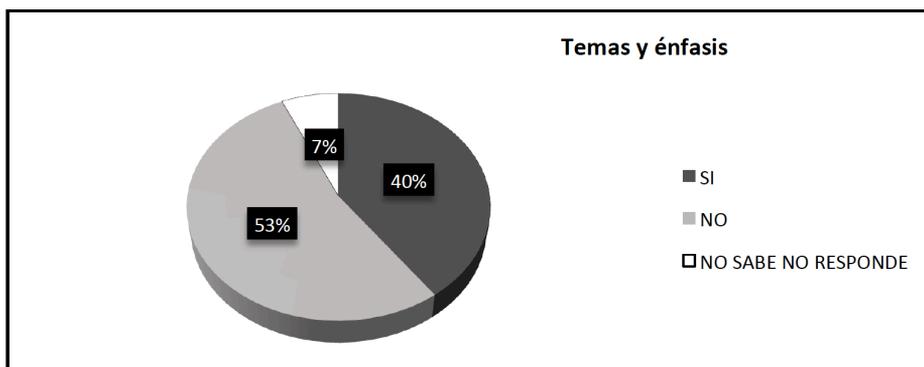


Gráfico 4. Sobre énfasis en la Facultad de Derecho - Universidad del Atlántico. Elaboración propia (2014)

La respuesta por el énfasis o no, en la formación en Derechos Humanos, los encuestados contestan negativamente en un 53.3%, apoyados según su criterio, en la idea de que “este asunto depende de las iniciativas del docente”, que es quien decide si se profundiza o no lo suficiente sobre un tema u otro, e igualmente, en el elemento de la fundamentalidad del derecho discutido. “Hay normas internacionales especialmente importantes para la defensa de la dignidad de los seres humanos” señalan. Prevalecen las respuestas dadas y muestran una concepción generalizada de que hay otras materias a las que la universidad, no el docente, debe darles mayor relevancia, independientemente de intereses comunes y generales, no de los gustos de los docentes. Según los estudiantes, algunos docentes “desconocen la importancia de los Derechos Humanos”, por ende

sería necesario realzar que cada derecho tiene su origen próximo en la dignidad *per se* y en declaraciones universales de Derechos Humanos.

Interacciones entre asignaturas que forman en Derechos Humanos y otras con objetivos de formación diferentes

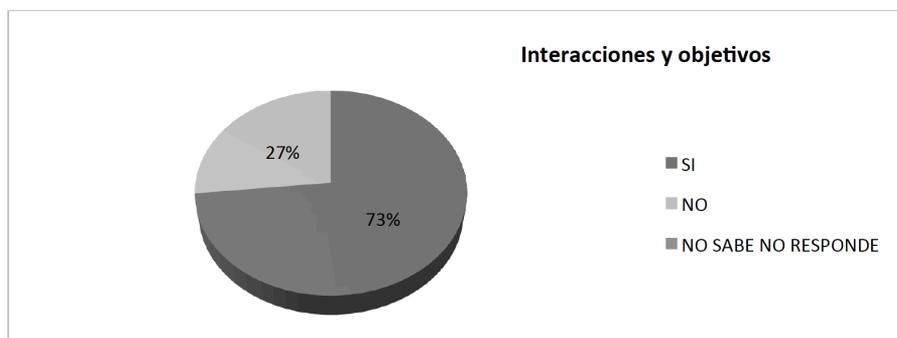


Gráfico 5. Interacción entre asignaturas formadoras en Derechos Humanos – Universidad del Atlántico. Elaboración propia (2014)

La formación de los Derechos Humanos guarda relación con la transversalidad en el programa, por ello es importante indagar sobre la interacción entre asignaturas que forman en Derechos Humanos y otras con objetivos diversos. Los estudiantes coinciden en que sí existe tal interacción; de hecho un 73.3% de ellos lo piensa así, y cree que los Derechos Humanos deben empezar a vislumbrarse desde las otras áreas del Derecho a través de diversos mecanismos de promoción y defensa de lo humano; en este sentido, se convierten en un componente universal, transversal, interdisciplinario y complejo de los estudios del Derecho.

Escenarios de participación, formación y aprendizaje de los Derechos Humanos

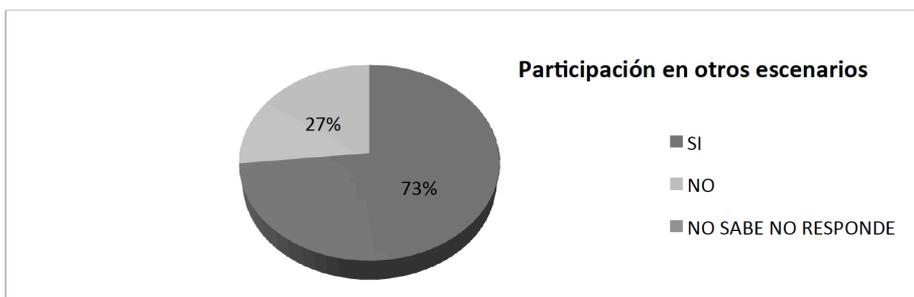


Gráfico 6. Escenarios de participación para los Derechos Humanos - Universidad del Atlántico. Elaboración propia. (2014)

Reviste importancia para la multiplicación de formadores en Derechos Humanos y la pedagogía social, la multiplicidad de escenarios de formación, por ello es importante indagar por la participación en ejercicios de formación y aprendizaje de Derechos Humanos desde otros escenarios no convencionales. A este interrogante, respondió asertivamente un 73.3%. Los entrevistados incluyen respuestas que mencionan escenarios de formación como seminarios en fundaciones, conferencias, semilleros, debates y electivas, lo cual en armonía con la pregunta, que indaga por participación en cursos, talleres, seminarios y otros espacios de cualificación profesional programados por facultades y universidades, la respuesta es negativa en un 26%.

Esto pone en evidencia que la participación en estos espacios es por fuera de sus universidades o en instituciones ajenas a ellas. Hay una actitud relativamente pasiva de parte de algunas, al momento de

organizar eventos y espacios académicos de transferencia y apropiación del conocimiento relacionado con este componente específico.

Debería pensarse que la interacción y el diálogo de saberes entre estas universidades podría contribuir enormemente con la formación integral de los estudiantes universitarios, lo que constituye pilar fundamental para la presente investigación, en la medida que plantea que solo los nuevos liderazgos ejercidos por varias universidades, podrían incitar una nueva cultura de respeto, reconocimiento y defensa de los Derechos Humanos en la región Caribe, para empezar por nuestras propias casas universitarias.

Implementación de pedagogías y didácticas dirigidas a la formación en Derechos Humanos; escenificación de casos vinculados con su violación o defensa

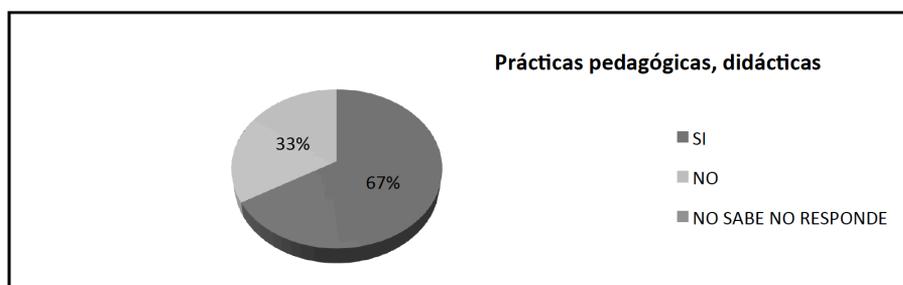


Gráfico 7. Implementación de pedagogías y didácticas para la formación en Derechos Humanos - Universidad del Atlántico. Elaboración propia. (2014)

Sobre la implementación de pedagogías y didácticas para la formación en Derechos Humanos o escenificación de casos vinculados con su violación o defensa, si bien los encuestados contestaron

afirmativamente en un 66.6%; no obstante se muestra cierta disconformidad por parte del 33.4% entrevistados, que afirmaron que existían los elementos de la pregunta, pero que lo hacían de manera condicional, lo que denota una carencia al respecto en la institución evaluada.

Los estudiantes señalan que, “los docentes no están abordando el tema de los Derechos Humanos con la fuerza de las normas internacionales y la Constitución Política”. Así, y en el entendido que el estudio de los Derechos Humanos como referente primero y último de cualquiera otra asignatura, resultaría fundamental para la formación integral de los abogados encargados de argumentar y defender derechos en general y los Derechos Humanos en específico. Cabe resaltar que si cada asignatura no tiene un engranaje lógico y cohesionado con las declaraciones y se articula la interdisciplinariedad e integralidad del hombre con el entorno, ella se torna débil e invisible, aun desde la formación profesional.

Derechos Humanos en los programas de Derecho del SUE Caribe, y condiciones de eficacia y efectividad de los derechos en la región

Los encuestados fueron enfáticos en señalar la importancia de profundizar en este componente, dada su pertinencia en los contextos de desconocimiento de los derechos. Además afirman que, “debe hacerse un acercamiento a su estudio, desde escenarios didácticos que hagan posible ilustrar con casos específicos, los referentes y tópicos, principalmente cuando se tiene en cuenta la situación de conflicto armado interno que vive el país”.

Espacios de práctica y proyección social con comunidades vulnerables dentro de la Universidad y la Facultad de Derecho.

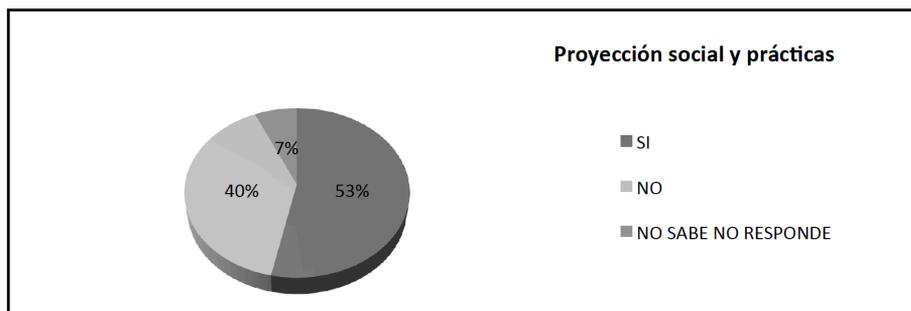


Gráfico 8. Espacios de práctica en la Facultad de Derecho – Universidad del Atlántico. Elaboración propia. (2014)

Sobre si las universidades y sus facultades de derecho tienen espacios para la práctica y la proyección social con comunidades vulnerables, los entrevistados respondieron afirmativamente en un 53.3%. Resulta coherente con la información plasmada en el cuadro comparativo de este trabajo, que muestra que es fundamental la defensa, que los estudiantes ven en los consultorios jurídicos bien estructurados, espacios de interacción entre institución - estudiante – sociedad y comunidades vulnerables, ofreciendo oportunidades de solución a los conflictos por derechos. “Los estudiantes deben enfrentarse a casos reales de violación”, por ende deben integrar y proponer soluciones eficaces que concilien normas, contextos y dignidad humana.

Relaciones con el sector externo para la formación, la práctica y defensa de los Derechos Humanos

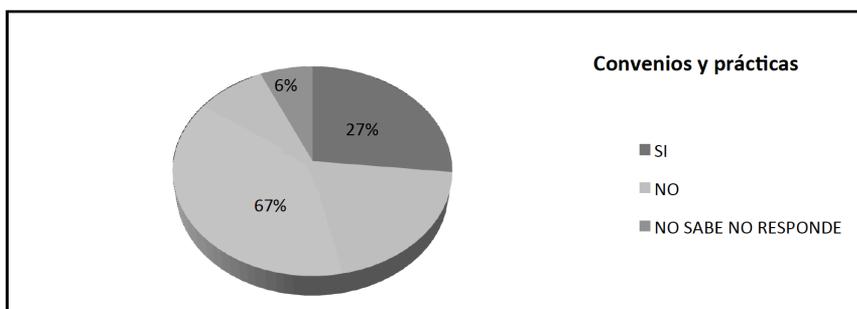


Gráfico 9. Convenios para la práctica de los Derechos Humanos - Universidad del Atlántico Elaboración propia. (2014)

Esta pregunta fue respondida negativamente por un 66.6 % de los estudiantes, lo que demuestra que los estudiantes notan que existe desconocimiento de los beneficios de convenios, pactos y acuerdos que celebran las instituciones con el fin de propender por marcos de integración y cooperación para la defensa de comunidades vulnerables. “No existen convenios; no los conozco” dicen los estudiantes.

Esta situación afecta la funcionalidad misma del convenio en caso de que exista, pues al no ser conocido por la comunidad académica, se incumplen sus propósitos y se muestra la imposibilidad de acceder a los beneficios y resultados del intercambio para el conocimiento, las experiencias y los saberes. Serán siempre obstáculos para la realización de los fines de la educación como derecho de acceso, y a sus productos como derecho de acceso a la solución de los conflictos.

Resulta imposible trabajar aislados, en contextos de desconocimiento de derechos, pues los derechos humanos han nacido de procesos de integración y consenso en torno a lo fundamental. El liderazgo de las universidades en defensa de lo humano, es urgente y necesario para su reivindicación y defensa.

Seminarios, cursos y talleres de formación en Derechos Humanos

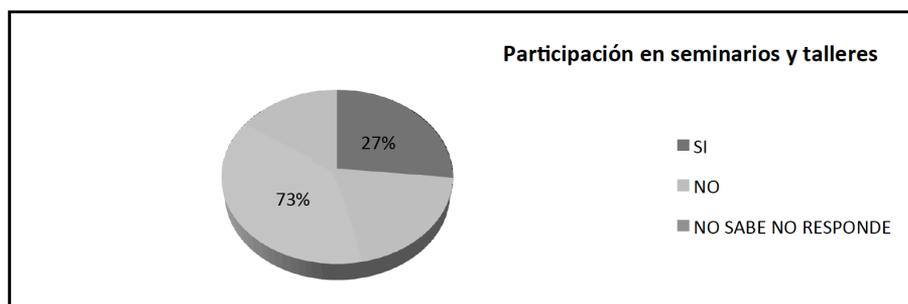


Gráfico 10. Participación en seminarios y talleres en Derechos Humanos - Universidad del Atlántico Elaboración propia. (2014)

Se pudieron unificar las preguntas 10 y 11, relacionadas con capacitaciones y universidades que fomentan cursos, seminarios en Derechos Humanos, para mostrar el mayor compromiso e importancia que algunas de ellas dan a la actualización y la formación en concordancia con la participación de los estudiantes en seminarios, cursos y talleres de formación, programados por sus facultades, sus universidades y demás instituciones.

Las respuestas negativas en un 73.3%, ponen en evidencia que la participación en espacios de formación se hace generalmente por

fuera de la propia universidad, incluso ajenas a ella, y distintas en su naturaleza pues se trata de universidades privadas. Las respuestas enfatizan actitudes de relativa pasividad frente a la posibilidad de celebrar convenios, integraciones y organizar eventos que conciten espacios de transferencia y apropiación de conocimiento y saber científico y de los entornos de vulneración o amenaza de derechos.

Pregunta 11. Instituciones de las que ha recibido capacitación en Derechos Humanos

En términos generales los estudiantes no han recibido mayor capacitación en Derechos Humanos. En general, no asisten a muchos seminarios ni cursos, y de hacerlo es de manera poco significativa. Dicen haber asistido a algunos cursos cortos y conferencias de familia, Derecho Penal en la Universidad Simón Bolívar, la Universidad del Norte y la Universidad del Atlántico.

Líneas de investigación y semilleros de investigación en Derechos Humanos

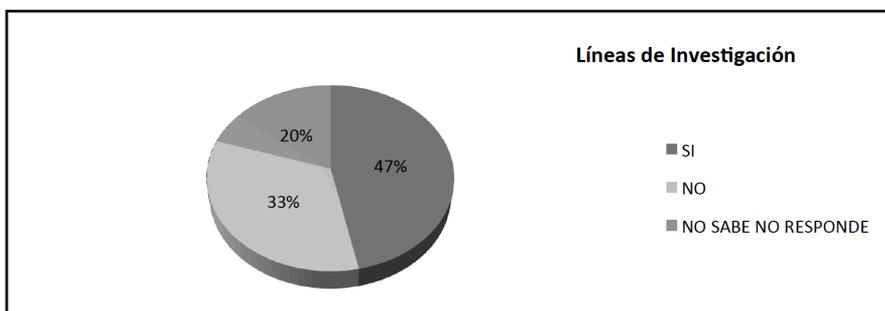


Gráfico 11. Líneas de investigación en Derechos Humanos - Universidad del Atlántico. Elaboración propia. (2014)

Las respuestas permiten concluir que existen líneas de investigación, grupos, semilleros de Derechos Humanos, por lo menos un 47% tiene claro que existen grupos y semilleros de Derechos Humanos o fundamentales, un 33% de los encuestados niega su existencia, mientras que el otro 20% afirma no conocer nada respecto de ellos, lo cual resulta un tanto incomprensible teniendo en cuenta que un pilar de la formación es la investigación, y que dentro de los planes de estudio existe el componente, y por ende la invitación debería ser el hacerse partícipe. Existe la necesidad de que los mismos docentes se constituyan en informantes persuasivos, como elemento clave para recibir los beneficios de hacer parte de redes y grupos, como premisa de acceso a la investigación formal y la construcción de nuevos conocimientos.

Resulta preocupante además, que, mientras la misma Constitución Política señala que la investigación junto al aprendizaje, la docencia y la enseñanza, son pilares del proceso educativo, existan todavía docentes y estudiantes que no le dan importancia por lo menos a la investigación formativa, orientada en aunar esfuerzos en busca de respuestas a interrogantes sobre los derechos articulados. La posibilidad de pertenecer a un grupo o un semillero de investigación, promueve el interés por el saber científico e incentiva procesos de búsqueda y profundización en temas de Derechos Humanos, como fundamento básico de la vida digna y los principios del estado constitucional como su desarrollo. Esto se corrobora con el análisis del componente investigativo de la universidad, que muestra el número de semilleros de investigación en la materia: Kalo, Ruta hacia el conocimiento y Filosofía, derecho e instituciones.

Bases de datos que abordan temas de Derechos Humanos, y producciones de directivos y docentes en estas áreas

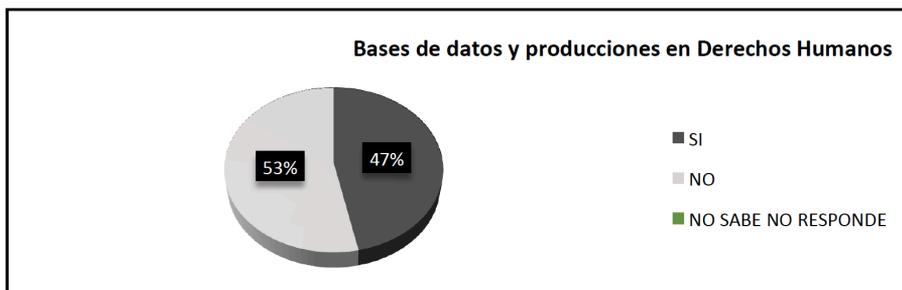


Gráfico 12. Bases de datos y producciones en Derechos Humanos – Universidad del Atlántico. Elaboración propia. (2014).

Los encuestados responden en un 53.3% negativamente. La insuficiente cantidad de libros para realizar consultas y préstamos externos, el bajo número de nuevas adquisiciones, inscripción a bases de datos, y baja actualización de ejemplares disponibles, dificulta el acceso a información actualizada, a nuevos análisis y nuevas posturas sobre el deber ser de los operadores y decisiones jurisprudenciales acordes con el tema de los Derechos Humanos.

Estrategias pedagógicas para la enseñanza de los Derechos Humanos en su Universidad y en su Facultad

En relación con las estrategias pedagógicas para la enseñanza de los Derechos Humanos en la Universidad del Atlántico, los estudiantes afirman que en su Facultad hay que implementar estrategias de práctica con sujetos amenazados o vulnerados en sus Derechos Humanos, las cátedras de Derechos Humanos, los semilleros de investigación, talleres, congresos y seminarios. Lo anterior hace evidente la conciencia

adquirida por los estudiantes sobre que “es necesario abrir nuevos espacios y crear mecanismos de protección de los derechos, mejorar la intensidad y las técnicas utilizadas para la discusión y la divulgación del conocimiento de los Derechos Humanos”, y sus escenarios de reclamo.

Temas de Derechos Humanos que deberían ser primordialmente impulsados para la formación de abogados en las facultades de derecho del Caribe

Integrando las preguntas 14, 15 y 16, en lo relacionado con los temas de Derechos Humanos posicionados primordialmente hacia la formación profesional en las facultades de Derecho del Caribe, los encuestados consideran primordiales los siguientes temas:

- Conflicto armado y Derechos Humanos
- Protección y reparación de víctimas
- Dignidad e igualdad, actualidad del país
- Derechos de los niños, las mujeres y otros grupos vulnerables.

Las respuestas destacan la preponderancia que conceden los estudiantes al componente general de Derechos Humanos, en las diversas áreas del derecho y que conocen su cercanía, causalidad y origen. A su vez, el interés está centrado en distintos aspectos en el marco general de formación como abogados cuyo componente básico son los Derechos Humanos.

En concordancia con lo anterior, la formación en derechos debe privilegiar la perspectiva de género, la reparación y las políticas públicas desde el análisis del conflicto. Asimismo, la reestructuración de los pénsum académicos con el interés de cubrir necesidades universales,

deben dirigirse a la integración de los temas de Derechos Humanos desde diversas dimensiones, diversas áreas del derecho y desde las diversas facultades y programas.

Importancia de tener en cuenta las características de la región Caribe para la formación de los abogados en Derechos Humanos

Los encuestados relacionan primordialmente aspectos como protección a poblaciones vulnerables, reparación a las víctimas, feminicidio, desplazamiento, conflicto armado, derechos de los afrodescendientes y protección de mujeres y niños. Estas situaciones todas encuadran en los temas de Derechos Humanos con referente en declaraciones universales, que evidencian entornos de amenaza o vulneración como recurrentes, y evidencian ausencia de políticas públicas que desdican de principios constitucionales y de compromisos éticos y deontológicos de los operadores de justicia.

Estos aspectos afectan la estabilidad y los procesos sociales de la región Caribe, porque generan y mantienen dinámicas de desigualdad, pobreza y marginalidad entre las poblaciones marginadas. Así, la formación en componentes de Derechos Humanos es vista por los encuestados como “nuevas formas de dotarse de las herramientas necesarias para afrontar dichas situaciones cuando de la práctica profesional se trata”.

Derechos Humanos como componente obligatorio en los planes de estudio de las facultades de derecho.

Los estudiantes manifiestan que debe ser un componente obligatorio en los planes de estudio de sus facultades, pero no solo en ellas sino en todas las demás, lo que resulta razonable teniendo en cuenta el mandato constitucional del artículo 41 que señala que

“en todas las instituciones de educación privadas o públicas, deben fomentar el estudio de la constitución y prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. Asimismo, la Ley 1732 de 2014, establece como obligatoria la Cátedra de la paz como premisa de una cultura de diálogo, resolución pacífica de los conflictos, desarrollo sostenible, bienestar general y mejoramiento de la calidad de vida. Un 93.3% de los encuestados manifiesta preocupación por las falencias de los planes de estudio, las dinámicas de formación y los proyectos educativos.

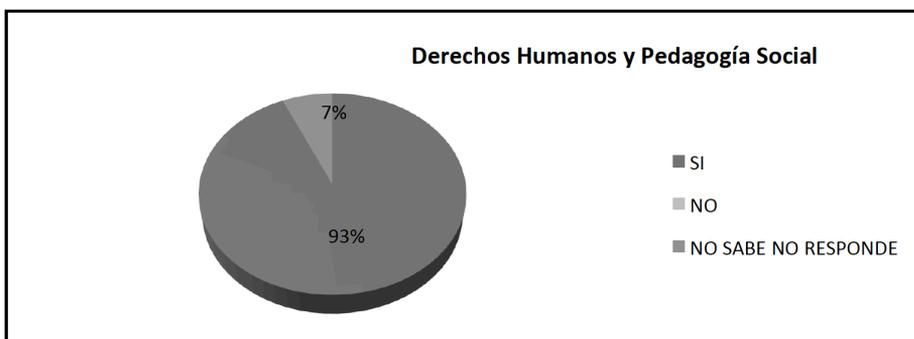


Gráfico 13. Cátedras de Derechos Humanos en los programas - Universidad del Atlántico. Elaboración propia (2014).

Igualmente, la revisión del plan de estudios, advierte que en el segundo semestre se incluyen el componente de Derechos Humanos, en la asignatura Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, luego de lo cual no vuelven a verlos como obligatorios en ningún otro semestre. Así lo confirma, una de las voces con mayor sentido para el estudio: “Muchos profesores incluso no hacen el empalme entre Derechos Humanos e Instituciones Jurídicas en general, obviando los

orígenes y la evolución de los sistemas jurídicos en general”. Respuesta que resulta coherente con las anteriores relacionadas con el poco énfasis que la Universidad y concretamente sus facultades otorgan a temas específicos de Derechos Humanos.

Conocimientos adquiridos que proveen de herramientas suficientes para la promoción y defensa de los Derechos Humanos. Lo que hace falta.

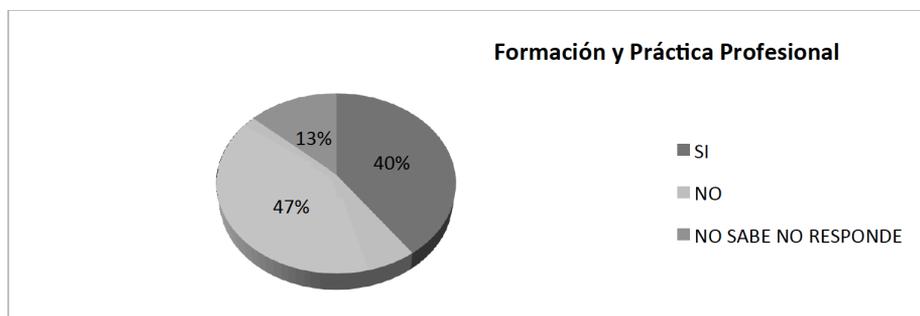


Gráfico 14. Contenidos con utilidad social en los programas de derecho - Universidad del Atlántico. Elaboración propia (2014).

En relación con este interrogante, se destaca que, un 46.6% señala desconocer muchos temas, que sus conocimientos son insuficientes para un ejercicio profesional coherente con lo fundamental, que les permita consagrarse en su profesión en pro de la defensa de los Derechos Humanos, su promoción y reconocimiento; igualmente, se sienten inseguros al momento de atender asuntos relacionados con los Derechos Humanos, puesto que su formación profesional ha sido poco profunda; así lo expresa otro estudiante: “no tenemos una formación idónea para hacerles frente, como lo señala la Constitución”, aunque este estudiante habla de la Constitución es claro que entiende su

relación con los Derechos Humanos que son su origen, su destino y su causa.

Finalmente, la pregunta 19, deja abierto un espacio para que los encuestados reflejen observaciones al respecto de la formación que en Derechos Humanos, reciben desde sus facultades de derecho. Al respecto los estudiantes opinan que “la universidad está en capacidad de brindar una formación idónea, útil y de calidad, en materia de Derechos Humanos y debe doblar esfuerzos para el fortalecimiento de herramientas que contribuyan al ejercicio profesional y así proteger con ética, bien sea intensificando las prácticas en los consultorios jurídicos, o profundizando más en las teorías de este componente específico”.

Conclusiones del análisis a las encuestas de la Universidad del Atlántico

Partiendo del análisis de las encuestas, se evidencia la necesidad imperante de mejorar las condiciones actuales en torno a la formación de los abogados en relación con los Derechos Humanos; por consiguiente, la puesta en marcha de estrategias necesarias para mejorar la calidad de los programas de Derecho de las universidades públicas del Caribe en el contexto social y en la formación universitaria se hace pertinente y urgente.

Se insiste en la preocupación de los estudiantes sobre una formación “limitada”: “no están siendo formados para reaccionar como profesionales en los contextos de conflicto que demandan protección y promoción de los Derechos Humanos”. Se ratifican las marcadas falencias de la Universidad del Atlántico en términos de formación de los abogados en Derechos Humanos, por lo que es menester resaltar

que son premisas sustanciales para la conformación de propuestas educativas que erradiquen los vacíos.

El estudio y revisión del p \acute{e} nsum acad \acute{e} mico por parte de los estudiantes, es el primer obst \acute{a} culo para una formaci \acute{o} n integral y de calidad en Derechos Humanos, puesto que se logra evidenciar una reducida atenci \acute{o} n a este componente, en tanto que solo es incluido por una vez, como materia espec \acute{i} fica, en segundo semestre, lo cual se asume como “pocos conocimientos acerca de los derechos” por parte de los estudiantes, lo que resulta inadecuado.

Siguiendo con los aspectos de formaci \acute{o} n que deben ser modificados, los estudiantes cuestionan actitudes pasivas por parte de la Facultad y el director del Programa de Derecho. Los estudiantes exponen sus preocupaciones reflejadas en la ausencia de un inter \acute{e} s suficiente para asumir dentro de la organizaci \acute{o} n las riendas de eventos acad \acute{e} micos y de transferencia de conocimientos relacionados con el tema.

Al respecto, “son precisamente la Universidad y la Facultad, en tanto instituciones, las encargadas de liderar los procesos de organizaci \acute{o} n y restructuraci \acute{o} n de los curr \acute{i} culos dirigidos a la formaci \acute{o} n de los estudiantes”, los dise \acute{n} os program \acute{a} ticos deben priorizar el componente de Derechos Humanos, tal como lo establecen sus lineamientos institucionales y su deber ser, adem \acute{a} s hay que tener en cuenta las necesidades del entorno que se manifiestan como disconformidades y no satisfacci \acute{o} n, amenazas y violaciones a los Derechos Humanos.

Los estudiantes resaltan la gesti \acute{o} n de consultorios jur \acute{i} dicos, semilleros y grupos de investigaci \acute{o} n en temas espec \acute{i} ficamente: “ellos representan el inter \acute{e} s de ciertos profesores y directivos “actores” de la

institución que orientan sus objetivos a la promoción y protección de los Derechos Humanos”.

Se concluye finalmente que la Universidad del Atlántico, muy a pesar de incluir a los Derechos Humanos como componente primario en sus planes de estudio, lo hace desde un enfoque minimalista, que resulta siendo una de las principales causas de la inseguridad por parte de los futuros profesionales del Derecho, en su desenvolvimiento profesional como actores y responsables de contextos de amenaza o vulneración de lo humano. A su vez, proponen la incorporación de asignaturas que asuman como tema central o componentes básicos los Derechos Humanos, pero desde distintos contextos y perspectivas; sugieren que la continua actividad de los consultorios y grupos de investigación busquen generar impacto en los entornos cercanos a la institución, y a los radios de acción y comunicación con comunidades vulnerables.

En consecuencia, se destacan las siguientes líneas de análisis para la elaboración de la propuesta de tesis doctoral desde la Universidad del Atlántico:

1. Secuencialidad de cursos en materia de Derechos Humanos.
2. Metodologías cognitivas y recursos didácticos en correspondencia con el derecho.
3. Reorganización curricular de las líneas de investigación de los programas de derecho.

Universidad de Cartagena

La hoy Universidad de Cartagena nació para el Caribe, como Universidad del Magdalena y del Itsmo, para formar abogados y

médicos. La institución tiene 190 años de existencia, fue fundada en la época Republicana, por Francisco de Paula Santander, mediante Decreto de 6 de octubre de 1826, oficializada por Bolívar en lo que fuera el convento de los Agustinos Descalzos, construido en 1850, por Fray Luis de León. Es una persona jurídica de derecho público –ente universitario autónomo-, adscrita al Ministerio de Educación Nacional, de la misma manera que lo son las universidades del Magdalena en Santa Marta y del Atlántico en Barraquilla. Hoy, la Universidad de Cartagena, cuenta con mas de 20 programas curriculares y casi 25.000 estudiantes, además de ello cuenta con acreditación de alta calidad institucional desde el 2014.

Estudios complementarios en Derechos Humanos

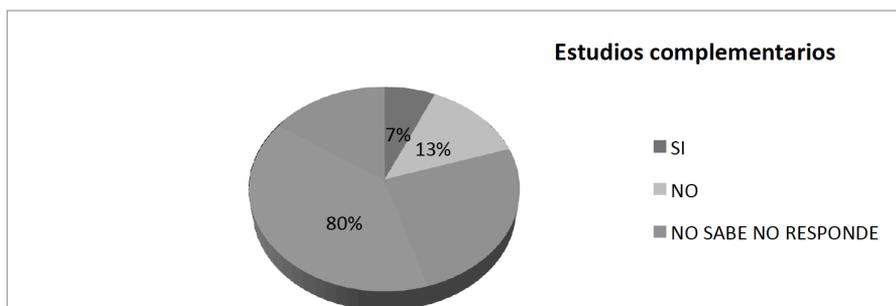


Gráfico 15. Estudios complementarios en los programas de derecho - Universidad de Cartagena. Elaboración propia. (2014)

Iniciando con la pregunta que indaga por la realización de estudios complementarios en Derechos Humanos, es claro que el 80% de los estudiantes encuestados respondió no saber, es decir o que los estudiantes no saben en qué consiste la complementariedad de un saber, o que no saben cuáles son los estudios y los temas que

en la práctica tributarían a una formación fuerte y sólida en Derechos Humanos.

Formación profesional, asignaturas y temas específicos que reconoce como de Derechos Humanos y su protección en la práctica

Los estudiantes reconocen la presencia de los Derechos Humanos en asignaturas como Derecho Constitucional, Derecho Penal, Consultorio Jurídico, Procedimiento Penal, Derechos Humanos y Derecho Internacional, Internacional Humanitario, Laboral y Mecanismos de Participación Ciudadana.

Énfasis en la formación en Derechos Humanos, y temas que privilegian dentro de la universidad y la facultad

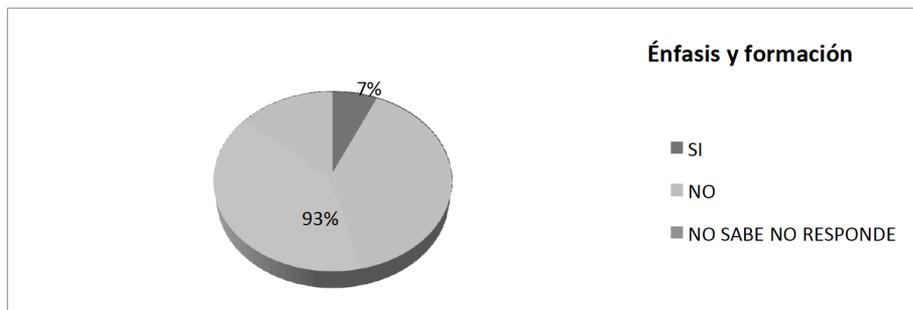


Gráfico 16. Énfasis y formación en Derechos Humanos - Universidad de Cartagena. Elaboración propia (2014).

El 93.3% de los estudiantes de la Facultad de Derecho contestó negativamente a esta pregunta. Fundamentan su respuesta en el argumento de verse reflejado en los planes de estudios que guían el quehacer de la facultad, en los que consta que solo una materia tiene

contenido específico de Derechos Humanos, y la ven en el primer semestre de su carrera.

El estudiante A – manifiesta que “es un descuido respecto de esta temática, que en los semestres más avanzados no haya asignaturas específicas de Derechos Humanos”. Precisamente señalan ellos, que en reacción a lo que consideran falencia, la Facultad de Derecho ha diseñado un proyecto complejo, contextualizado, interdisciplinario, con enfoque sistémico que se operativiza a través del intercambio de conocimientos entre diversos profesionales. “Una práctica curricular con raíces en el pensamiento analítico, los procesos de desarrollo histórico de las ciencias, el enfoque de sistemas y paradigmas del pensamiento complejo”, señala el nuevo plan de estudios. Así las cosas, desde lo pluridisciplinar e interdisciplinar se enriquecen los diseños, y mediante la participación de profesionales de otras unidades académicas se logra la integración de saberes para la solución de problemas de manera efectiva. La implementación del nuevo currículo académico muestra la inclusión de materias electivas, con contenidos de Derechos Humanos como Justicia transicional y políticas públicas, Derecho Internacional Humanitario, y Desplazamiento forzado.

Interacciones entre asignaturas que forman en Derechos Humanos y otras con objetivos de formación diferentes

En lo que tiene que ver con el interrogante sobre interacciones entre asignaturas que forman en Derechos Humanos y otras cuyo fin específico no resulta siendo ese, en un 66.6%, los estudiantes consideran que sí existe interacción entre las asignaturas de su plan de estudios que se enfocan en Derechos Humanos y otras que no tienen este componente.

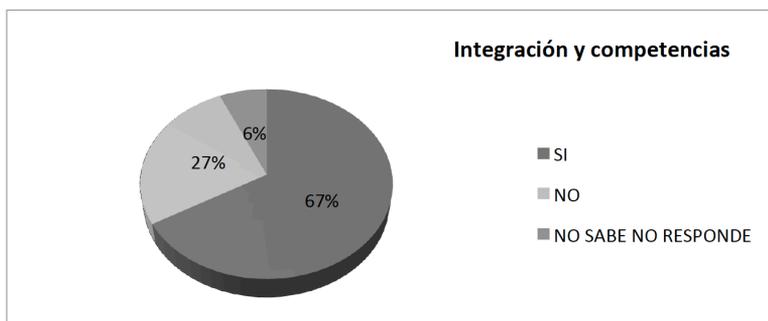


Gráfico 17. Integración y competencias en Derechos Humanos - Universidad de Cartagena. Elaboración propia. (2014).

Principalmente logran vislumbrar en otras asignaturas, mecanismos para proteger los Derechos Humanos, lo cual resulta razonablemente coherente teniendo en cuenta la constitucionalización de otras ramas del Derecho, lo que trae como consecuencia directa la inclusión del concepto de dignidad, en cualquiera de sus áreas.

Escenarios de participación, formación y aprendizaje de los Derechos Humanos

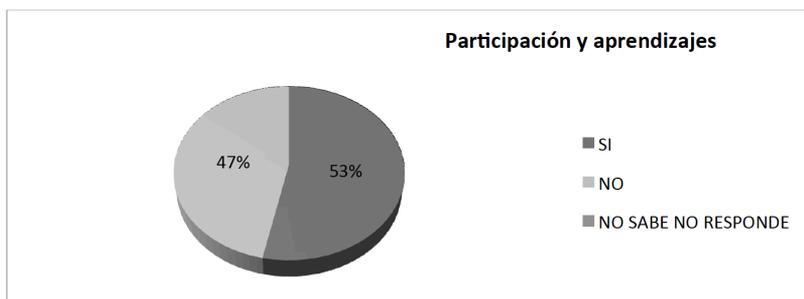


Gráfico 18. Participación y aprendizaje en Derechos Humanos - Universidad de Cartagena. Elaboración propia. (2014)

A la pregunta que indaga por otros escenarios de participación en ejercicios de formación y aprendizaje de los Derechos Humanos, el 53.3% de los encuestados dice haber asistido a distintos escenarios de formación, y haber participado en foros, talleres, conversatorios y cursos, debates y conferencias.

Algunos de ellos han hecho parte de semilleros lo cual se podrá ver en la pregunta 11, y han cursado electivas lo que se analizó en la pregunta 4. Esto se apoya en la iniciativa de instituciones tanto académicas como gubernamentales que se empeñan en propiciar encuentros para la discusión y difusión de conocimiento en la materia, a los que tiene acceso de manera privilegiada la comunidad estudiantil.

Implementación de pedagogías y didácticas dirigidas a la formación en Derechos Humanos; escenificación de casos vinculados con su violación o defensa

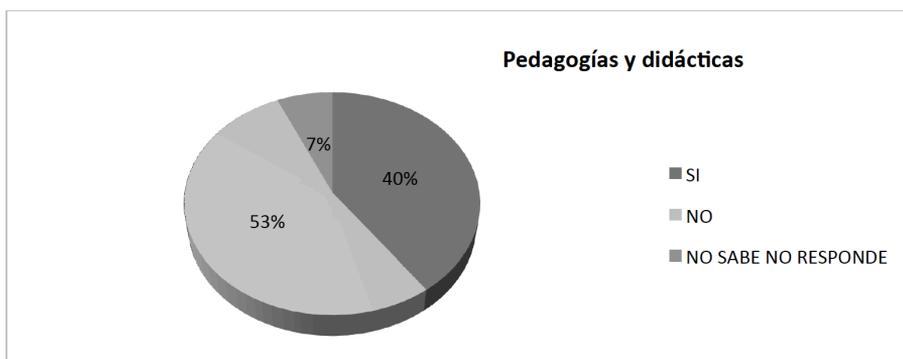


Gráfico 19. Pedagogías y didácticas en Derechos Humanos - Universidad de Cartagena. Elaboración propia. (2014)

Los estudiantes respondieron en un 53.3% negativamente a la pregunta por el compromiso docente. “Son muy pocos los docentes que lo hacen y que ello solo se lleva a cabo en los primeros semestres”. Esta situación la reafirman las respuestas anteriores, que expresan la desaparición de este componente en concreto en los semestres más avanzados.

Derechos Humanos en los programas de Derecho del SUE Caribe, y condiciones de eficacia y efectividad de los derechos en la región

Los estudiantes en su mayoría expresan la idea de que “hay una creciente necesidad de profundizar más acerca de este componente y de hacerlo desde escenarios didácticos que les permitan ejemplificar temas de amenaza, violación y defensa, teniendo en cuenta las condiciones actuales de violación grave de derechos en los entornos del conflicto armado” que ha enfrentado el país a lo largo de muchos años.

Espacios de práctica y proyección social con comunidades vulnerables dentro de la Universidad y la Facultad de Derecho

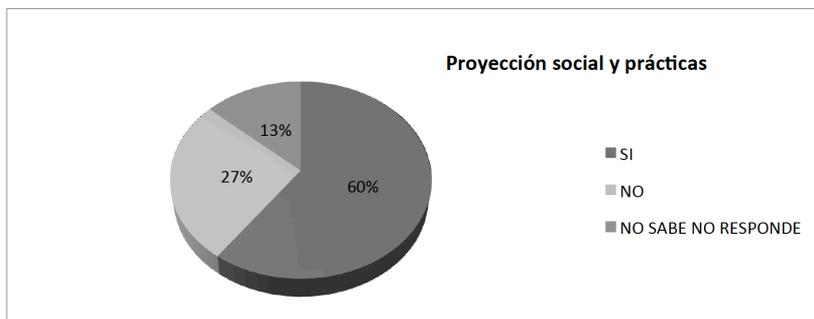


Gráfico 20. Proyección social y prácticas en Derechos Humanos - Universidad de Cartagena Elaboración propia. (2014)

El 60 % de los estudiantes respondió asertivamente, pero no mostró mayores conocimientos sobre el tema, ni estar en capacidad de señalar en qué consistían esos espacios de extensión y proyección, en algunos casos por desconocimiento de las actividades propias de la universidad y la realización de prácticas y actividades de pedagogía social que tienden a cubrir espacios de vulneración de derechos.

Relaciones con el sector externo para la formación, la práctica y defensa de los Derechos Humanos

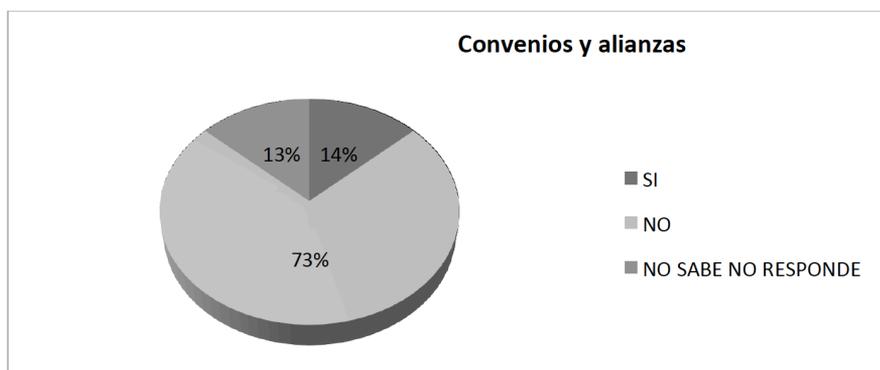


Gráfico 21. Convenios de Derechos Humanos - Universidad de Cartagena. Elaboración propia. (2014)

El 73.3% de la población encuestada respondió que no tenía conocimiento de la existencia de convenios de práctica muy útiles para el adiestramiento y la práctica profesional antes de graduarse. Mientras que el 14.3% que respondió afirmativamente no pudo especificar con cuáles instituciones existían tales convenios.

Seminarios, cursos y talleres de formación en Derechos Humanos

La participación de los estudiantes en seminarios, cursos y talleres de formación en Derechos Humanos, programados por su facultad, su universidad, es ajena a la formación académica pues el 100 % la respondió negativamente: ello nos podría mostrar de un lado poco interés de parte de la facultad para organizar eventos, del otro poca participación de los estudiantes, cuando ellos se impulsan, y del otro poca publicidad o información limitada o poco divulgada; no se debe olvidar que entre estas universidades existe la red socio jurídica que organiza encuentros por lo menos una vez al año y otros eventos interuniversitarios que incitan al encuentro con temas y problemas sociales relacionados con derechos fundamentales con origen y referente en los humanos.

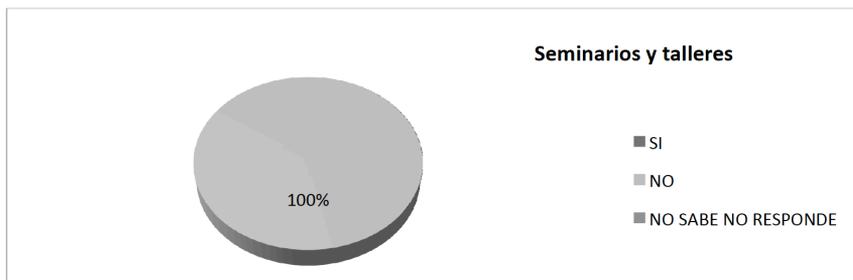


Gráfico 22. Seminarios y talleres de Derechos Humanos - Universidad de Cartagena. Elaboración propia. (2014)

Instituciones de las que ha recibido capacitación en Derechos Humanos

El interrogante que pretende conocer nombres de instituciones de las cuales los estudiantes han recibido capacitación en Derechos

Humanos, muestra que los estudiantes han recibido capacitaciones de la Universidad San Buenaventura, del Consejo Noruego, de la Fundación Abogados Sin Fronteras, de la Secretaría de Educación, y por supuesto de la misma Universidad de Cartagena.

Líneas de investigación y semilleros de investigación en Derechos Humanos

Los estudiantes cuestionados por la existencia de líneas de investigación, grupos, semilleros de investigación en Derechos Humanos, respondieron en un 60% que sí existen grupos, líneas y semilleros en torno a este tema, tal como pudo verse en el análisis del componente investigativo de la Universidad, analizado en el cuadro comparativo expuesto anteriormente, en cual se relacionan los siguientes grupos: Conflicto y Sociedad, Justicia Constitucional, Derecho, Ciencia Política y Educación.

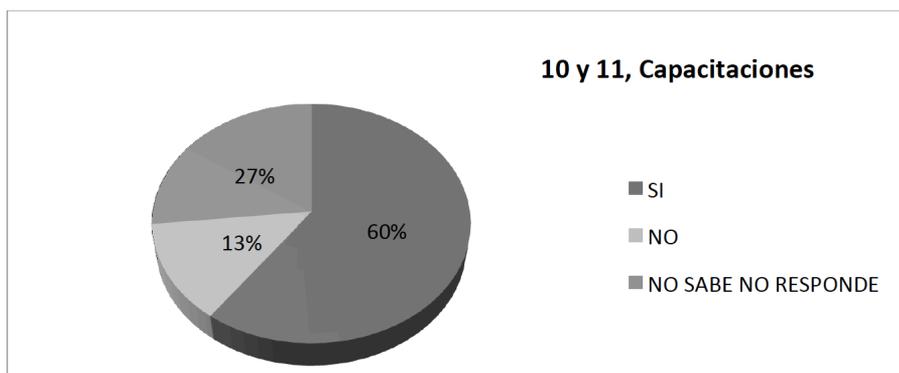


Gráfico 23. Capacitaciones en Derechos Humanos - Universidad de Cartagena. Elaboración propia. (2014)

Bases de datos que abordan temas de Derechos Humanos, y producciones de directivos y docentes en estas áreas

La pregunta indaga por disponibilidad de bibliografía que aborde especialmente temas de Derechos Humanos, y producciones de directivos y docentes en estas áreas. Los estudiantes respondieron afirmativamente en un 53.3 %, tal cantidad no refleja una cierta unanimidad al respecto de la idea indagada, puesto que la diferencia con el número de personas que consideran lo contrario no es muy considerable, ello puede significar la inconformidad de una parte de la población al respecto de las herramientas disponibles en relación a Derechos Humanos.

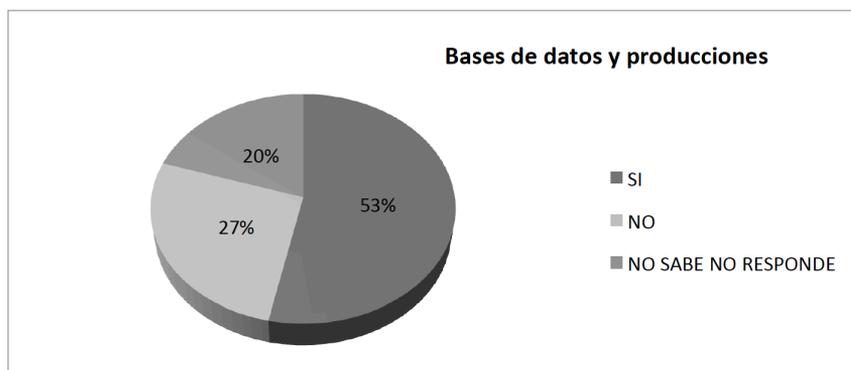


Gráfico 24. Bases de datos y producciones en Derechos Humanos - Universidad de Cartagena. Elaboración propia. (2014)

Ello puede deberse a que los 250 títulos, 45 tesis, 21 discos compactos y 21 artículos científicos, disponibles en el material bibliográfico de la Universidad, que se relacionan con Derechos Humanos, no resultan suficientes para la cobertura de las necesidades

de material de apoyo de la totalidad de los estudiantes, o por lo menos de un mayor porcentaje.

Estrategias pedagógicas para la enseñanza de los Derechos Humanos en su Universidad y en su facultad

En consideración a la pregunta por las mejores estrategias pedagógicas para la enseñanza de los Derechos Humanos en su universidad y en su facultad, los estudiantes responden señalando las siguientes estrategias: prácticas con sujetos vulnerados en sus Derechos Humanos, cátedra de Derechos Humanos, semilleros de investigación, talleres, congresos y seminarios. Lo anterior hace evidente la creciente necesidad de mejorar la intensidad y las técnicas utilizadas para la divulgación del conocimiento en esta materia.

Temas de Derechos Humanos que deberían ser primordialmente impulsados para la formación de abogados en las facultades de derecho del Caribe

En lo sucesivo, se cuestiona por temas de Derechos Humanos que deben ser impulsados para la formación de abogados especialmente en el Caribe; consideran ellos como primordiales los siguientes temas: conflicto armado, protección y reparación de víctimas, dignidad e igualdad, actualidad del país, derechos de los niños y las mujeres.

Tal respuesta muestra cómo el interés de los estudiantes con relación al tópico general de Derechos Humanos, resulta variado, ya que según su criterio este puede ser abordado desde la perspectiva de género, desde el punto de vista reparativo y de políticas públicas o desde el análisis del conflicto en sí.

En este sentido, la estructuración de un plan académico acorde con estas necesidades debe estar dirigida a cubrir el tema de los Derechos Humanos desde diversas aristas. Además, la respuesta expresa un interés especial en la materia, que de acuerdo con el p^énsum anterior se ve frustrado en atención a que solo se incluye una materia de Derechos Humanos en el primer semestre. Con el nuevo curr^ículo tal como fue mencionado anteriormente la situación varía, en tanto que brinda a los estudiantes la posibilidad acceder a asignaturas electivas sobre algunos de estos temas.

Importancia de tener en cuenta las características de la región Caribe para la formación de los abogados en Derechos Humanos

En lo que respecta a la pregunta por los fines específicos a los que debe servir la formación de los abogados en Derechos Humanos, teniendo en cuenta las características de la región, los encuestados relacionaron de manera primordial los siguientes: protección de población vulnerable, reparación de víctimas, feminicidio, desplazamiento, conflicto armado, derecho de los afrodescendientes y protección de niños y mujeres.

La priorización de estas temáticas en específico, por parte de los encuestados, muestran su concepción acerca de las principales problemáticas que afectan a la región, y que pueden verse disminuidas a través del mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales que muestren mayor capacitación para actuar en favor de soluciones eficaces a estos problemas.

Derechos Humanos como componente obligatorio en los planes de estudio de las facultades de derecho

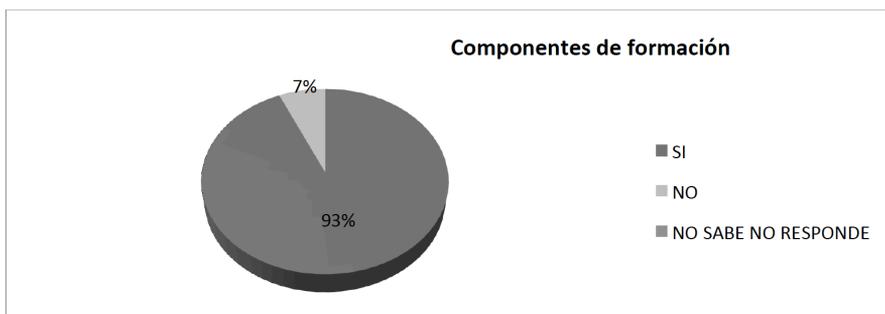


Gráfico 25. Componentes de formación en Derechos Humanos - Universidad de Cartagena. Elaboración propia. (2014)

Siguiendo con el interrogante por concepciones sobre si los Derechos Humanos en sí mismos, deben ser un componente obligatorio en los planes de estudio de las facultades de derecho y otras facultades, los estudiantes responden en un 93.3% que efectivamente el componente “debe incluirse de manera obligatoria en los planes de estudio de las facultades de derecho”.

En el entendido que la respuesta fue superlativamente mayoritaria, es posible afirmar que la población estudiantil es consciente de la importancia del estudio y la profundización en Derechos Humanos, porque garantiza idoneidad a sus prácticas como operadores de justicia.

Conocimientos adquiridos que proveen de herramientas suficientes para la promoción y defensa los Derechos Humanos. Lo que hace falta.

La pregunta interroga a los estudiantes por la utilidad de los conocimientos adquiridos durante su permanencia en el programa de

Derecho, y si estos les proporcionan herramientas suficientes para la promoción y defensa los Derechos Humanos.

Los encuestados consideraron en un 66.6 % que los conocimientos no son suficientes, lo cual puede deberse en particular a las manifiestas carencias del programa, en lo pertinente a la intensidad con la cual los tópicos sobre Derechos Humanos son tratados durante el programa. “Hay una escasa formación en la materia, esto nos lleva a la imposibilidad de poder desenvolvemos con idoneidad en medios de defensa y protección de los Derechos Humanos y con las habilidades requeridas”.

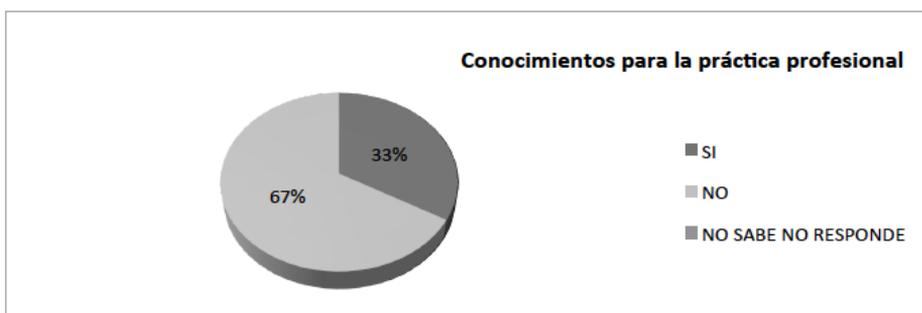


Gráfico 26. Conocimientos y prácticas en Derechos Humanos - Universidad de Cartagena. Elaboración propia. (2014)

Observaciones sobre la formación de los estudiantes de la Facultad de Derecho en Derechos Humanos

La última pregunta, sobre observaciones respecto de la formación en Derechos Humanos, muestra que la mayoría de los estudiantes considera que “la universidad puede y debe esforzarse un poco más por brindarles herramientas como profesionales que les permitan

proteger los Derechos Humanos, ya sea a través de intensificación de las prácticas en los consultorios jurídicos, o de la profundización de la teoría al respecto del tema”.

Conclusiones del análisis a la encuesta en la Universidad de Cartagena

Lo anterior nos permite sentar las bases de una propuesta fundamentada en los resultados de la encuesta, con las siguientes conclusiones que sirven de fundamento a la estructuración de medidas para mejorar y fortalecer la formación en Derechos Humanos en las universidades del Caribe colombiano, con miras a capacitar a los abogados para una mayor cobertura y profundización en la promoción y defensa de los Derechos Humanos, con altas demandas en el entorno próximo.

La Universidad de Cartagena, de acuerdo con los resultados de la encuesta, muestra algunas deficiencias en su papel de formadora en Derechos Humanos que se refleja en los planes de estudio. Estas deficiencias comienzan a mostrarse desde la organización de la malla curricular, que evidencia la poca importancia que se da a estos componentes; está incluido en el pénsum como una sola materia, al inicio de la carrera.

Los estudiantes sin mayores conocimientos previos recién ingresan a la facultad, ven Derechos Humanos y solo en un semestre. Lo anterior significa una “fase meramente exploratoria”, razón por la cual, “los Derechos Humanos no pueden ser analizados con la profundidad y seriedad que requieren”.

Siguiendo con la razonable crítica constructiva, como corolario, no obstante que la Facultad haya rediseñado el currículo académico frente a la oferta de asignaturas relacionadas con los Derechos Humanos, el problema no fue del todo resuelto, puesto que las materias recientemente incluidas, tienen carácter opcional o electivo para los estudiantes, lo cual no garantiza que el estudiante sin mayor criterio sobre su importancia y su relación general con el sistema jurídico le aseguren un mayor interés y opten por adherirse a aquellas. De otro lado, se entiende que ofertas no discutidas y concertadas con la mayoría de la población estudiantil, como expresión democrática, pudieran resultar de poca o ninguna aceptación.

Cabe resaltar, que los estudiantes hablan de “poca iniciativa por parte de la universidad en la realización de eventos de carácter académico, con el objeto de la divulgación de conocimiento en la materia”, estos espacios resultan vitales para la apropiación y transferencia de conocimientos, experiencias y estrategias que enriquecen la formación de la comunidad estudiantil y docente en general.

La Universidad de Cartagena, no obstante mostrar deficiencias en la formación académica de los estudiantes, evidencia puntos a favor en lo relacionado con la proyección social, realizada por los estudiantes que hacen incluso consultorio jurídico y prácticas profesionales relacionadas con la atención a la población desplazada y vulnerable de la cual tiene una plataforma. El Consultorio Jurídico, el Centro de Conciliación y el Consultorio de Desplazamiento Forzado, son espacios permanentes de atención específica y coordinada a sus necesidades; “estoy en el Consultorio de Desplazamiento y ahí atendemos a personas

vulnerables a las que se les ha desconocido o amenazado sus Derechos Humanos y les ayudamos a reclamarlos”.

En lo referente al aspecto investigativo, la facultad muestra actividad constante y sólida por parte de los grupos de investigación, cuyos estudios están enfocados principalmente al análisis crítico de los Derechos Humanos en el entorno. Esta situación pone en evidencia el interés que existe por el desarrollo de temas relacionados con Derechos Humanos al interior de la comunidad académica, que debe ser atendido con la implementación de medidas tendientes a corregir las falencias del programa, en lo concerniente a la formación en Derechos Humanos, “Hace mucha falta que los profesores relacionen sus asignaturas con temas de Derechos Humanos que pueden sacar de la Constitución o de declaraciones y tratados internacionales”.

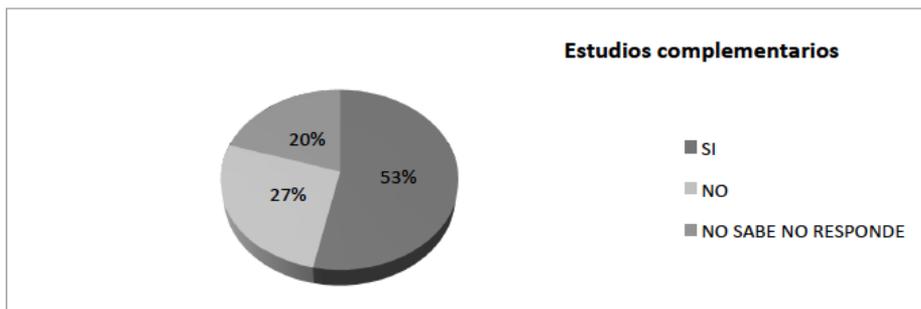
Finalmente, basados en los resultados de la encuesta se puede afirmar una preponderante inconformidad de los estudiantes respecto de la formación ofrecida para hacer frente a entornos de violación de lo humano. La preocupación frente a los retos de contextos de exclusión y vulnerabilidad en la que se encuentran muchos colombianos inmersos o que padecen las consecuencias del conflicto armado interno y las violaciones masivas y sistemáticas a los Derechos Humanos, imponen una mayor formación en Derechos Humanos. Razones y fundamentos, para la implementación de currículos inclusivos que visibilicen el desconocimiento de los Derechos Humanos como problema de todos y que por ende se emprendan medidas para garantizar una mejor calidad en la formación de los estudiantes, lo cual implica la reformulación de los elementos primordiales del plan de estudio y la puesta en marcha de

las estrategias de apropiación y difusión de profundos conocimientos en estas materias.

Universidad del Magdalena

La Universidad del Magdalena fue creada mediante Acuerdo 05 de 1958 de la Asamblea Departamental del Magdalena Grande, con el nombre de Institución Tecnológica del Magdalena, sin embargo su entrada en funcionamiento solo se pudo lograr hasta el año de 1962, únicamente con el Programa de Agronomía en oferta. Hoy en día la Universidad del Magdalena cuenta con 20 programas curriculares y más de 13.000 estudiantes.

Estudios complementarios en Derechos Humanos



**Gráfico 27. Estudios complementarios - Universidad del Magdalena.
Elaboración propia. (2014)**

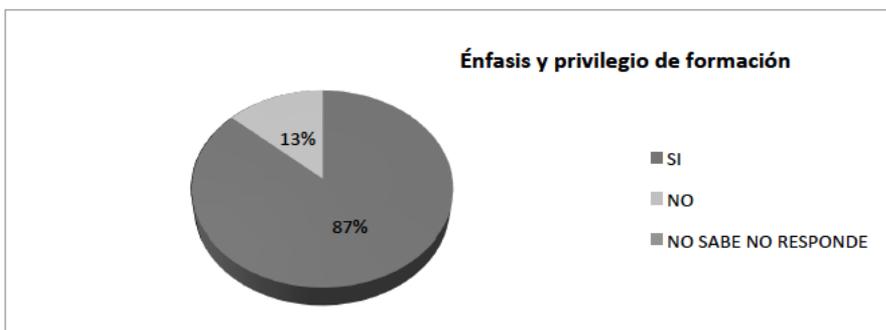
El 53.3 % de los estudiantes encuestados respondieron haber realizado estudios complementarios de este tipo, entre los que señalaron seminarios, conferencias y semilleros.

Formación profesional, asignaturas y temas específicos que reconoce como de Derechos Humanos y su protección en la práctica

Asignaturas como Responsabilidad del Estado, Derecho Internacional Público, Derechos Humanos y Derechos Internacional Humanitario, son reconocidas por los estudiantes como componentes de Derechos Humanos en su formación profesional.

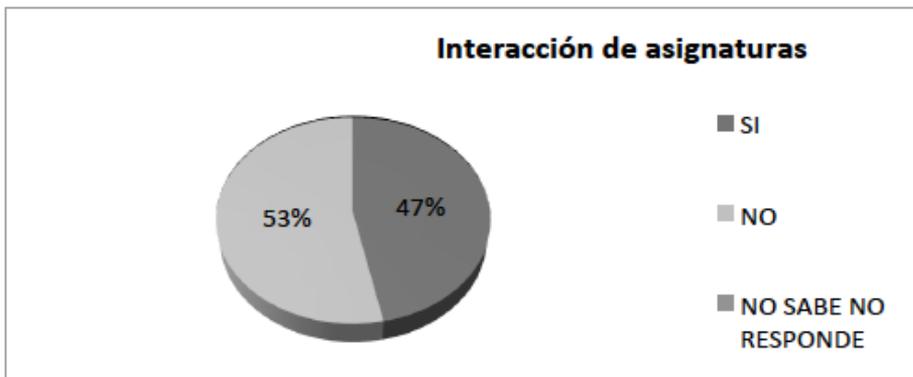
Énfasis en la formación en Derechos Humanos, y temas que privilegian dentro de la universidad y la facultad

En esta pregunta se plantea un cuestionamiento acerca del énfasis que desde la Facultad de Derecho se imprime a la formación en Derechos Humanos, a lo que los encuestados respondieron en un 86.6 % de manera positiva; la respuesta se muestra como la concepción positiva de los estudiantes respecto del lugar que ocupan los Derechos Humanos, en el plano general de la formación impartida por la Universidad.



**Gráfico 28. Énfasis de formación - Universidad del Magdalena.
Elaborado por Mejía, N. (2014)**

Interacciones entre asignaturas que forman en Derechos Humanos y otras con objetivos de formación diferentes



**Gráfico 29. Interacción y materias - Universidad del Magdalena.
Elaboración propia. (2014)**

En lo que se refiere al interrogante por interacciones entre asignaturas que forman en Derechos Humanos, y otras cuyo fin específico no resulta siendo ese, los estudiantes manifestaron en un 53.3 % la relación que existe entre los Derechos Humanos y distintas materias de su currículo, principalmente en lo atinente a los mecanismos para su protección desde las distintas áreas del Derecho.

La mayoría considera que como “los Derechos Humanos irradian cualquier asignatura cuyo nombre no sea ese, que la región y el departamento necesitan mayor fortalecimiento en estrategias de defensa de los derechos a tantas comunidades vulnerables”.

Escenarios de participación, formación y aprendizaje de los Derechos Humanos



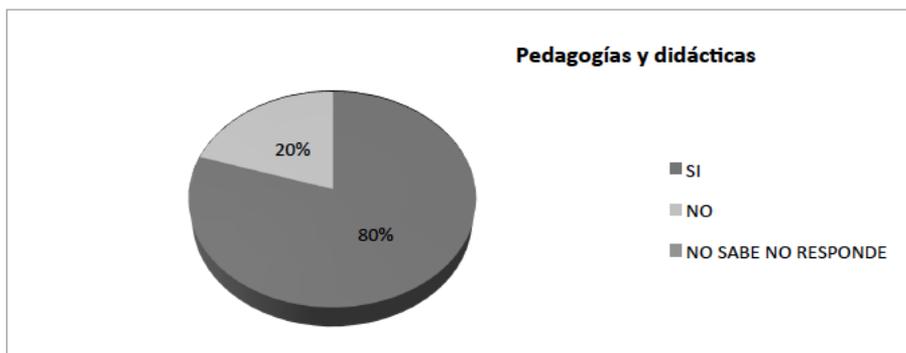
Gráfico 30. Escenarios de formación y participación - Universidad del Magdalena. Elaboración propia. (2014)

Seguidamente los encuestados fueron cuestionados por su participación en ejercicios de formación y aprendizaje de los Derechos Humanos desde otros escenarios; el total respondió afirmativamente, lo que representa la manifestación de un interés explícito por la temática que no está siendo atendida ni aprovechada por la Facultad.

En tanto que como lo manifiestan en un 80 % en la pregunta novena, la universidad no propicia la creación de espacios de transferencia de conocimiento en la materia, tales como cursos, seminarios y talleres de formación en Derechos Humanos.

Implementación de pedagogías y didácticas dirigidas a la formación en Derechos Humanos; escenificación de casos vinculados con su violación o defensa

En lo que se refiere a la implementación de pedagogías y didácticas dirigidas a la formación en Derechos Humanos, escenificación de casos vinculados con su violación o defensa, en un 80 % la respuesta fue positiva.



**Gráfico 31. Pedagogías y didácticas - Universidad del Magdalena.
Elaboración propia. (2014)**

Los estudiantes siguen señalando que “son muy pocos los docentes que llevan a cabo este tipo de actividades y que cuando lo hacen no abordan los temas con profundidad, en los demás incluso se evidencia cierto desinterés en la aplicación del conocimiento en la materia, en el desarrollo de sus clases”.

Derechos Humanos en los programas de Derecho del SUE Caribe, y condiciones de eficacia y efectividad de los derechos en la región

Continuando con la pregunta, de cómo debe ser tratado el tema de la formación en Derechos Humanos en las facultades de derecho del Caribe colombiano, los estudiantes manifestaron mayoritariamente que “el tema debe ser profundizado mucho más, y hacerlo desde escenarios didácticos que les permitan apropiarse del conocimiento a través de los casos y ejemplos”, más aún cuando el conflicto que vivencia nuestro país hace que la formación en Derechos Humanos sea urgente y necesaria.

Espacios de práctica y proyección social con comunidades vulnerables dentro de la Universidad y la Facultad de Derecho

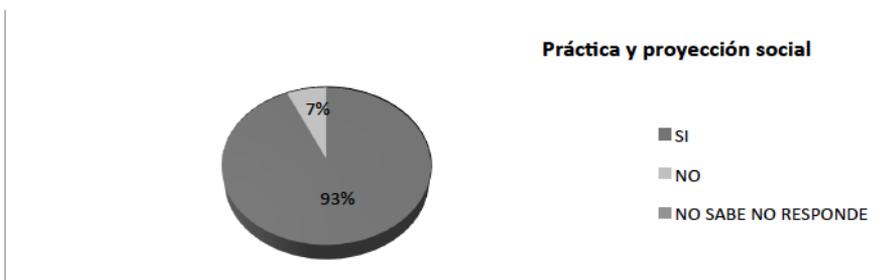


Gráfico 32. Práctica y proyección social - Universidad del Magdalena.
Elaboración propia. (2014)

En relación con este interrogante, sobre la existencia de espacios para la práctica y la proyección social con comunidades vulnerables, los encuestados responden en un 93.3% que sí existen los espacios, lo que se corrobora con la prestación de los servicios de consultorías y asesorías que ofrece la Universidad, a través de sus mismos estudiantes.

Relaciones con el sector externo para la formación, la práctica y defensa de los Derechos Humanos

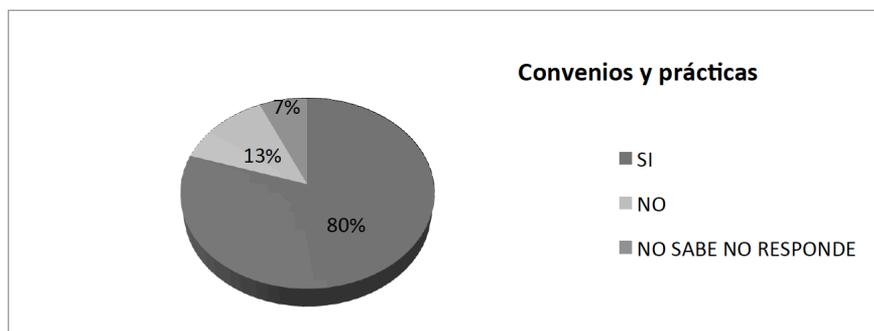


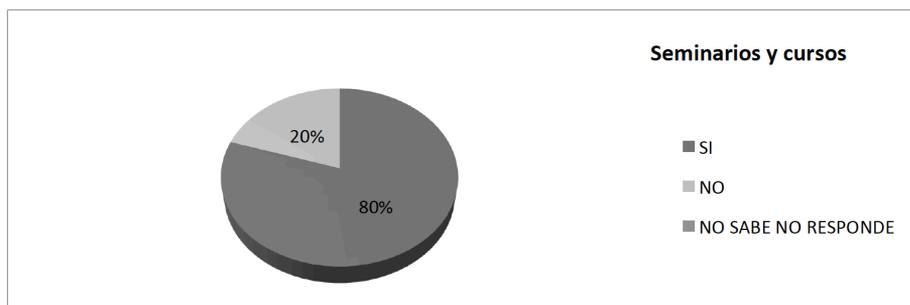
Gráfico 33. Convenios y prácticas - Universidad del Magdalena.
Elaboración propia. (2014)

En relación con el conocimiento que tienen los estudiantes de la existencia de convenios entre la universidad, la facultad e instituciones externas para la formación, la práctica y defensa de los Derechos Humanos, ellos manifestaron en un 80% que conocían algunos tipos de estos convenios, pero que no los habían aprovechado.

Es clave que esta universidad ofrece a sus estudiantes mayores espacios de capacitación y adiestramiento en la formación en Derechos Humanos.

Seminarios, cursos y talleres de formación en Derechos Humanos

En un 80 %, los encuestados consideran que la Universidad no propicia la creación de espacios de transferencia de conocimiento en la materia, tales como: seminarios, cursos y talleres de formación en Derechos Humanos.



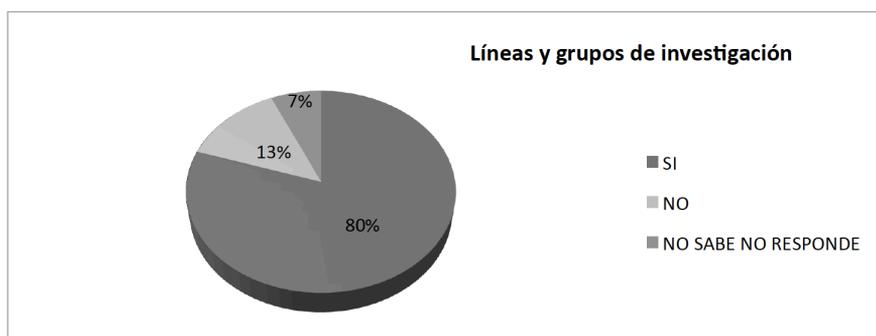
**Gráfico 34. Seminarios y cursos - Universidad del Magdalena.
Elaboración propia. (2014)**

Instituciones de las que ha recibido capacitación en Derechos Humanos

La décima pregunta pretende conocer el nombre de instituciones en las cuales los estudiantes han recibido capacitación en Derechos Humanos. Ellos mencionan haber recibido capacitaciones en este sentido de parte de la Universidad del Magdalena, Consultorio Jurídico, Consejo Noruego para Refugiados, INPEC, Opción Legal, Sistema Ánfora, USAID.

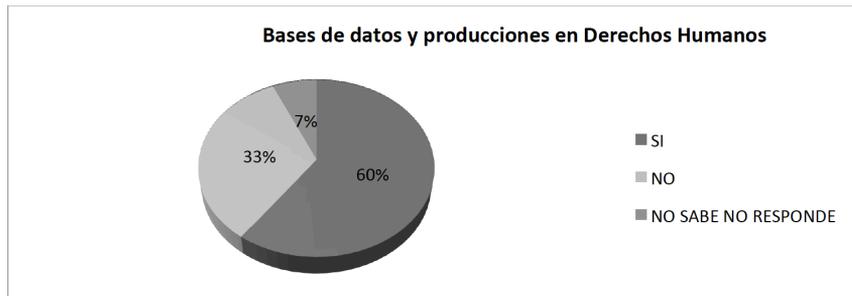
Líneas de investigación y semilleros de investigación en Derechos Humanos

A la pregunta que pretende indagar si existen en la facultad grupos, líneas, y semilleros de investigación en Derechos Humanos, los encuestados responden afirmativamente en un 80%; resultado que resulta incoherente con la información recopilada anteriormente acerca de este aspecto, en tanto que se encontró que no existían grupos de investigación sobre la temática, o por lo menos la información proporcionada por su página web desde su última actualización, así lo expresaba.



**Gráfico 35. Líneas y grupos de investigación - Universidad del Magdalena.
Elaboración propia. (2014)**

Bases de datos que abordan temas de Derechos Humanos, y producciones de directivos y docentes en estas áreas



**Gráfico 36. Bases de datos y producciones - Universidad del Magdalena.
Elaboración propia. (2014)**

En la pregunta que indaga sobre la disponibilidad de documentos científicos y libros que abordan temas de Derechos Humanos, y producciones de directivos y docentes en estas áreas, se dilucida que el 60% de los estudiantes piensan que sí existe material disponible sobre la materia, lo cual se armoniza con la información recopilada sobre la institución, en la que se encontró que posee 230 títulos relacionados con Derechos Humanos, disponibles para consulta y préstamos externos en la biblioteca central.

Estrategias pedagógicas para la enseñanza de los Derechos Humanos en su universidad y en su facultad

En la pregunta trece se insta a los estudiantes encuestados a señalar cuáles serían las mejores estrategias pedagógicas para la enseñanza de los Derechos Humanos en su universidad y en su facultad, ante lo cual respondieron mencionando como buenas estrategias las siguientes: capacitaciones, prácticas con sujetos vulnerados en sus Derechos Humanos, investigaciones relacionadas con el tema, revista

de Derechos Humanos y la contratación de profesores de planta dedicados a este componente. Lo anterior, hace evidente la necesidad de los estudiantes de recibir formación sobre este punto, ya que señalan como estrategia la contratación de docentes que puedan impartir conocimientos en este sentido, así como también las capacitaciones.

Temas de Derechos Humanos que deberían ser primordialmente impulsados para la formación de abogados en las facultades de derecho del Caribe

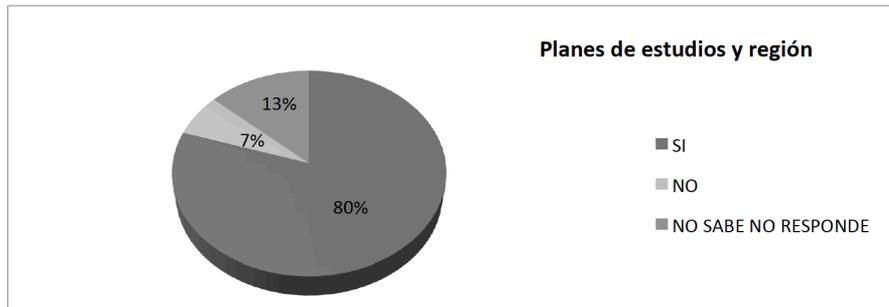
En lo sucesivo, se les cuestiona acerca de los temas de Derechos Humanos que deberían ser primordialmente impulsados para la formación de abogados en las facultades de derecho del Caribe, ante lo cual consideraron como primordiales los siguientes temas: reparación de víctimas, protección de Derechos Humanos, salud, vida digna, Derecho Internacional Humanitario, resolución de conflictos.

Importancia de tener en cuenta las características de la región Caribe para la formación de los abogados en Derechos Humanos

En la pregunta número dieciséis: ¿Teniendo en cuenta las características de la región, a qué fines específicos debe servir la formación de los abogados en Derechos Humanos?, los estudiantes manifestaron que la formación de los abogados en Derechos Humanos debía estar orientada a la protección de los Derechos Humanos, a la reparación de víctimas, al desplazamiento, al conflicto armado, y a la resolución de toda clase de conflictos.

Hace referencia a un esquema de las principales necesidades que se materialicen en el entorno, principalmente cuando se tienen en cuenta las consecuencias del conflicto armado interno sobre la población civil.

Derechos Humanos como componente obligatorio en los planes de estudio de las facultades de derecho



**Gráfico 37. Planes de estudio y región - Universidad del Magdalena.
Elaboración propia. (2014)**

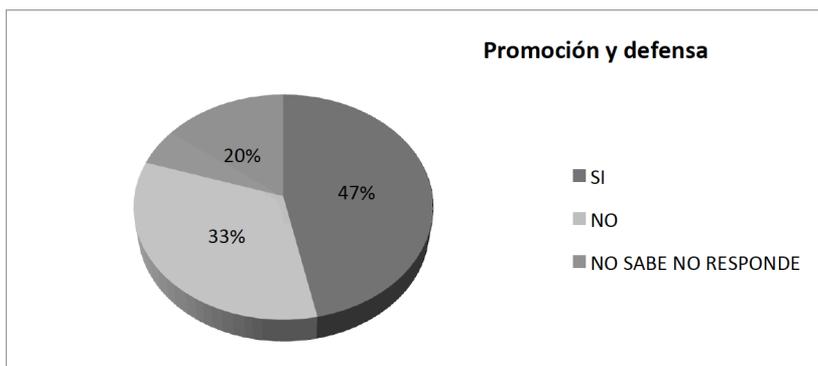
En relación con la pregunta dieciséis, los encuestados expresan que los Derechos Humanos en sí mismos, sí deben ser un componente obligatorio en los planes de estudio de las facultades de derecho y por supuesto en otras facultades.

Frente a este punto en concreto, los estudiantes en un 80 %, respondieron de manera afirmativa a esta pregunta, lo cual refleja que en su gran mayoría los estudiantes consideran esta temática como de estudio obligatorio, basándose esencialmente en lo opinado al respecto del contexto de violencia en el país.

Conocimientos adquiridos que proveen de herramientas suficientes para la promoción y defensa de los Derechos Humanos. Lo que hace falta.

En consideración a la pregunta que cuestiona a los estudiantes sobre opiniones en relación con la utilidad de los conocimientos adquiridos una vez finalizado su plan de estudios, puesto se les pregunta

si consideran que estos le proveen de herramientas suficientes para la promoción y defensa de los Derechos Humanos, la respuesta es casi general.



**Gráfico 38. Promoción y defensa - Universidad del Magdalena.
Elaboración propia. (2014)**

Sólo un 46.6 % de los encuestados respondieron de manera afirmativa, lo cual se apoya, como se ha mostrado en las respuestas anteriores, en las deficiencias del programa y el pénsum en lo que respecta al componente de Derechos Humanos, puede afirmarse entonces que las carencias en el plan de estudios, generan en los profesionales del Derecho egresados de la institución, una imposibilidad para enfrentarse a situaciones de vulneración y defensa de los Derechos Humanos, por considerar que no cuentan con las herramientas suficientes para ello.

Observaciones sobre la formación de los estudiantes de la Facultad de Derecho en Derechos Humanos

Finalmente, en la decimoctava pregunta, se invita a los estudiantes a expresar sus observaciones respecto a la formación

de los estudiantes de la Facultad de Derecho en Derechos Humanos. Manifestaron que consideran que aunque se les dan las bases necesarias para la protección de los Derechos Humanos, algunos opinan que podría profundizarse más y que para ello, lo principal debería ser tener docentes de planta y que la formación en Derechos Humanos no fuera electiva sino obligatoria.

Lo anterior pone en evidencia la consciencia de los estudiantes sobre la importancia de la formación en Derechos Humanos, especialmente en el contexto colombiano.

Conclusiones del análisis a la encuesta en la Universidad del Magdalena

Del análisis de los resultados de las encuestas, se puede concluir que servirán de apoyo a la construcción de políticas de planes de mejora y perfeccionamiento de procesos de formación profesional con miras a la calidad de la formación en Derechos Humanos en la Universidad del Magdalena.

Si bien entre las universidades estudiadas en el presente trabajo, la Universidad del Magdalena es la única que ofrece estudios de posgrado especialmente enfocados en Derechos Humanos, la formación en el nivel de pregrado presenta falencias que precisamente por los motivos que indujeron a la creación resulta inentendible que no sean los mismos de la formación del pregrado, y que restan puntaje a la concepción generalizada de los estudiantes respecto de compromisos con la calidad del programa de formación de abogados en el Caribe público.

Las falencias giran principalmente en torno a la organización de la malla curricular y el poco privilegio de las asignaturas de Derechos

Humanos, pues solo se tiene una materia relacionada con la temática, que por demás es electiva, y representa para los estudiantes un nivel nulo de obligatoriedad, y como consecuencia, pocas garantías para la adquisición de conocimientos en Derechos Humanos por parte de las mayorías.

Esta preocupación se expresa en los estudiantes de la encuesta, que manifiestan “descontento y disconformidad”, “nos sentimos incapaces a la hora de hacer frente a situaciones reales en los contextos de violencia del país”, “carecemos de las herramientas necesarias para tal empresa”, lo anterior es producto de una deficiente formación en Derechos Humanos.

El enfoque de la formación de los estudiantes en relación con el tópico analizado, está dada no solo por la poca importancia que se le da a los Derechos Humanos en el plan de estudios, sino por las pocas actividades de la Universidad misma en la promoción de espacios de intercambio y apropiación de conocimientos científicos, así como en la implementación de estrategias didácticas por parte de los docentes, en la transmisión de los conocimientos.

A pesar de que un alto porcentaje de la población encuestada respondió afirmativamente acerca de la existencia de grupos de investigación, semilleros y líneas, esta información no pudo ser obtenida, en razón de que los entes informativos de la institución no brindaron en tiempo la información requerida, no obstante los muchos requerimientos que incluso por medios institucionales se llevaron a cabo.

En temas relacionados con la proyección social, la universidad muestra actividades permanentes y de contacto directo con poblaciones

vulnerables a través del funcionamiento de consultorías, asesorías y contactos, a través de las cuales los estudiantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos y deben enfrentarse a situaciones concretas y reales de desconocimiento de Derechos Humanos; aspectos fundamentales que son resueltos desde los consultorios jurídicos con ayuda de los docentes y directivos de la facultad.

Analizando los resultados, se puede afirmar que la Universidad del Magdalena, debe fortalecer la formación en Derechos Humanos a sus estudiantes de pregrado en Derecho y ¿por qué no? en otras facultades aprovechando los recursos humanos y de logística con que cuenta su especialización.

A pesar de ofrecer estudios de posgrado orientados a los Derechos Humanos, los requerimientos de una sólida formación desde los inicios echarían de lado las preocupaciones de estudiantes que afirman que “a pesar de que nos dan las bases necesarias para la protección y promoción de los Derechos Humanos, ello no resulta suficiente para el entorno que nos rodea”.

Así se dilucida la preocupación de que se requiere “una reestructuración seria de los planes de estudio y nuevas estrategias para lograr que a la formación en Derechos Humanos se le dé coherencia desde el pregrado” con miras a una mayor profundización en los estudios posteriores. La importancia que el componente curricular merece, para el logro de una formación integral de los abogados y abogadas del Caribe colombiano clama por referentes de Derechos Humanos en consonancia con los derechos fundamentales y sus garantías.

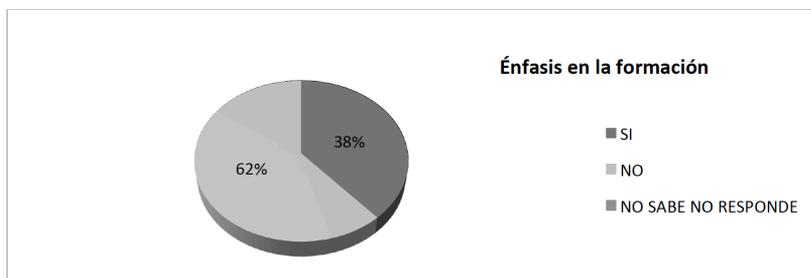
Universidad Popular del Cesar

La Universidad Popular del Cesar nace como tal con la Ley 34 de 1976 teniendo como antecedente al Instituto Tecnológico Universitario del Cesar; inició operaciones en el año 1977 con tres programas ofertados. Hoy cuenta con 24 facultades y casi 14.000 alumnos, así mismo su Facultad de Derecho cuenta con aproximadamente 1.500 alumnos.

Estudios complementarios en Derechos Humanos y formación profesional, asignaturas y temas específicos que reconoce como de Derechos Humanos y su protección en la práctica

En lo que respecta a la primera pregunta acerca de las asignaturas y temas específicos que en la formación profesional los estudiantes reconocieran como de Derechos Humanos y su protección en la práctica, los encuestados señalaron las siguientes asignaturas: Humanidades, Derecho Constitucional, Derechos Humanos, Derecho Penal, Derecho Internacional Privado, Derecho Internacional Público, Seguridad Social y Filosofía del Derecho.

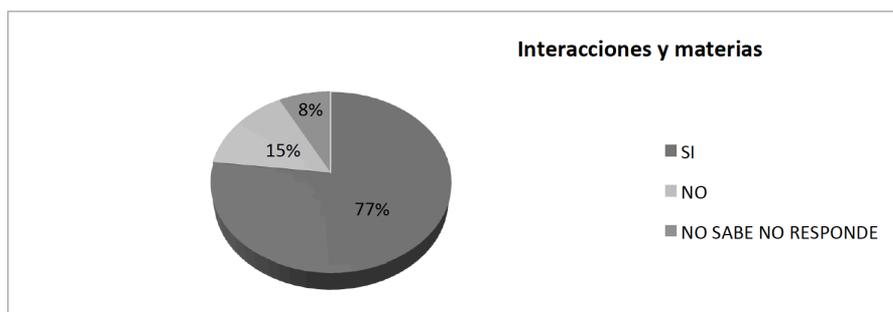
Énfasis en la formación en Derechos Humanos, y temas que privilegian dentro de la universidad y la facultad



**Gráfico 39. Énfasis en la formación - Universidad Popular del Cesar.
Elaboración propia. (2014)**

A la primera y segunda pregunta que indagan por temas y énfasis de la formación en Derechos Humanos los estudiantes responden negativamente en un 61.5 %, lo que nos permite deducir que la facultad no asume el componente de Derechos Humanos como compromiso estricto y serio en sus planes de estudio. No le da a los Derechos Humanos un lugar privilegiado en la malla curricular. Los estudiantes afirmaron en su mayoría que “el poco énfasis es debido a que los profesores no exponen el contenido de sus materias partiendo de los Derechos Humanos, y los pocos docentes que lo hacen, tocan el tema de manera poco profunda”.

Interacciones entre asignaturas que forman en Derechos Humanos y otras con objetivos de formación diferentes



**Gráfico 40. Interacción y materias - Universidad Popular del Cesar.
Elaboración propia. (2014)**

Siguiendo con el interrogante sobre la interacción entre asignaturas que forman en Derechos Humanos y otras, cuyo fin específico no resulta siendo ese, los estudiantes en un 76.9 % afirmaron percibir esta interacción entre la temática de Derechos Humanos y otras cuyo tema central no gira en torno a este tópico en específico, precisamente por la posibilidad de la defensa de estos derechos desde

diversas asignaturas. Lo anterior se fundamenta precisamente en el carácter transversal de los Derechos Humanos, ya que al ser estos inherentes a la persona misma, tocan con todos los aspectos en los que tiene influencia la persona, situación en la que no podían excluirse las distintas áreas del Derecho.

Escenarios de participación, formación y aprendizaje de los Derechos Humanos

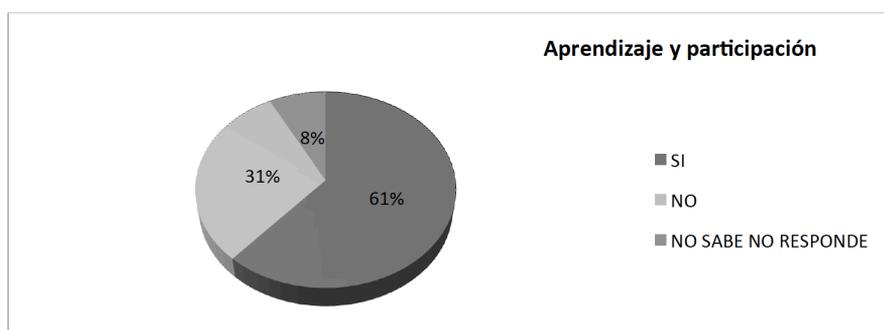


Gráfico 41. Interacción y participación - Universidad Popular del Cesar. Elaboración propia. (2014)

En lo que toca con este interrogante, sobre los diferentes escenarios desde los cuales los estudiantes han participado en ejercicios de formación y aprendizaje de los Derechos Humanos, estos respondieron en un 61.5 % que sí han participado en ejercicios de formación y aprendizaje de los Derechos Humanos desde distintos escenarios, citando los siguientes: diplomados, trabajo, foros, vida cotidiana, acciones constitucionales y experiencia como campesino. Lo cual pone en evidencia que no solo reconocen la importancia de esta temática desde el ámbito académico y de su formación profesional, sino que además lo llevan a su vida diaria.

Implementación de pedagogías y didácticas dirigidas a la formación en Derechos Humanos; escenificación de casos vinculados con su violación o defensa

En la presente pregunta se cuestiona acerca de la implementación por parte de sus docentes de pedagogías y didácticas dirigidas a la formación en Derechos Humanos, escenificación de casos vinculados con su violación o defensa. A la pregunta, los estudiantes contestan de manera afirmativa en un 84.6%, pero señalan siempre que “son muy pocos los docentes que llevan a cabo la implementación de estas pedagogías, debe ser mayor el número de miembros del cuerpo docente que asuman estas prácticas”.



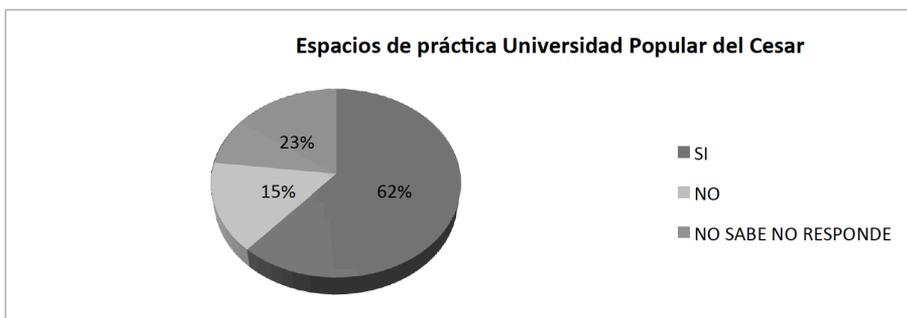
**Gráfico 42. Pedagogías y didácticas - Universidad Popular del Cesar.
Elaboración propia. (2014)**

Derechos Humanos en los programas de Derecho del SUE Caribe, y condiciones de eficacia y efectividad de los derechos en la región

En lo que se refiere a la presente pregunta, sobre la forma como según el concepto de los estudiantes debe ser tratado el tema de la formación en Derechos Humanos en las facultades de derecho del Caribe colombiano, los encuestados respondieron en su gran mayoría

que debe profundizarse más sobre el tema, “no es suficiente verlo un semestre al inicio de la carrera o en una sola materia, debería darse una mayor importancia a la formación en Derechos Humanos”, teniendo en cuenta principalmente el entorno en el que se desenvolverán como profesionales, debido a “las constantes vulneraciones de Derechos Humanos en el Caribe, en el que se hace palpable la realidad diaria de nuestro país, la formación en Derechos Humanos debe ser lo más importante en la facultad”.

Espacios de práctica y proyección social con comunidades vulnerables dentro de la Universidad y la Facultad de Derecho



**Gráfico 43. Espacios de práctica - Universidad Popular del Cesar.
Elaboración propia. (2014)**

Este interrogante busca conocer acerca de los espacios para la práctica y proyección social con comunidades vulnerables que ofrece la universidad. En relación con esta pregunta, los encuestados respondieron en un 61.5 % de manera afirmativa, la mayoría de ellos reconoce la existencia de estos espacios, señalando como principal el consultorio jurídico y la actividad realizada por este.

Relaciones con el sector externo para la formación, la práctica y defensa de los Derechos Humanos

Sobre el conocimiento por parte de los estudiantes de convenios institucionales entre la universidad, la facultad e instituciones externas para la formación, la práctica y defensa de los Derechos Humanos, lo encuestados dieron en un 100% una respuesta negativa. “No conozco ningún convenio, nunca nos han contado de ninguno”. Esta pregunta pone en evidencia el hecho de que aun asumiendo que existan tales convenios, a ellos se les da poca visibilidad, poca publicidad, lo cual no solo desconoce el derecho a la información que tienen los estudiantes sino que incide directamente en la disminución de la utilidad y los efectos positivos que estos pueden reportar a la institución y sus diversos actores, con los estudiantes a la cabeza.

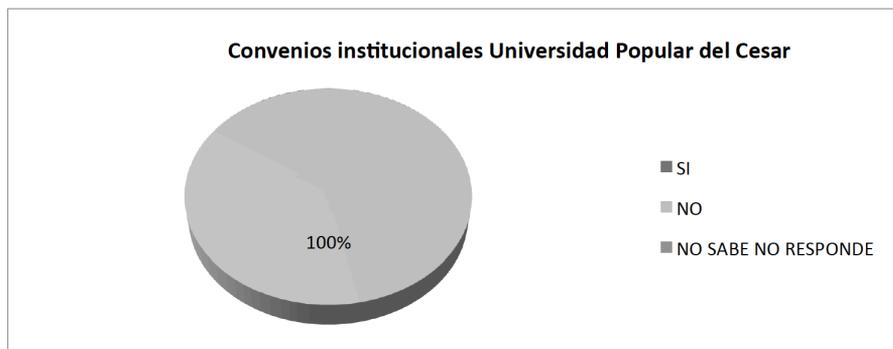


Gráfico 44. Convenios institucionales - Universidad Popular del Cesar. Elaboración propia. (2014)

Seminarios, cursos y talleres de formación en Derechos Humanos

La siguiente pregunta tiene por objetivo saber sobre las estrategias de formación y la planeación de actividades extracurriculares y la

participación de los estudiantes en seminarios, cursos y talleres de Derechos Humanos, que ha programado su facultad o su universidad. A esta pregunta, los encuestados manifestaron en un 61.5% que no han hecho parte de este tipo de eventos, mientras que el 38.4% afirmó haber participado en eventos académicos organizados únicamente por algunos semilleros de investigación. Este interrogante se relaciona con otros resaltados anteriormente acerca del poco énfasis que la Facultad como ente rector de los planes de formación del programa de Derecho, da a la formación en Derechos Humanos dentro y por fuera de la universidad, solos o mediante estrategias mancomunadas y de cooperación entre universidades y facultades.



**Gráfico 45. Seminarios y talleres - Universidad Popular del Cesar.
Elaboración propia. (2014)**

Instituciones de las que ha recibido capacitación en Derechos Humanos.

Con referencia a la pregunta acerca de las instituciones de las cuales los estudiantes han recibido capacitación en Derechos Humanos, los encuestados señalaron las siguientes instituciones: Cruz Roja, Policía Nacional, Vicepresidencia, medios de comunicación,

Universidad San Martín, Universidad Popular del Cesar, Gobernación del Cesar, Ministerio de Educación y Personería Distrital.

Líneas de investigación y semilleros de investigación en Derechos Humanos



Gráfico 46. Líneas de investigación y semilleros - Universidad Popular del Cesar. Elaboración propia. (2014)

Mediante la pregunta once, se busca saber si existen en la facultad líneas de investigación, grupos, semilleros de investigación en Derechos Humanos. A esta pregunta, el 61.5% manifestó conocer acerca de la existencia de grupos, semilleros que trabajen esta temática. Tal información no se armoniza con los datos obtenidos en la búsqueda de información acerca de la universidad, puesto que en su página web no se hacen visibles estos grupos ni hay evidencia de su existencia.

Bases de datos que abordan temas de Derechos Humanos, y producciones de directivos y docentes en estas áreas

Sobre la disponibilidad de bibliografía y documentos científicos en la universidad y en la facultad que aborden especialmente temas de Derechos Humanos, o algunas producciones de directivos y docentes en estas áreas, los estudiantes dieron respuesta afirmativa en un

53.8%, pero señalando que, si bien es cierto existe material referido a los temas de Derechos Humanos, este no resulta suficiente en comparación con el número de estudiantes que los demandan.

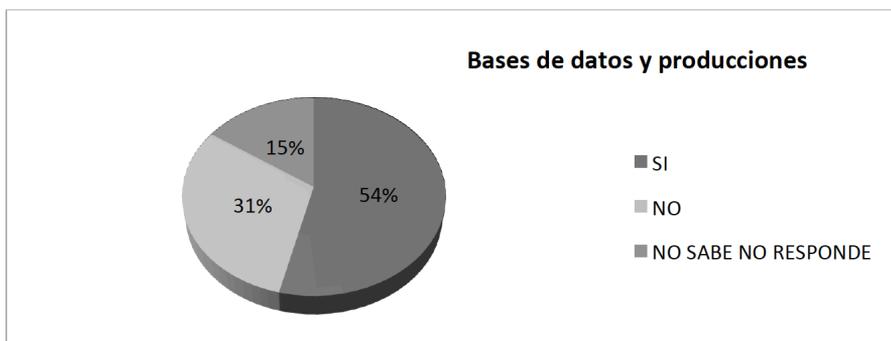


Gráfico 47. Bases de datos y producciones en Derechos Humanos - Universidad Popular del Cesar. Elaboración propia. (2014)

Estrategias pedagógicas para la enseñanza de los Derechos Humanos en su Universidad y en su facultad

En consideración a la pregunta sobre criterios a propósito de las mejores estrategias pedagógicas para la enseñanza de los Derechos Humanos en su universidad, y en su facultad, los estudiantes señalan: capacitaciones a los maestros, prácticas con sujetos vulnerados en sus Derechos Humanos, aumento en la intensidad horaria, y número de materias relacionadas con el tema, realización de foros, talleres y seminarios y la producción de literatura sobre el tema, producto de investigaciones; se puede inferir entonces que los temas objeto de la encuesta enriquecen la visión sobre importancia de cuestionamientos y propuestas.

Temas de Derechos Humanos que deberían ser primordialmente impulsados para la formación de abogados en las facultades de derecho del Caribe

En virtud de esta, se cuestiona a los estudiantes sobre los temas de Derechos Humanos que deberían ser primordialmente impulsados para la formación de abogados en las facultades de derecho del Caribe, ellos consideran como primordiales los siguientes temas: defensa de los Derechos Humanos, protección a la mujer, legislación especial sobre Derechos Humanos, protección de Derechos Humanos, tratados e historia, medio ambiente sano, conflicto armado, y desplazamiento. Lo anterior hace evidente la multiplicidad de temáticas que se derivan de manera directa del componente general de Derechos Humanos y que se pueden someter a estudio e investigación por parte de los estudiantes y el cuerpo docente de la Facultad.

Importancia de tener en cuenta las características de la región Caribe para la formación de los abogados en Derechos Humanos

En lo relacionado con los fines a los que sirve la formación de los abogados en Derechos Humanos teniendo en cuenta las características de la región, los encuestados respondieron señalando como principales los siguientes: violencia intrafamiliar, protección a la mujer y a los niños y población vulnerable, prevenir violaciones a Derechos Humanos, desplazamiento, resolución de toda clase de conflictos. La priorización y señalamiento de estos temas específicos permiten dejar sentado, cuál es el conocimiento y el concepto que los estudiantes tienen sobre los principales problemas de la región Caribe; según ellos “los problemas pueden verse resueltos a través del mejoramiento de la calidad en la formación de los profesionales”, “puedan verse capacitados para actuar en favor de soluciones para estos problemas”.

Derechos Humanos como componente obligatorio en los planes de estudio de las facultades de derecho



Gráfico 48. Planes de estudio y sus componentes - Universidad Popular del Cesar. Elaboración propia. (2014)

Sobre el asunto concreto, de si los encuestados piensan que los Derechos Humanos en sí mismos, deben ser un componente obligatorio en los planes de estudio no solo de derecho sino de otras facultades, los estudiantes en un 100 % consideraron que éste referente debe incluirse obligatoriamente en los planes de las facultades de derecho, “Tienen que ser obligatorios; son los temas fundamentales de la educación de los abogados”, en la demás facultades debe hacerse por mandato del artículo 41 de la Constitución Política. Así se denota que, los estudiantes reconocen la enorme relevancia del tema y la consecuente necesidad de que este componente sea incluido en sus planes, “tienen tanta o más importancia que las asignaturas tradicionalmente vistas como principales en los planes de estudio de Derecho”.

Conocimientos adquiridos que proveen de herramientas suficientes para la promoción y defensa los Derechos Humanos. Lo que hace falta.

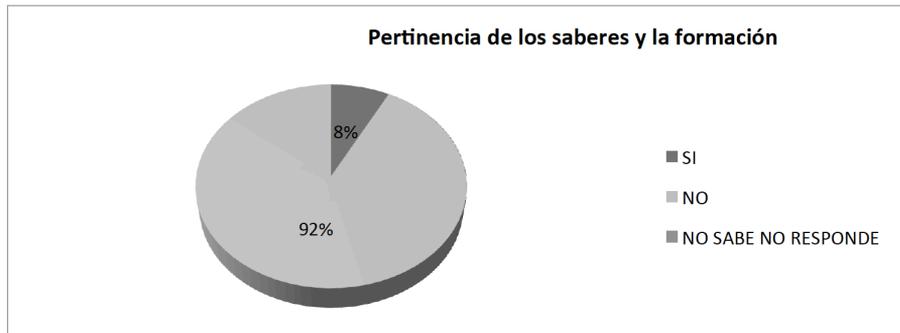


Gráfico 49. Pertinencia de los saberes y la formación - Universidad Popular del Cesar. Elaboración propia. (2014)

Finalmente, la pregunta por la utilidad de los conocimientos adquiridos durante el curso del programa de derecho, y si proporcionan herramientas para promocionar y defender los Derechos Humanos, los encuestados en un 92.3 %, consideran que los conocimientos no son suficientes, “Pienso que es por el poco énfasis que recibimos en este componente”; señalan que esto les genera vacíos e inseguridades a la hora de desempeñarse como profesionales, en asuntos que demandan formación sólida y bien fundamentada en Derechos Humanos.

Conclusiones del análisis a la encuesta en la Universidad Popular del Cesar

Luego de observar y analizar preguntas y respuestas, describir situaciones de relativa anormalidad que presenta la formación profesional de los abogados, en la calidad e idoneidad de los programas

de formación en Derechos Humanos. La Universidad es vista por sus estudiantes como necesitada de la implementación y puesta en escena de estrategias que permitan mejorar muchos aspectos de la formación profesional. Cabe resaltar no obstante los esfuerzos evidentes de la institución para ampliar la cobertura de sus programas académicos, especialmente de Derecho, en tanto que además de ofrecer jornada diurna y vespertina, se instituyó la jornada nocturna, que ha contribuido con el aumento en las posibilidades de recibir formación profesional, aquellos que no disponen de tiempo durante el día.

En lo que respecta a la formación en Derechos Humanos, la situación implica un análisis tanto desde el punto de vista de la cobertura como desde la calidad de las herramientas ofrecidas a los estudiantes, ya que no solo en número es posible valorar la falta de idoneidad de la formación que reciben los estudiantes de Derecho en la facultad.

En este sentido, de acuerdo con lo deducido de las respuestas dadas por los estudiantes en la encuesta, es posible dilucidar una serie de falencias en el programa, que de una u otra manera pueden incidir de manera directa en la calidad de la formación que se imparte, desde la institución, y en el posterior desempeño laboral de los abogados que se formen en ella.

Siguiendo con lo anterior, resulta entonces imperativo resaltar que, desde lo institucional, no se evidencia un reconocimiento de la relevancia del componente de Derechos Humanos, como primordial y necesario para la formación de abogados competentes y capacitados. Lo anterior se hace palpable, en la aceptación por parte de los estudiantes del poco énfasis hecho por la Universidad en relación a esta temática,

lo cual se manifiesta en una mínima inclusión de este componente en el plan de estudios, ya que en este solo se incluye la asignatura de Derechos Humanos, en décimo semestre, con tres créditos.

Lo anterior también pone en evidencia el precario énfasis en la temática, un desequilibrio con relación al tema desde el plan de estudios, ya que, desde el inicio de la carrera los estudiantes son formados en otras áreas, dejando al final la formación en Derechos Humanos, siendo este un tema que demanda un estudio extenso y serio, el cual difícilmente puede abordarse en un solo semestre.

En relación con esto, los estudiantes manifestaron en sus respuestas, que no solo el poco énfasis en la materia es debido a la precaria inclusión del componente en mención, en su plan de estudios, sino que además es debido al poco interés que ciertos docentes imprimen a la materia, puesto que no implementan estrategias pedagógicas ni didácticas para el estudio de la temática, lo cual influye directamente en el interés que despierta en los estudiantes este tópico en específico.

Por otro lado, la Universidad Popular del Cesar, a pesar de manifestar deficiencias en la formación académica de los estudiantes, muestra un punto a favor en lo relacionado con la proyección social, puesto que cuenta con una plataforma de atención a la población desplazada y vulnerada desde el Consultorio Jurídico, que se ha configurado como un espacio de atención específica de las necesidades de esta población.

Así, de la lectura en general de los resultados de la encuesta, puede entreverse la visión genérica del reconocimiento por parte de

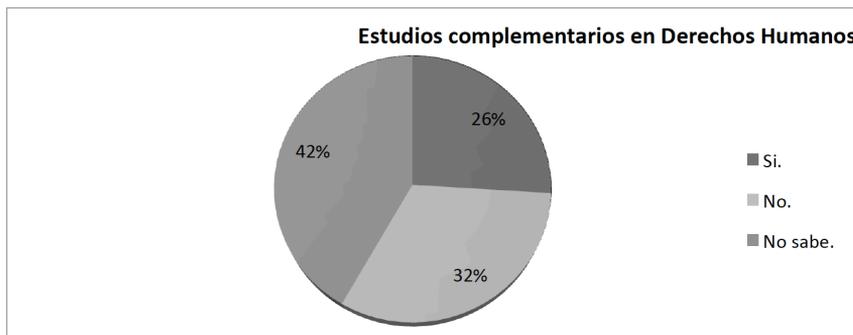
los estudiantes de la importancia de estos temas, ya que lo observan como un aspecto no solo presente en diversas áreas del Derecho, sino también en su vida cotidiana y en los principales problemas de la región, generando consecuentemente la preocupación de no contar con una formación acorde con los Derechos Humanos, y con las herramientas jurídicas necesarias para hacer frente a su protección y defensa.

Capítulo 4

Análisis e integración de los resultados

Análisis de encuestas a los estudiantes

En este aparte se muestra compendiada la información extractada de las entrevistas a los estudiantes y sus resultados analizados tratando de unificar las respuestas en torno a los aspectos fundamentales del estudio.



**Gráfico 50. Estudios complementarios en Derechos Humanos.
Elaboración propia. (2014)**

Después de analizar lo dicho por 40 estudiantes, de las cuatro facultades de derecho de las universidades del Caribe, Atlántico,

Cartagena, Magdalena y la Universidad Popular del Cesar, agrupados de a 10, de diferentes semestres, obtuvimos las siguientes conclusiones:

El 42% del total de los estudiantes, no sabe de la existencia de estudios complementarios en Derechos Humanos, en su universidad, el 26% sí lo sabe y se ha formado, en cambio el 32%, reconoce saber de su existencia pero no ha recibido esta clase de formación profesional.

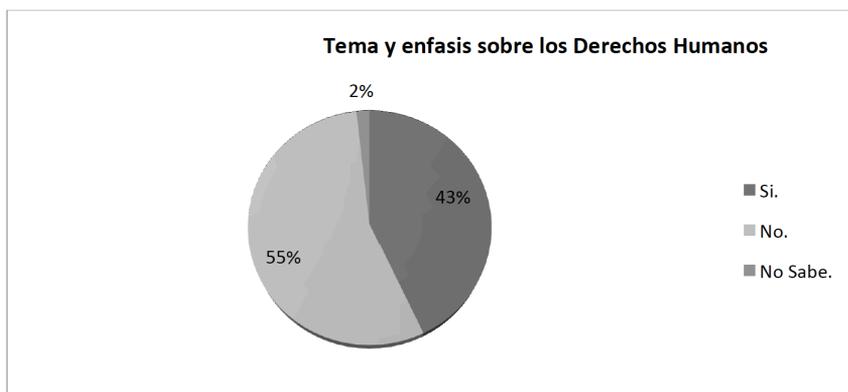


Gráfico 51. Tema y énfasis sobre los Derechos Humanos. Elaboración propia. (2014)

Siguiendo la línea de la anterior gráfica, más de la mitad de los estudiantes de estas universidades respondieron negativamente la pregunta, con un dato exacto el 55%. Precisamente señalan, que en relación a lo que consideran falencias, su facultad de derecho ha diseñado un proyecto complejo, contextualizado, interdisciplinario, con enfoque sistémico que se operativiza a través del intercambio de conocimientos entre diversos profesionales. Mientras que el otro 43% opina todo lo contrario. El 2% restante de los estudiantes dicen no saber nada de su universidad.

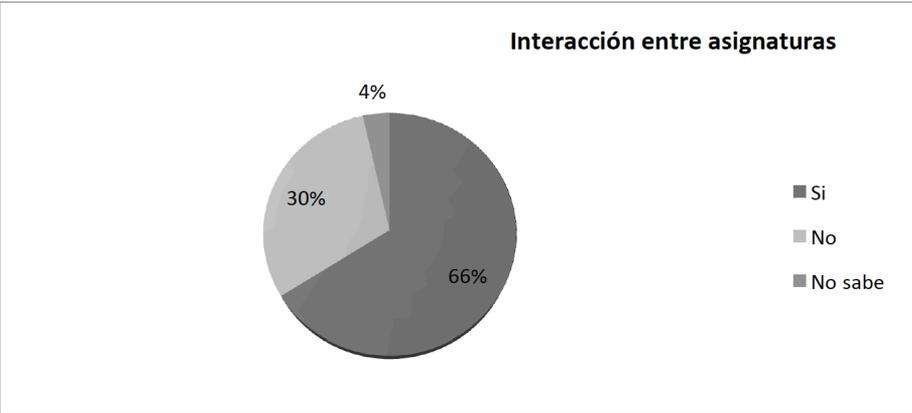


Gráfico 52. Interacción entre asignaturas. Elaboración propia. (2014)

La interacción de asignaturas tal como lo representan las gráficas, resulta favorable, con un 66% del sí para demostrar que los estudiantes están comprometidos con estas interrelaciones, un 30% en cambio, manifiesta que no hay compromisos con la integración de asignaturas o materias, y solo un 4% de los estudiantes dice no saber de qué se trata la integración de las asignaturas o no respondieron la pregunta.

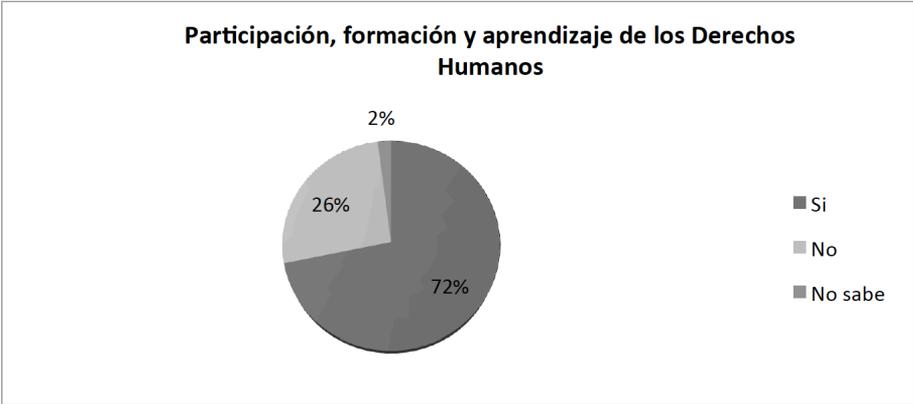


Gráfico 53. Participación, formación y aprendizaje de los Derechos Humanos. Elaboración propia. (2014)

Como estudiantes universitarios comprometidos, deben asistir a eventos, talleres, conferencias y demás para adquirir el conocimiento requerido para sus labores a futuro, sin embargo, el 26% de los estudiantes de estas universidades dice nunca haber asistido a ninguna clase de estos eventos mencionados, mientras que el 72% de los estudiantes sí ha asistido y asiste a estos eventos, y el 2% restante asegura no saber nada con respecto a esta clase de actividades.

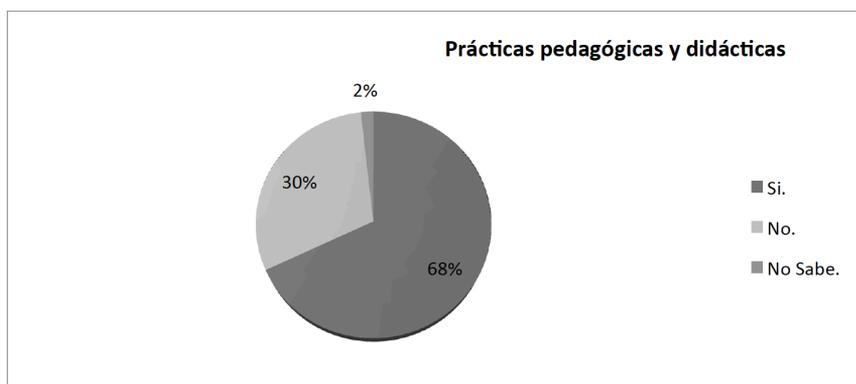


Gráfico 54. Prácticas pedagógicas y didácticas. Elaboración propia. (2014)

En este punto queda demostrado que según el 68% de los estudiantes, los profesores de estas universidades sí aplican las pedagogías y las didácticas con diferentes recursos que nutren el proceso formativo, mientras que el 30% respondieron negativamente, un 2% del total de los estudiantes no sabe de qué se trata, o no responde sobre este tema.

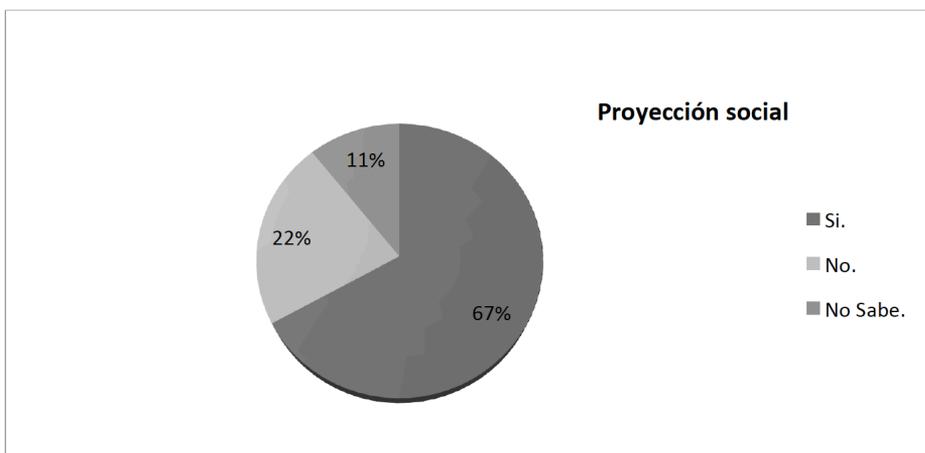


Gráfico 55. Proyección social. Elaboración propia. (2014)

A pesar del poco conocimiento que demostraron los estudiantes de las diferentes universidades en relación con esta pregunta, el 67% de ellos dieron una respuesta afirmativa, mientras que cuentan con un poco más de conocimiento, el 22% de estudiantes dijeron no, y el 11% restante de ellos dijeron que no sabían, o no respondieron.



Gráfico 56. Relaciones con el sector externo para la formación. Elaboración propia. (2014)

Ésta gráfica hace evidente que los estudiantes, en un 63%, no están de acuerdo con que sus universidades no cuenten con aliados externos para enriquecer y mejorar los planes de estudio, por el contrario, el 30% aluden a que sus universidades sí tienen alianzas con sectores externos, y que así han mejorado sus planes de estudio. El 7% restante no saben, o no respondieron la pregunta.

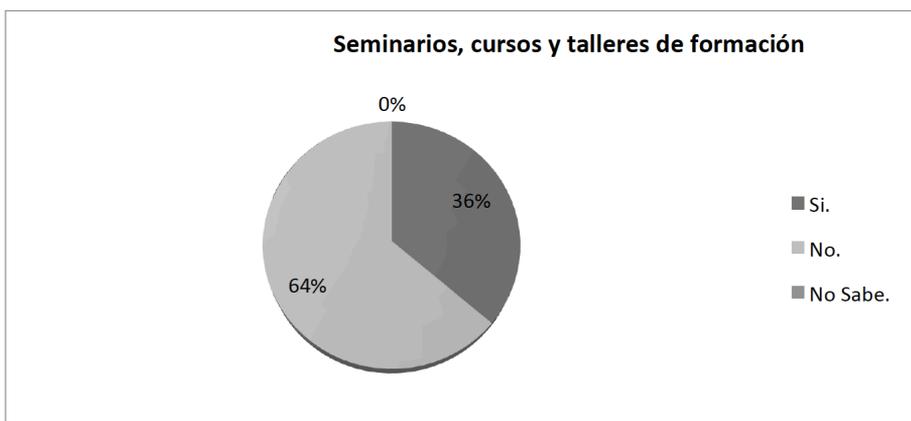


Gráfico 57. Seminarios, cursos y talleres de formación. Elaborado por Mejía, N. (2014)

El 36% de los encuestados, como muestra la gráfica responde en favor de las universidades respecto del trabajo que realizan para fomentar la enseñanza de los Derechos Humanos a través de seminarios, cursos y talleres de formación, el otro 64%, por el contrario, responde que “no se realizan estas actividades, y que desean mejoras en este aspecto, además de que se fomenten estas ayudas en la formación profesional”.



Gráfico 58. Líneas de investigación y semilleros de investigación. Elaboración propia. (2014)

La gráfica anterior nos muestra que el 19% de los estudiantes no sabe nada sobre las líneas de investigación de sus universidades, y aunque el 62% de ellos afirma tener conocimiento y/o hacer parte de algunos de los grupos de investigación, ya que sus universidades sí tienen líneas de investigación estables, no hablan mucho sobre los temas.

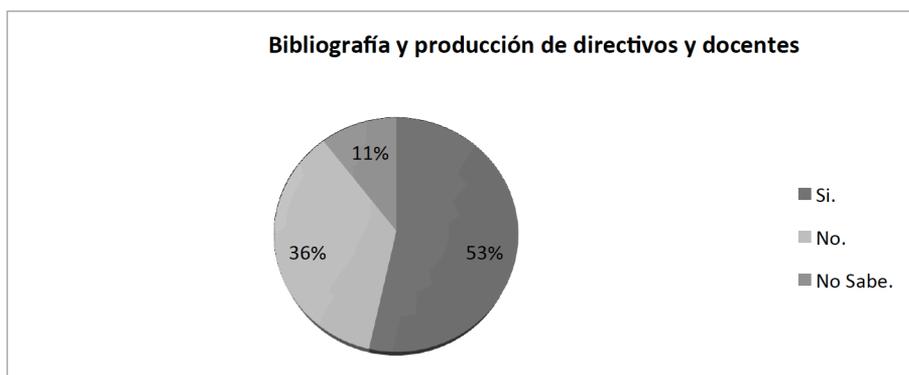


Gráfico 59. Bibliografía y producción de directivos y docentes. Elaboración propia. (2014)

La pregunta indaga por la disponibilidad de bibliografía que aborde especialmente temas de Derechos Humanos, y producciones de directivos y docentes en estas áreas. Según los resultados arrojados, los estudiantes respondieron afirmativamente en un 53%, tal cantidad no refleja una cierta unanimidad al respecto de la idea indagada, mientras que el 36% evidencia la inexistencia de esta bibliografía en sus universidades y el 11% restante no responde o afirma no saber sobre el tema.

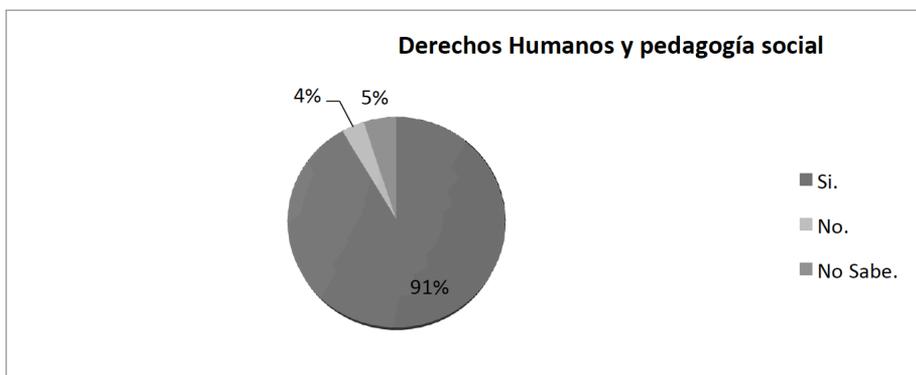
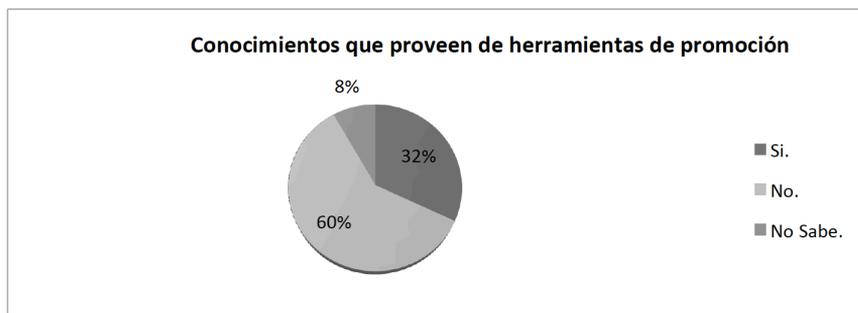


Gráfico 60. Derechos Humanos y pedagogía social. Elaboración propia. (2014)

El 91% de los estudiantes encuestados en las universidades, respondieron afirmativamente a esta pregunta, además de puntualizar que “es muy importante el tema de los Derechos Humanos en la formación de un abogado”, “deben incluirse de manera obligatoria en los planes de estudio de las facultades de derecho”, así reforzaron sus respuestas los estudiantes, de otra parte, el 4% respondió que no, y el 5% restante no sabe o no responde.



**Gráfico 61. Conocimientos que proveen de herramientas de promoción.
Elaboración propia. (2014)**

Al interrogante relacionado con las metodologías empleadas en su carrera para incentivar la defensa de los Derechos Humanos en la práctica profesional, el 60% de los estudiantes no consideran que exista una formación integral y mencionan que el conocimiento adquirido no es suficiente para defender los Derechos Humanos como la constitución y ley lo exigen, mientras que un 32% dice que sí son suficientes y están satisfechos con la formación que reciben, el 8% restante no sabe o no responde la pregunta.

Análisis de entrevistas a los decanos y docentes

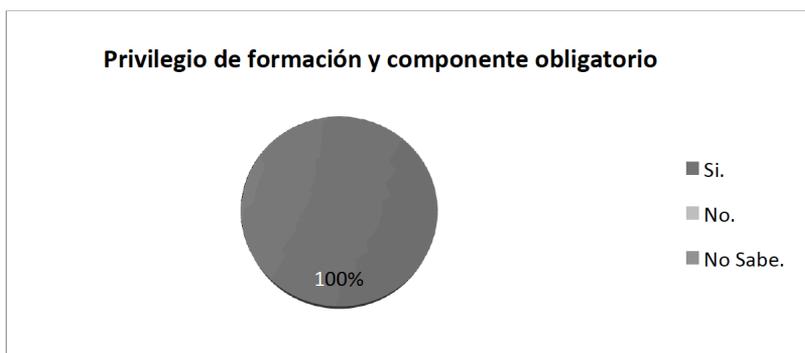
En este aparte se hace en primer lugar, el análisis integrado y definitivo de lo dicho por los docentes en sus entrevistas, dejando claro que de la Universidad del Magdalena faltó un docente por hacerla, pues no fue posible no obstante los muchos pedidos y requerimientos argumentados, incluso por parte del Decano de la Facultad de Derecho, que la respondieran en tiempo. Empezamos en orden ascendente, pero toda vez que algunas preguntas son semejantes fueron agrupadas por temas, orientándonos esencialmente en las funciones

sustantivas del proceso educativo, docencia, investigación, proyección e internacionalización.

En el segundo aparte se hace el compendio de lo dicho por los tres decanos dejando claro que, igualmente faltó la encuesta del Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Popular del Cesar, quien igual que el docente y no obstante haberle dejado la encuesta, además de habérsela enviado por correo electrónico y requerirlo personal y telefónicamente varias veces no fue posible lograr que nos la contestara.

Respuestas de la encuesta a los docentes

A las preguntas sobre si desde los lineamientos de la misión y la visión de la Universidad y facultad de Derecho, se privilegia la formación en Derechos Humanos, y si cree que debe ser un componente transversal y obligatorio en los planes de estudio, todos los profesores respondieron que sí.



**Gráfico 62. Privilegio de formación y componente obligatorio.
Elaboración propia. (2014)**

Sobre si cuenta su universidad y su facultad con escenarios de diálogo y práctica para la defensa e implementación de los derechos humanos; el 80% dijo que si, el 15% que no, y el 5% no sabe o no responde.

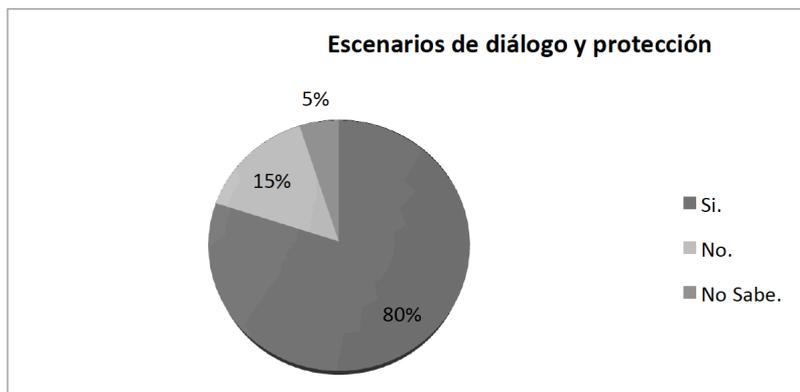


Gráfico 63. Escenarios de diálogo y protección de Derechos Humanos. Elaboración propia. (2014)

Sobre si conoce convenios entre su universidad y su facultad con instituciones externas para la práctica y la defensa de los Derechos Humanos, los docentes respondieron si en un 68%, no en un 32%.

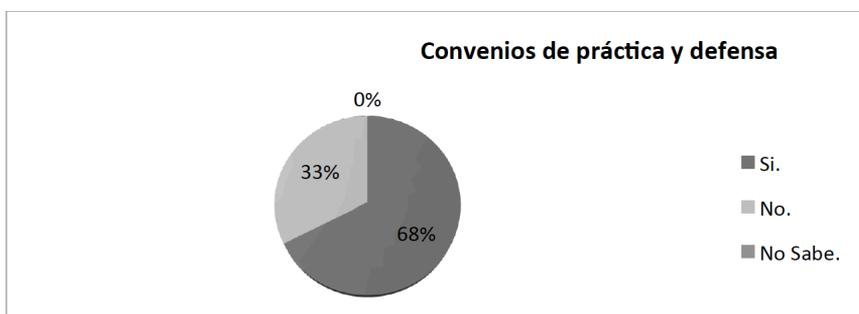


Gráfico 64. Convenios de práctica y defensa. Elaboración propia. (2014)

Sobre si los docentes han participado en talleres, foros, seminarios de formación en Derechos Humanos en los últimos años, el 78% dijo sí, el 22% restante dijo no.



Gráfico 65. Participación en seminarios y talleres. Elaboración propia. (2014)

A la pregunta por los contenidos de asignaturas que hacen mayor énfasis en la protección integral de los Derechos Humanos, el 90% dijo sí y el 10% dijo no.

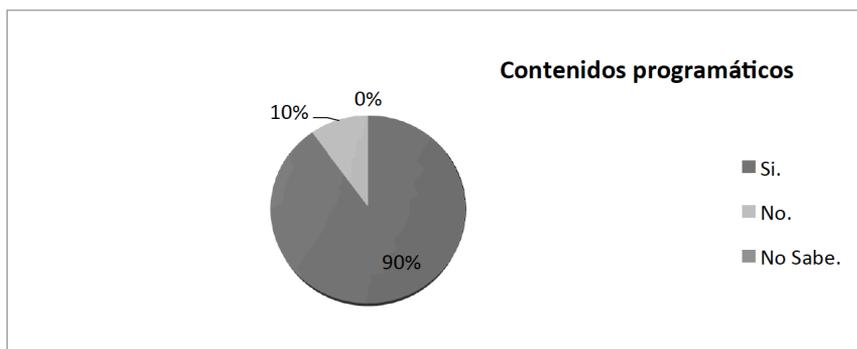


Gráfico 66. Contenidos programáticos. Elaboración propia. (2014)

Sobre si en sus facultades hay semilleros, líneas o grupos de investigación en Derechos Humanos, el 80% de los docentes dijo que si, el 20% dijo que no.



Gráfico 67. Líneas de investigación en Derechos Humanos. Elaboración propia. (2014)

La pregunta que indaga por la existencia de bibliografía sobre Derechos Humanos, el 80% dijo si, el 20% dijo no.

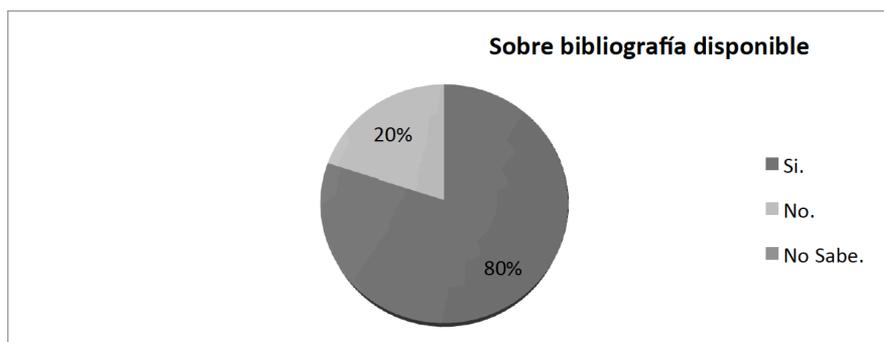


Gráfico 68. Sobre bibliografía disponible. Elaboración propia. (2014)

Sobre el pensamiento que tiene como educador respecto de la necesidad de capacitarse y formarse en Derechos Humanos, el 95%

dijo si, el 5% dijo no, esta respuesta se explicaría en términos de que muchos docentes mantienen compromisos permanentes con la formación.

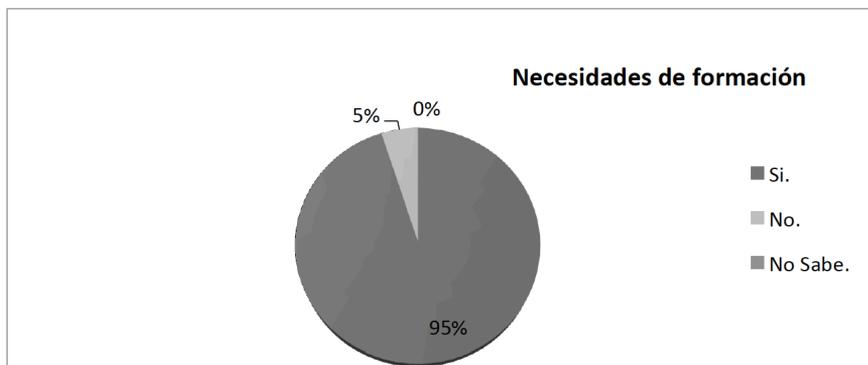


Gráfico 69. Necesidades de formación. Elaboración propia. (2014)

Sobre si dentro de su asignatura tiene previstas actividades de proyección, actividades extracurriculares con miras a la divulgación y el empoderamiento de los Derechos Humanos a comunidades, los docentes en un 33% dijeron no, un 52% dijo sí, y un 15% dijo que no sabe.

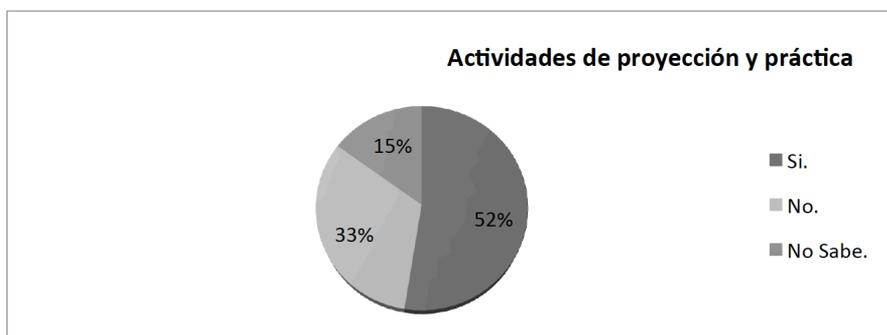


Gráfico 70. Actividades de proyección y práctica. Elaboración propia. (2014)

A propósito de si cree que, al finalizar sus estudios universitarios, los abogados tienen competencias suficientes para promover y defender los Derechos Humanos, el 75% dijo no, el 20% dijo sí, y el 5% dijo no saber.

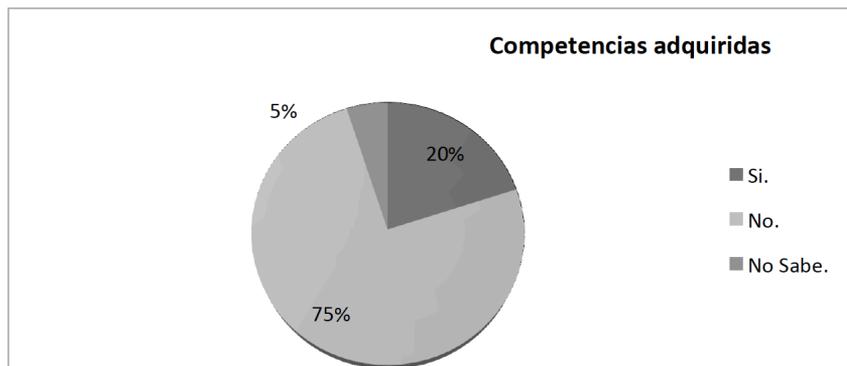


Gráfico 71. Competencias adquiridas. Elaboración propia. (2014)

Sobre si considera que en el Caribe se respetan los Derechos Humanos y si los abogados tienen responsabilidad en su defensa, el 65% dijo no, el 20% dijo si y el 15 dijo no saberlo.

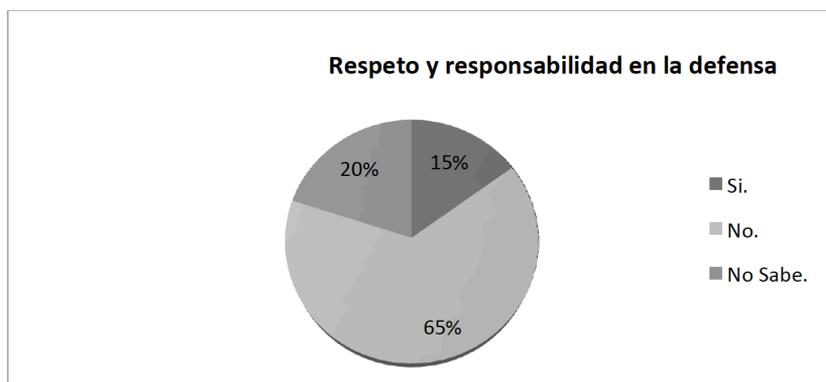


Gráfico 72. Respeto y responsabilidad en la defensa. Elaboración propia. (2014)

Análisis de respuestas de las encuestas hechas a los decanos

Por último y a propósito del análisis de las encuestas en este acápite se analiza el dicho de los decanos. Como ya se planteó, las preguntas con contenidos semejantes fueron agrupadas de acuerdo con las funciones sustantivas de docencia, investigación, proyección e internacionalización. La mayoría de las preguntas tratan sobre: i - lineamientos de la misión y la visión de la Universidad, en la Facultad de Derecho, ii – si se privilegia la formación en Derechos Humanos, iii - si cree que deben ser un componente transversal y obligatorio en los planes de estudio, iv – sobre interacción con los contextos, v – sobre proyección social en territorios o interacción con comunidades, vi – sobre la importancia de la creación de grupos de apoyo, vii – sobre la necesidad de celebrar convenios, viii – sobre la transversalidad y la urgencia de incluir contenidos de Derechos Humanos en todas las asignaturas, ix – sobre si existen semilleros y grupos de investigación, x – sobre la necesidad de formar en Derechos Humanos en el Caribe y el papel preponderante de los profesionales del Derecho en la defensa y promoción de los Derechos Humanos en la región, y sobre las competencias de los abogados para defender los derechos en general, todos los decanos respondieron que sí; la respuesta que resulta muy distinta a la suministrada por los estudiantes y los docentes, es la relacionada con tener las competencias suficientes para defender y promover los Derechos Humanos en contexto.

Para los decanos, es muy importante la creación de espacios de interacción y diálogo puesto que “el estudio de los Derechos Humanos es un eje central de la protección de los derechos en Colombia”, “los abogados por su formación humanística y normativa”, están llamados a participar en actividades de apoyo, impulso y promoción de

comunidades vulnerables. “Nuestra sociedad necesita de humanización para el logro de la equidad y la justicia, garantías del Estado Social de Derecho”. Los decanos consideran que “es necesario en atención a que es uno de los ejes principales para la protección de derechos, especialmente en la región, y el país”. Hace falta crear un observatorio que vigile la protección y promoción de los Derechos Humanos en el Caribe, y crear nuevos escenarios de práctica.

Sobre la existencia de bibliografía en Derechos Humanos y escritos docentes se tuvo que la totalidad de los decanos encuestados respondieron negativamente a esta pregunta.

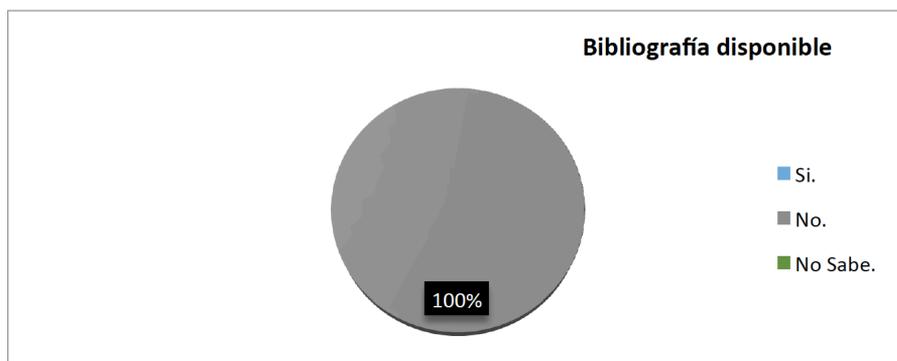


Gráfico 73. Bibliografía disponible. Elaboración propia. (2014)

Sobre la participación de los docentes en talleres, foros, seminarios de formación en derechos humanos en los últimos años, el 67% de los decanos afirmó haber hecho parte de estos grupos, y haber utilizado estos espacios, señalando como organizadores a las Personerías Distritales, los paneles de actores sociales, seminarios,

Cumbres de las Américas, las mismas universidades y los centros y grupos de investigación.



Gráfico 74. Participación en talleres y seminarios. Elaboración propia. (2014)

Integración de los resultados de todas las encuestas

Integración de los resultados de las encuestas a los actores universitarios en relación con el pensamiento sobre la coherencia entre principios y valores del Estado, los proyectos educativos institucionales, los proyectos educativos del programa y los currículos como expresión de obediencia a aquellos mandatos relacionados con las funciones sustantivas de docencia, investigación, proyección e internacionalización.

Tabla 8. Integración de resultados de todas las encuestas.

Preguntas	Docencia			Investigación			Proyección			Internacionalización		
	Estudiantes	Docentes	Decanos	Estudiantes	Docentes	Decanos	Estudiantes	Docentes	Decanos	Estudiantes	Docentes	Decanos
Misión, visión que privilegian la formación en Derechos Humanos	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si			
Realización de estudios complementarios	No o Sabe	Si	Si									
Escenarios de diálogo y prácticas de defensa				No			Si	Si	Si			
Conoce convenios para la práctica y la defensa	No	No		No	Si	Si	Si	Si	Si			
Participación en talleres, foros y seminarios.				Si	Si	Si	Si	Si	Si			
Contenidos programáticos que enfatizan la protección	No	Si	Si				Si	Si	Si			
Líneas o grupos de investigación				Si	Si	Si	Si	Si	Si			
Bibliografía de temas de Derechos Humanos	Si	Si	No	Si	Si	No						
El educador cree que hay necesidad de capacitarse	No	Si	Si									
Lleva a cabo actividades de proyección y divulgación	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si			
Debe ser o no componente transversal y obligatorio en los planes de estudio	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si			

Al finalizar los estudios los abogados del Caribe, tienen competencias para promocionar y defender los Derechos Humanos.	No	No	Si				Si	Si	Si			
Se respetan los Derechos Humanos y los abogados tienen responsabilidad en su defensa	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si		Si	Si

Elaboración propia (2014)

Conclusiones

Los resultados de las encuestas muestran que las universidades del SUE Caribe no han logrado hacer coincidir los propósitos e ideales inscritos en documentos institucionales, que desarrollan las funciones sustantivas, y de los que son corresponsables, con el resultado de su gestión de formar profesionales del derecho, que hagan prevalecer los Derechos Humanos como germen y fin del engranaje normativo, que busca proteger la dignidad como premisa en favor de comunidades vulnerables y sujetos de derecho.



Gráfico 75. Funciones sustantivas de la universidad en la formación del abogado.
Elaboración propia. (2014)

Los estudiantes, abogados en formación, son actores en una sociedad diversa y compleja, que necesita metalenguajes acordes con la defensa de los Derechos Humanos y la democracia, deberán fortalecerse

ante todo como buenos ciudadanos. En la formación del abogado es indispensable la pedagogía de los Derechos Humanos como premisa de transformación social, mediada por la práctica que transversalice el deber ser de la norma con la cotidianidad, y la concepción de los Derechos Humanos como realidad social, no como mera enunciación. La tarea es reconocer la perfectibilidad de los currículos y las estrategias pedagógicas, para que el aprendizaje de los Derechos Humanos se haga a través de las vivencias y las realidades.

Una formación concienzuda en Derechos Humanos, se ha constituido para las universidades en necesidad de su rol de gestoras de cambio, para que la realidad de los conflictos por derechos y las violencias se transformen en esperanzas de un nuevo país.

Importancia de formar a los abogados en Derechos Humanos

Las falencias encontradas muestran que, desde lo institucional, órganos de dirección general de las universidades, las facultades deben implementar estrategias que privilegien la formación en Derechos Humanos con miras a su reconocimiento y defensa.

Desde los planes curriculares, pasando por una mayor capacitación de los docentes, la implementación de currículos inclusivos, pedagogías y didácticas, así como por la investigación y la organización de espacios de interacción con comunidades vulnerables, e intercambios de experiencias se puede enriquecer la formación de los estudiantes en Derechos Humanos.

Dotar a los nuevos abogados de herramientas de principalística y fundamentos epistemológicos para la práctica profesional y el

ejercicio de la abogacía responsable, puede hacer diferencias entre protagonismos o ausencias para la construcción de una sociedad más equitativa y justa, y con mayor reconocimiento del ser humano en sí mismo, por ende, con menos vulneraciones de Derechos Humanos.

La pedagogía crítica invita a introducir métodos de enseñanza que den al estudiante control sobre sus aprendizajes (Magendzo, 2003), para imprimir mayor significado a lo aprendido en relación a los contextos de reclamo y vulneración de derechos. Es necesario observar con cuidado los componentes de libertad dentro del currículo, porque la libertad de tomar las propias decisiones empodera a los sujetos y facilita en el entendimiento y el respeto por los otros y por sus derechos. La educación en Derechos Humanos fundamentada en la crítica, estimula al estudiante a transformarse, a aprender a convivir, y a servir a los loables pero incumplidos deberes del Estado en favor de comunidades vulnerables.

Los estudiantes se quejan por no ser formados en Derechos Humanos, porque no logran un real empoderamiento que les permita convertirse en actores y protagonistas de su propio aprendizaje, promotores de la protección y defensa de los derechos, y de los cambios sociales. El ejercicio de pedagogías liberadoras y transformadoras, les proveen de fortalezas argumentativas y críticas para defender poblaciones vulnerables, pasando de lo individual a lo colectivo, de lo privado a lo público, de las meras declaraciones legales a los principios y valores de la democracia y el Estado Social, del derecho a la acción, de lo necesario para la vida digna en sociedad.

El Modelo Problematizador, se presenta como una oportunidad que aunada a nuevas estrategias de pedagogía social crítica, permite

afrontar los problemas de la educación en Derechos Humanos, y propone como eje central a los actores educativos que reconocen como suya, no la técnica sino el reconocimiento de su valía para la práctica de una vida con garantías para los derechos.

Las encuestas muestran que existe disparidad entre mandatos legales e institucionales y el quehacer docente en cuanto a la formación de los futuros profesionales, quienes tienen dificultades para enfrentarse a los conflictos jurídicos y asumir el papel de dinamizadores de procesos sociales, para ayudar a la gente a resolverlos y tomar conciencia sobre derechos y garantías. La transformación social solo puede lograrse a través del cuestionamiento de las estructuras de poder, el ejercicio de los Derechos Humanos, y la posibilidad de elegir libre de contenidos de aprendizaje de los derechos con miras a generar impacto en los entornos.

El estudiante debe poder pasar de la comprensión de los Derechos Humanos como prerrogativas a la posibilidad de contextualizarlos, construirlos de acuerdo con las necesidades sociales, según Herrera Flores (2005), en el entendido que los Derechos Humanos son procesos de “luchas por la dignidad” y productos culturales situados.

La educación en Derechos Humanos ocupa un lugar preponderante en todos los niveles de formación profesional, pero cumple papel fundamental en la educación superior, especialmente cuando se mira a la universidad pública, cuyos fines, perfiles y propósitos, tienen vínculos más fuertes con los valores democráticos y la vida digna en sociedad. La disparidad entre documentos institucionales como dogmas y principios que deben guiar los caminos de la comunidad educativa, no cumplen a cabalidad sus propósitos. Luego, estaríamos pasando por

un problema de eficacia, sin embargo es necesario promover saberes para una práctica social efectiva, en climas de desconocimiento y reclamo por derechos fundamentales.

De aquí que los nuevos liderazgos están llamados a aunar esfuerzos en torno a los propósitos de una educación que concite el derecho humano a la educación con lo que la educación ha de ofrecer a los abogados para defender los Derechos Humanos en sentido amplio, con el compromiso y la valentía que la existencia de principios, valores y normas les ofrecen.

La propuesta

Plantear una propuesta integral y compleja para satisfacer la necesidad de profundizar en la formación de los abogados en Derechos Humanos con miras a la protección de las comunidades vulnerables, implica formular esta construcción axiológica, temática, cronológica y metodológica que debe ser contextualizada, ampliada y personalizada insertando principios y valores, identidades y propias autonomías de cada una de las facultades de derecho, y por supuesto de cada universidad.

Los nuevos liderazgos, deben estar dirigidos a cuestionar y trazar caminos que guíen el quehacer, de los actores universitarios, en la medida en que sus compromisos están ligados a maneras de ser y de pensar, a estilos, posturas, individualidades y por supuesto a los contextos de cada una de las cuatro facultades de derecho de las universidades públicas del Caribe.

Formular parte de considerar que: i - la violencia dramática que padece la población colombiana empezando por el conflicto interno con diversos grupos armados irregulares, ii - las condiciones de vulnerabilidad y exclusión que padece gran parte de la población colombiana, y iii - los procesos de paz y posconflicto, que generó la expedición de la reciente Ley 1732 de 2014, e institucionaliza la Cátedra de la Paz y su Decreto 1038 de 2015, que son también reflejo de adhesión a: i - tratados y convenios sobre Derechos Humanos y construcción de paz, ii – resoluciones internacionales sobre formación de abogados, iii - los artículos 41 y 22 constitucionales, iv – los mandatos legales

sobre compromiso ciudadano con los derechos humanos, diálogo y convivencia pacífica. Estos elementos son excelentes pretextos para la formación integral en Derechos Humanos, permiten tributar a la pertinencia, calidad, equidad y logro de competencias efectivas que en los abogados, permitan mejorar los entornos de exclusión, miseria y vulnerabilidad que acreditan violaciones y amenazas al plexo de derechos humanos. Se trata de formar para la paz, el respeto y la convivencia pacífica.

Se trata de fortalecer un marco de empoderamiento de los derechos desde la universidad hasta los contextos que las circundan; desde los actores universitarios hasta las comunidades, desde la norma hasta el pragma del respeto y la defensa de los derechos, desde lo público hasta lo privado, desde lo real hasta la virtual, desde lo individual hasta lo colectivo.

La Corte Constitucional mediante Sentencia C-370 de 2006, señaló que la paz constituye, i - un propósito fundamental del Derecho Internacional, ii - un fin fundamental del Estado, iii - un derecho colectivo en cabeza de la humanidad, iv - un derecho subjetivo de cada ser humano individualmente considerado, v - un deber jurídico de cada ciudadano, que debe propender por su logro y mantenimiento y vi - una obligación para los operadores de justicia encargados de las garantías.

Así que, si todas las instituciones educativas privadas y públicas, primaria, secundaria y de educación superior, están obligadas a diseñar, promover e incentivar currículos, pedagogías y didácticas de formación para la paz, guiada por principios de respeto por los Derechos Humanos. El preámbulo de la declaración universal de derechos

humanos señala: “La libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables para la familia humana; el desconocimiento y menosprecio de los Derechos Humanos ha originado actos de barbarie que ultrajan la conciencia. Se busca el advenimiento de un mundo que liberado del temor y la miseria, disfrute de la libertad de palabra y creencias”, y por valores de reconocimiento, convivencia, solidaridad, consenso, participación, democracia y Estado Social de Derecho, como premisas del saber, el ser y el poder vivir con los otros, en paz y con garantías para lo fundamental.

La propuesta del Congreso orientada hacia la implementación no solo resulta razonable, pertinente, viable, sino que es obligatoria tendría en general el siguiente diseño, que bien puede ser modificado, ampliado, articulado dependiendo de las específicas particularidades de la institución universitaria.

Los actores y responsables: decanos, docentes, directivos, estudiantes, personal administrativo y empleados, cuya misión pueden converger con orientaciones y propuestas de instituciones, asociaciones y grupos de la sociedad civil, comprometidos con los Derechos Humanos, la construcción de la paz y el posconflicto.

El modelo y la implementación: se trata de un modelo integral, complejo transversalizado, flexible, integrador, interdisciplinario, prevalente, dinámico, humanístico, consensuado, articulado con el PEI, los PEP, los principios y valores institucionales, constitucionales y legales, pues se trata de la arquitectura de un trabajo en equipo, y constituirá parte integral de proyectos docentes y diseños curriculares. Partirá desde los primeros semestres, pero por ser holístico, transversalizado,

contextualizado ha de servir a los propósitos de nuevos y variados escenarios y tiempos.

Hitos temáticos y competencias: Derechos Humanos, su origen, evolución, teorías, fundamentación, tratamiento en Colombia, historia y territorios colombianos en los que se estructuran y expresan fundamentos axiológicos, culturales y sociales en cada pueblo, reconociendo la diversidad y la diferencia como germen de conflicto y vulnerabilidad, para concentrarse en la importancia del saber axiológico, epistemológico y científico para que los futuros profesionales como operadores de justicia se comprometan con su discusión, con su reconocimiento y con su defensa.

Modelo pedagógico e impactos: se trata de un trabajo reflexivo crítico de construcción, integración y desconstrucción de conceptos, de aprender haciendo, problematizando, relacionando ser con deber ser, a través de pedagogías problematizadoras, busca desde la pedagogía crítica el análisis de casos, conversatorios, reflexiones sobre el ser del derecho y el deber ser de los operadores de justicia encargados del reconocimiento y de las garantías.

Evaluación de competencias: se trata sobre todo de proceso de autoevaluación, evaluación, y de cómo se ven los abogados, cómo se identifican a sí mismos para determinar que tienen que aportarse a la sociedad. La formación de nuevos abogados se debe orientar hacia habilidades cognitivas y del ser pero sobre todo del saber hacer en contexto en la defensa de los derechos fundamentales.

Material bibliográfico y fuentes de información: están relacionados esencialmente con normas, tratados internacionales y convenciones,

constitucionales y legales analizadas de manera deliberativa, amena, casuística y problematizadora. Se trata de analizar la eficacia de las normas en relación con los contextos de vulnerabilidad, que ha sido objeto de reclamos administrativos, judiciales, policivos, y su efectividad en la práctica. Análisis de doctrinas y jurisprudencias de la Corte Constitucional y la Corte Interamericana de Derechos Humanos no solo como expresión de interpretación y aplicación de normas, sino como manifestación de principios, bloques de constitucionalidad, constitucionalismo y convencionalismo.

Seguimiento y evaluación del proyecto: igual que cualquiera otra propuesta curricular necesariamente cimentada en temas, estrategias, pedagogías y didácticas debe ser analizada con objetividad por parte de terceros actores universitarios y sociales internos y externos, incluyendo en primer lugar a estudiantes, y comunidades cercanas a las universidades, que son destinatarios directos o indirectos del proyecto, aunque no solo serán ellos los que nos permitirán determinar a través de nuevas encuestas después de un año de implementación de la propuesta, si esta ha superado o no las expectativas, si ha sido eficaz, si ha generado impactos en la comunidad, y si ha cumplido los cometidos trazados; hasta tanto habrá que confiar en el compromiso ético, deontológico y normativo de los actores encargados de ponerlo en marcha y hacer que cumpla a cabalidad con sus cometidos y propósitos.

Así, la incidencia de la propuesta solo podrá verse reflejada como efecto del liderazgo que se propone ampliar y fortalecer, de verdaderos compromisos institucionales y de gestión interna de la agenda, de ejecución de actos y expresiones de proyección, extensión

y responsabilidad social universitaria. Se muestra como una meta alcanzable, posible, pertinente y plausible. Sin embargo, como camino a seguir la solución de los problemas de formación integral en Derechos Humanos con miras a las prácticas profesionales de reconocimiento, defensa y, por ende, eficacia de los Derechos Fundamentales solo podrá verse una vez finalizada la etapa de implementación, corrección y evaluación del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Amnistía Internacional . (2005). *Derechos humanos para la dignidad humana*. sc: Books.google.com.
- Amnistía Internacional. (5 de Junio de 2012). *Amnistía Internacional*. Recuperado el 25 de septiembre de 2012, de <https://doc.es.amnesty.org/cgi-bin/ai/BRSCGI/Educacion%20en%20Derechos%20Humanos%20en%20Espa%C3%B1a?CMD=VEROBJ&MLKOB=31694184646>
- Ander-Egg, E. (2006). *Métodos y técnicas de investigación social III*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Babadji, R. (2007). La educación en Derechos Humanos desde el Derecho Internacional: fundamentos, balance y perspectivas. En *La Educación Superior en Derechos Humanos: Una contribución a la democracia* (Págs. 127-142). Mexico D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barroso, L. R. (2008). *El neoconstitucionalismo y la constitucionalización del derecho, El triunfo tardío del derecho constitucional en Brasil*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bauman, Z. (2013). *La educación en un mundo líquido*. España: Paidós.
- Bedmar, M., & Añaños, F. (2006). *Introducción a la pedagogía/Educación social*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Beltrán Gaos, M. (2007). La importancia de la educación en Derechos Humanos: especial referencia a América Latina. *Dehuidela, Revista de Derechos Humanos No. 15*, 37-48.
- Beltrán Lara, M. d. (2007). Educación en Derechos Humanos. *Dehuidela, Revista de Derechos Humanos*, 9-18.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema, Fuencarral.
- Brovetto, J. (2007). La educación en Derechos Humanos en la Educación Superior. En *La Educación Superior en Derechos Humanos: una contri-*

bución a la democracia (Págs. 213-223). México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.

Cáceres Ruiz, L. (2001). *La Corte Penal Internacional. Estatuto de Roma*. Madrid: Visión Net.

Cámara, G. (2010). *Derecho Constitucional, Constitución y Fuentes del Derecho. Derecho constitucional europeo, Tribunal constitucional, Manual tomo II*. Madrid: Tecnos grupo Anaya.

Cámara, G. (2010). *Derecho Constitucional, derechos, libertades y deberes constitucionales. Manual tomo I*. Madrid: Tecnos grupo Anaya.

Camargo, P. P. (2002). *Derecho Internacional Humanitario*. Bogotá: Leyer.

Camargo, P. P. (2002). *La Corte Penal Internacional (CPI) en la represión de los delitos del Derecho Internacional Humanitario*. Bogotá: Leyer.

Camps, V. (2010). *Democracia sin ciudadanos. Ciudadanía en las democracias liberales*. Trotta.

Camps, V. (2012). *El declive de la ciudadanía*. Trotta.

Casas, L. (2011). Algunos elementos de la trayectoria de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales y los Derechos Humanos. *Actas Seminario Internacional Universidad y Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.

Chust, J. V. (2007). *La necesidad de una educación en Derechos Humanos*. sc: Books.google.com.

Comité Nacional en Educación en Derechos Humanos. (2006). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. México: Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM.

Conde, S. (2006). La educación en Derechos Humanos: huellas del camino andado. En *Educación en Derechos Humanos* (Págs. 147-178). México: Secretaría de Relaciones Exteriores-Comisión Europea.

Contreras, J. (2012). Red de universidades para el fomento de los Derechos Humanos en Colombia. caso de la región Caribe. *Razón y Palabra*.

- De Castro, B. (2003). *Introducción al estudio de los Derechos Humanos*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- De la Piedad, A. (2006). *Persona, Derechos Humanos y educación*. Books. sc: Books.google.com.
- De Souza, M. C., Goncalves de Assis, S., & Ramos de Souza, E. (2008). *Evaluación por Triangulación de métodos, abordaje de programas sociales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Defensoría del Pueblo de Colombia. (2011). *Modelo pedagógico de educación en Derechos Humanos para la Defensoría del Pueblo*. Recuperado el 02 de octubre de 2012, de <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/programme/secondphase/docs/Correspo>
- Del Basto, L. (2012). *Reflexión sobre el currículo universitario desde la teoría discursiva de la educación*. Universidad.
- Díaz Barriga, A. (2005). La educación en valores: Avatares del curriculum. *Revista de Investigación Educativa Vol.7 No. 2. Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Ferrajoli, L. (2014). *La democracia a través de los derechos*. Trotta.
- Flores Herrera, J. (2002). *Derechos Humanos, interculturalidad y racionalidad de resistencia*. Recuperado el 04 de octubre de 2012, de I Congreso Hispanoamericano de Educación y cultura de Paz.
- Flores Herrera, J. (2005). *Los Derechos Humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Flores Herrera, J. (Junio de 2008). *La complejidad de los Derechos Humanos. Bases teóricas para una redefinición contextualizada*. Recuperado el 4 de octubre de 2012, de Revista Internacional de Direito e Cidadania: http://www.reid.org.br/arquivos/00000027-REID001_JoaquimHerrera.pdf
- Fromm, E. (2013). *La condición humana actual*. Barcelona: Paidós.
- Ganem, P., & Ragasol, M. (2010). *Piaget y Vygotski en el aula. El constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México D. F.: Editorail Limusa.

- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires : Amorrortu Editores.
- Gomez, V., & Royo, P. (2011). Formación transversal en Derechos Humanos: La experiencia de la Universidad de Talca. *Actas Seminario Internacional Universidad y Derechos Humano*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- González, C. (2008). Educación Superior, TLC y Derechos Humanos. En U. d. Valle, *Cátedra Abierta Estanislao Zuleta*. Cali: Universidad del Valle.
- Gutiérrez, E., & Perafán, L. (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Popayán: Taller Editorial Universidad del Cauca.
- Haberle, P. (2003). *El Estado Constitucional, Educación y Pedagogía Constitucional*. Perú: Universidad Católica del Perú.
- Habermas, J. (1975). *Perfiles filosófico políticos*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J., & Rawls, J. (Paidós). *Debate sobre el liberalismo político*. España: Paidós.
- Hernández Díaz, J. M., & Hernández Huerta, J. L. (2007). *Foro de educación*. Recuperado el 23 de julio de 2015, de <http://www.forodeeducacion.com/numero9/012.pdf>
- Herrera Flores, J. (2002). *Derechos Humanos, interculturalidad y racionalidad de resistencia*. Recuperado el 04 de octubre de 2012, de I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz.
- Infante, R. (2007). Derechos Humanos y formación ciudadana en Colombia: una mirada desde la educación. *Revista del Programa Andino de Derechos Humanos.v.20 Fasc.20*.
- Levinas, E. (1999). *Alterity and Transcendence Traslated by Michael B. Smith* . United Kingdom : The Athlone Press.
- Ley N° 30 . (1992). *“Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”*. Colombia.
- Ley N°1732 (2014). *“Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”*.

- Llopis, C. (2001). *Educar para una nueva soberanía*. sc: Books.google.com.
- López Sterup, H. (2012). *Constitución y democracia tomo II*. Universidad de los Andes.
- Magendzo, A. (2001). *La pedagogía de los Derechos Humanos*. Recuperado el 26 de octubre de 2012, de Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Juan E. Pivel Devoto”: En:<http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/pedagogia.pdf>
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en Derechos Humanos. *Revista de Pedagogía Crítica*. Año 2. N°2.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile : Enfoques Pedagógicos.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: Enfoques Pedagógicos.
- Magendzo, A., & Toledo, M. (2009). Educación en Derechos Humanos: Currículum, historia y ciencias sociales del 2° años de enseñanza media. Subunidad. “Regimen militar y transición a la democracia”. *Estudios pedagógicos XXXV,(1)*, 139-154.
- Martín, C., Rodríguez-Pinzón, D., & Arjona, J. C. (2002). *Diagnóstico sobre la educación legal en Derechos Humanos en México*. México D.F: Washington College of Law y Universidad Iberoamericana.
- Martínez Agut, M. P. (Enero de 2008). *Los Derechos Humanos como base de la educación social*. Recuperado el 04 de octubre de 2012, de Revista Quaderns d'Animació i educació social : <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/siete/derechos.pdf>
- Ministerio de Educación. (2010). Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos de EDUDERECHOS. Colombia.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa Editorial.

- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Mujica, R. (2002). *La metodología de la educación en Derechos Humanos*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Mujica, R. (2002). La metodología de la educación en Derechos Humanos. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 341-364.
- Muñoz, C. A. (2001). *Más allá del líder*. Cali: Feriva.
- Nash, C. (2011). Diagnóstico sobre la incorporación de los Derechos Humanos en las carreras de derecho en Chile. *Actas Seminario Internacional Universidad y Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Núñez, S. (1998). Educación y Derechos Humanos: Diversas posibilidades. *Derechos Humanos. Organo Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*, 85-88.
- Organización de las Naciones Unidas. (2012 de diciembre de 1966). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Recuperado el 30 de septiembre de 2012, de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (20 de noviembre de 1997). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2012, de <http://daccess-ods.un.org/TMP/1181721.24028206.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (7 de septiembre de 2000). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012, de <http://daccess-ods.un.org/TMP/4002215.26622772.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (26 de febrero de 2004). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012, de <http://daccess-ods.un.org/TMP/4876073.00281525.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2 de marzo de 2005). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*.

Recuperado el 20 de septiembre de 2012, de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/77/PDF/N0525377.pdf?OpenElement>

Organización de las Naciones Unidas. (17 de julio de 2010). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012, de <http://daccess-ods.un.org/TMP/1273829.04291153.html>

Organización de las Naciones Unidas. (Enero de 2013). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de Informe anual de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: <http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/informes/altocomisionado/informe2012.pdf>

Papacchini, A. (2007). Universidad y Derechos Humanos: una mirada desde la realidad colombiana. En *Educación Superior en Derechos Humanos: una contribución a la democracia* (Págs. 169-189). México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.

Perdomo, R. (2004). *Los abogados en América Latina*. Bogotá D.C.: Universidad Externado de Colombia.

Pérez Luño, A. E. (1999). *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*. sc: Tecnos.

Pozzioli, M. (2011). La Cátedra UNESCO “Harald Edelstam” de Educación en Derechos Humanos. *Actas Seminario Internacional Universidad y Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.

Proceso Tripartito de Construcción Participativa de la Política Pública de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. (10 de diciembre de 2013). *Consejería de DD.HH de la Presidencia de la República*. Recuperado el 23 de julio de 2015, de <http://www.derechoshumanos.gov.co/observatorio/publicaciones/Documents/2014/140801web-Libro-1-propuesta-politica-publica.pdf>

Ramírez, E. (2008). *La pedagogía frente a la realidad colombiana*. Bogotá D.C: Editorial El Buho.

- Ramírez, G. (2007). El saber de los Derechos Humanos y la democracia en la universidad. En *La Educación Superior en Derechos Humanos: una contribución a la democracia* (Págs. 23-38). México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, M. (2005). *Construcción de subjetividades y pedagogías en Derechos Humanos*. Bogotá D.C: Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Restrepo, M. (2008). Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los Derechos Humanos en Colombia. En O. d. Cultura, *pensamiento e ideas-fuerza de la educación en Derechos Humanos en Iberoamérica*. Colombia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura.
- Reyes, A. (2009). Derechos Humanos en la educación chilena: una aproximación a sus principales logros y deficiencias. *Perspectivas Éticas* (22), 7-45.
- Ribotta, S., & De Asís Roig, R. (2006). *Educación en Derechos Humanos*. books.google.com.
- Romero, F. A. (2003). Currículum, estrategias pedagógicas y enseñanza de los Derechos Humanos en el nivel superior. En I. C. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, *La Educación Superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe* (Págs. 87-95). Mexico D.F: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Salvioli, F. (2009). La universidad y la educación en el Siglo XXI. En I. I. Humanos, *Los Derechos Humanos como Pilares de la Nueva Reforma Universitaria*. San José, CR.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Sartori, G. (2009). *La democracia en elecciones*. Taurus.
- Senado de la República*. (1991). Recuperado el 23 de julio de 2015, de Constitución Política de Colombia:http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr002.html#69

- Serrano, G. (2004). *Pedagogía social. Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. España: Narcea.
- Tuvilla Rayo, J. (31 de octubre de 2008). La educación en Derechos Humanos en España. España.
- Twining, W. (2003). *Derecho y globalización*. Bogotá D.C: Universidad de los Andes.
- Ugarte, C., & Naval, C. (2005). Propuestas metodológicas para la educación en Derechos Humanos en los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 227-252.
- UNESCO. (19 de noviembre de 1974). *Portal Unesco*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (29 de septiembre de 1995). *UNESCO*. Recuperado el 24 de septiembre de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001017/101770so.pdf>
- UNESCO. (2003). *Educación para los Derechos Humanos*. Recuperado el 4 de octubre de 2012, de Benemerita Universidad Autónoma de Puebla: http://cmas.siu.buap.mx/porta/_pprd/work/sites/ddu/resources/LocalContent/143/1/Lectura%2010.pdf
- Universidad del Atlántico*. (25 de noviembre de 2011). Obtenido de <http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/info-general/historia>
- Vicepresidencia de la República, Ministerio de Educación y Defensoría del Pueblo. (22 de octubre de 2009). *Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012, de <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/ColombiaPLANEDH.pdf>
- Vidal, L. (s.f.). *Fundamentos teóricos del día escolar de la no-violencia y la paz DENIP*. Recuperado el 23 de julio de 2015, de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/352-1143-1-PB.pdf>
- Yuste, A., Flecha, R., López, F., & Lleras, J. (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.



La impresión de este libro se realizó en papel bond blanco 90 grs. para páginas interiores y propalcote de 280 grs. para la portada con plastificado mate. Con un tiraje de 200 ejemplares. El libro *FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DE LOS ABOGADOS DE LAS UNIVERSIDADES DEL SUE CARIBE (1991 - 2015)*, de las autoras Nadia Mejía Correa y Rafaela Sayas Contreras, se diseñó y diagramó en la Editorial Universitaria - Sección de Publicaciones de la Universidad de Cartagena y se terminó de imprimir en el año 2018 en la empresa Alpha Impresores, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia.