

TEXTOS Y PRETEXTOS PARA UNA PEDAGOGÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Camilo Borrero García¹

1. Puntos de partida

Quiero especificar, antes que nada, el punto de partida desde el cual me ubico, esperando que el mismo brinde elementos de juicio sobre lo que el lector podrá encontrar, y extrañar, en un texto como éste:

Yo soy un abogado que ha tenido que trasegar en el mundo de algunos derechos. Especialmente, aun cuando no únicamente, los étnicos. También, en lo que podría llamarse arquitectura constitucional de líneas jurisprudenciales. Es decir, la forma en que la Corte Constitucional ha venido resolviendo, en sus fallos, casos referidos a violaciones de los derechos fundamentales².

En este sentido, yo me familiaricé con una cierta comprensión de los derechos humanos mucho más cercana a lo que ha sido su interpretación jurídica que su consideración en tanto valor (moral) o tradición (cultura)³. Lo que no quiere decir que desconociera de plano estas dos dimensiones de los derechos. Sólo que me he acostumbrado a observarlas desde una cierta perspectiva.

Y aquí, entonces, valdría igualmente la pena una consideración adicional sobre esa forma de asumir el conocimiento sobre derechos que he venido describiendo. Antes que un desarrollo netamente conceptual, que lleve a definir claramente los principios y contenidos que sustentan o contienen los derechos, el acercamiento a ellos a partir de casos y jurisprudencia implica una visión de derechos en tensión. O, lo que podría ser lo mismo, una perspectiva que obliga a considerar la forma como pretensiones distintas, de actores que reclaman

¹ Profesor Titular Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia

² Cfr. Borrero, Camilo, *Multiculturalismo y derechos indígenas*. Editorial Cinep, Bogotá, 2004.

³ Una explicitación sobre este debate, cfr. en Mockus, Antanas, "Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura", Universidad Nacional de Colombia, Revista Análisis Político, 21.

posiciones sobre derechos en apariencia contradictorios u opuestos, son falladas en una sentencia⁴.

Por ahora, voy a dejar congelada esta particular perspectiva, y quisiera explicitar un aspecto de la demanda que se nos hace a los docentes, entendiendo por tales a quienes en apariencia tendríamos algo que enseñar en relación con la temática. En mi caso, por lo menos, estas solicitudes se expresan por lo general en algo como dé un curso, una charla, o una conferencia que le diga a una audiencia lo que son los derechos. Es decir, suponemos que los derechos humanos son un objeto preciso, como una manzana, y que nosotros podemos dar cuenta de la composición de ese objeto.

Y el asunto se complica cuando tal demanda se hace, por ejemplo, en un plano más general, como el de la fundamentación de los derechos humanos. Aquí, entonces, las premisas podrían ser un tanto más complejas, pero revisten la misma forma: una tradición (la humanidad), una escuela de pensamiento (el liberalismo), unas posiciones filosóficas (los contractualistas) o unos determinados procesos institucionales (los tratados de derechos humanos) parecieran haber dado con el fondo, la sustancia que sustenta y fundamenta los derechos humanos. Y, por ende, corresponde a nosotros transmitirla, socializarla, ponerla en contexto.

Llegado a este punto, siempre me ha llamado la atención lo siguiente: en mi práctica pedagógica, por demás totalmente intuitiva como se verá después, me he topado incesantemente con las huellas evidentes de los derechos humanos. Podría afirmar (de hecho, he apostado sobre ello) que no hay colegio que en alguna de sus carteleras o paredes no exponga, solitaria o acompañada, una declaración de los derechos humanos, o de los derechos de los niños, o de alguna declaración universal de derechos de similar talante. De igual manera, una visita por los salones de clase dejará al descubierto alguna tarea,

⁴ Al respecto es numerosa la literatura jurídica. Recomiendo, por ejemplo, textos como los de Uprimny, Rodrigo, en coautoría con otros autores, por ejemplo Libertad de información y derechos fundamentales en Colombia. Bogotá, Andiaros, DeJuSticia y Konrad Adenauer; o, "El rol del sistema judicial colombiano en el ejercicio del derecho a la educación: experiencia, crítica y propuesta" en VV.AA El derecho a la educación de niños y niñas en situación de desplazamiento y de extrema pobreza en Colombia. Bogotá, DPLF, Instituto Pensar.

composición, llamado de atención o *collage* cuyo contenido tenga algo que ver con los derechos humanos. Y si nos trasladamos de una universidad a una organización social, como un sindicato o un hospital, el resultado no es muy distinto.

Este abundante material de prueba lo llevaría a uno, inicialmente, a preguntarse por una de dos lógicas en acción: o los estudiantes no leen toda esa evidencia, y para el curso o conferencia en cuestión bastaría con recomendarles la respectiva lectura, o ya la leyeron y, por ende, ya saben lo que son los derechos humanos, con lo que nuestra presencia sólo tiene el valor de reforzar conocimientos ya establecidos.

Sin embargo, un intercambio un tanto más profundo con los *estudiantes* nos lleva a dudar de ambos asertos. Por lo general, ellos suelen portar una visión pesimista sobre los derechos. Sienten que ellos les son vulnerados, o que las premisas sobre las que se basan son fantasiosas, que no están dadas para que se cumplan en la realidad. Oponen, por así decirlo, un universo del deber ser (en el que vivirían felices los derechos de las carteleras) con uno del ser, en el que se sabe que la realidad es demasiado dura como para tener todos los derechos. Si acaso, se contentarían con un par de ellos, por así decirlo.

Aún peor: si se escarba un poco en este pesimismo, se descubre igualmente que este no deriva generalmente de simple desconocimiento. En este orden de ideas, no se trata de que el interlocutor no entienda lo que es la igualdad, o la libertad, y que una esclarecida cita de Hegel o Kant, o una lectura atenta del artículo constitucional, le resuelva finalmente el problema. Más bien, lo que parece estar en el fondo es que no ha elaborado mecanismos argumentativos ni encuentra a la mano procesos decisorios para que su idea de igualdad o libertad, que no necesariamente son tan distintas de las que conciben las normas, deban ser seriamente consideradas, y aceptadas o rebatidas, en un medio que, a diario, habla sobre derechos en abstracto.

De aquí que, en mis charlas o cursos, me dediqué durante un buen tiempo a echarle leña a la candela, adicionando con preguntas capciosas el ambiente de escepticismo general: ¿Se viola el derecho a la igualdad cuando a las chicas de algunos grados o colegios se les prohíbe el maquillaje ostentoso, llamativo o

vulgar, pero no ocurre lo mismo con las profesoras que imponen la regla? ¿Se viola el derecho a la igualdad cuando a un estudiante que llega tarde no se le deja ingresar a la institución, o se le deja entrar con algunos procedimientos de visibilización y expiación pública, pero no acontece lo mismo con docentes que llegan retrasados? Y así sucesivamente podemos pasar por la distancia que lleva de piercings exóticos a aretes normalizados, de tatuajes y extensiones capilares indecentes o insalubres a tratamientos cosméticos siliconados. Para no meternos en campos más espinosos como los de las ideologías políticas o religiosas y aspectos como los de libertad de expresión o libre desarrollo de la personalidad⁵.

Otra de mis *estrategias* pedagógicas ha sido la de señalar cómo la llamada cultura de los derechos humanos es tan sólo una más entre otras formas de regulación social que disputan entre sí por ser hegemónicas. Sin tener que llegar a ejemplos trágicos, como los modelos normativos de la guerrilla o los paramilitares en Colombia, basta una salida atenta por los diferentes espacios que conforman nuestra cotidianidad para percibir dichas diferencias: las tiendas de barrio y su énfasis en la vecindad, que hacen eclosionar por los cielos formas rituales de igualdad que deberían campear en espacios democráticos y regidos por los derechos humanos. Por eso, en ellos es válido atender primero al cliente o al compadre que a quien llega por turno. Especialmente, si quien espera es un niño (¿dónde quedará el interés prevalente por ellos?), o un reconocido pobre material, o un visitante del que no se puede esperar fidelidad o regreso.

Y de la tienda podemos trasladarnos al banco, con sus filas preferenciales para clientes, o al taxi, con su cultura del vivo y el atajo, o al transmilenio, donde se salva o entra el que pueda, o al parque, donde existen dueños del territorio público. Por el momento, no me interesa una crítica a dichos espacios. Tan

⁵ Cfr Borrero, Camilo, Derechos Humanos: Ideas y dilemas para animar su comprensión. Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia, Cinep, 2006, 172 pp.

solo la demostración de que viven bajo el imperio de unos preceptos que no parecen guardar entera consonancia con los de los derechos humanos⁶.

Como estas preguntas generan reflexión y sentido en algunas audiencias, tarde o temprano viene la demanda por la construcción de materiales didácticos que complementen esta visión. Lo que, a su vez, genera el interés por una estructura que responda a dicha demanda. En lo que sigue, trataré de explicitar los rasgos generales de lo que personalmente he considerado como las premisas para elaborar textos con enfoque problematizador en derechos humanos⁷.

2. El enfoque problematizador en Derechos Humanos

Crear textos para la educación en derechos humanos es un proyecto tan amplio como en general podría ser el de la empresa editorial. Sabemos por experiencia que, dada la multiplicidad de dimensiones de estos derechos, desde una fábula hasta una crónica o una sistematización juiciosa del pensamiento filosófico tendrían espacio en la canasta.

Por lo tanto, no aspiro a postular criterios en clave universal para la producción de material educativo pertinente para una tarea como la invocada. Incluso, dudo de que mis apreciaciones fuesen lo suficientemente abarcadoras como para orientar el campo de la formación en perspectiva jurídica. Por ello, se trata más bien de señalar algunos elementos que podrían considerarse oportunos para quien desee aportar a la construcción de una visión problematizadora sobre lo que los derechos humanos son en tanto derechos.

Y ello significa, en últimas, aceptar y trabajar con el material del que están hechos los derechos humanos, si es que la metáfora puede extenderse de esa

⁶ Cfr. Borrero, Camilo, La cultura como derecho: acertijos e interrogantes, en Et Al, Derechos Culturales en la Ciudad, Alcaldía Mayor de Bogotá, Dejusticia, Reino de los Países Bajos, Bogotá, 2011.

⁷ Cfr, Borrero, Camilo, Derechos Humanos: Ideas y dilemas para animar su comprensión. Ob. Cit, o, Borrero Camilo, Estado, Desc y Ciudadanía. Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia. Cinep, 2008, 100 pp.

forma. Algo así como la plastilina o el barro con el que los moldeamos, teniendo en cuenta que las figuras que elabore cada uno pueden ser bien distintas y particulares.

- El sueño de los derechos absolutos e integrales

Suele encontrarse en muchos textos formativos esa especie de lugar común: la aspiración a que consideremos algunos de los derechos humanos como valores absolutos, y al tiempo a que nuestra mirada sobre todos ellos sea integral. Ejemplos de lo primero encontramos por doquier en la postulación del derecho a la vida como pilar inquebrantable de la arquitectura de los derechos humanos (incluso, podría pensarse que la fórmula constitucional colombiana de que la vida es inviolable participa un poco de esta visión). Pero no es el único: textos de corte más liberal clásico pueden transitar por la misma vía con respecto al estatus de la libertad humana, a pesar de que igualmente ha hecho carrera el eslogan de que tu libertad termina donde empieza la mía, así lo anterior sea difícil de explicar concretamente.

Sobre la integralidad vivimos una historia similar: poco a poco, los textos y posiciones nos fueron convirtiendo a una especie de mantra que anulaba las distintas generaciones de derechos y nos pedía un esfuerzo conceptual para asumirlos como interrelacionados, interdependientes y, en últimas, equilibrados en términos de valor: no se trata de que exista un derecho más importante que otros, sino que el mundo será mejor en la medida en que unos y otros se retroalimenten desde una visión integral (el sujeto o actor que debería estar obligado a integrar no aparece tan claro, así como tampoco la perspectiva desde la que se haría dicha integración).

El punto complejo es que, desde la perspectiva de la aplicación concreta, no existen derechos absolutos. Esta premisa, que al comienzo de la era de la Corte Constitucional en Colombia se asumía como una especie de disculpa, muy pronto demostró que constituía la única posibilidad de fallar casos en los

que tipos distintos de derechos, o titulares de similares derechos con pretensiones diferentes, colisionaban⁸.

Expliquemos un poco el asunto: si la vida es absolutamente inviolable, ¿cómo justificar que al ejército se le dote de armas de fuego con presupuesto público?, ¿cómo explicar que pueda ser válida la orden que da un general de perseguir a delincuentes armados?, ¿cómo explicar en algunos países que exista la pena de muerte?. Lo que indica que aún el derecho a la vida, pilar de pilares de los derechos humanos, tiene que ser delimitado. Pero aceptar esta evidencia, que aplica por demás para todos los derechos, nos lleva inmediatamente al tema de los límites: ¿Cuándo es entonces “violable” la vida sin que se afecte el derecho a la vida? Por esa vía adquieren sentido, y virulencia, debates actuales como el del tratamiento penal a los violadores de niñas y niños, el aborto, la eutanasia y similares. Obsérvese, simplemente como un dato, que países que dicen respetar el derecho a la vida pueden tener entre sus cláusulas la pena de muerte, la ilegalidad absoluta del aborto y la posibilidad de la eutanasia. O combinaciones diferentes de éstas y otras opciones políticas, que aluden a los límites de los derechos humanos.

Con la integralidad sucede algo similar. Si bien la pretensión abstracta de ella es altamente deseable, en la práctica lo que se observa continuamente es que los derechos, o las posiciones jurídicas que los invocan, colisionan entre sí, aparentemente de manera irreconciliable.

Piénsese, por ejemplo, en todos los casos que se ventilan a diario entre derecho a la intimidad y derecho a la libre expresión. O entre derecho al libre desarrollo de la personalidad y derecho a la educación. O entre derecho a la paz y derecho a la libertad religiosa. Resolver estas situaciones, que implica por ejemplo determinar si un periódico puede o no publicar determinada noticia, si a un estudiante le pueden imponer algunos contenidos pedagógicos que no considera pertinentes o si una Iglesia puede prender a alto volumen sus parlantes, muestran en lo cotidiano las dificultades que se enfrentan a la hora

⁸ Sobre este aspecto las sentencias de la Corte Constitucional son abundantes. Invito, por ejemplo, a una revisión de algunas de ellas que han desatado amplia polémica, como la C239 de 1997, sobre la eutanasia, o la C355 de 2006 sobre la despenalización del aborto en algunas circunstancias.

de realizar el ideal de integralidad. Tanto que, para algunos, éste sólo sería predicable de cierta acción estatal.

Frente a esta colisión de derechos la Corte Constitucional (y en general los tribunales constitucionales) han adoptado lo que ha dado en denominarse el proceso de ponderación, o de armonización concreta⁹. Significa ello que el fallador deberá darle tarde o temprano prioridad a un derecho sobre el otro. Y reconocer que esta prioridad no proviene de un código previo a la situación (que definiera, por ejemplo, el orden de prelación de los derechos), sino que depende del contexto. Cada situación podría eventualmente ser diferente. Pero, al mismo tiempo, el mismo juez debe considerar que esta prelación no puede simplemente hacer totalmente nugatorio el otro derecho afectado. Por ello, al menos deberá respetar su núcleo básico. Por eso, más que una simple escogencia, se trata de armonizar entre dos derechos, donde uno de ellos deberá orientar preferencialmente la decisión (y sus consecuencias), pero el otro (u otros) no podrán desaparecer del todo. De ahí el término de armonización concreta, en el caso.

Alguien podría aseverar que, de esta forma, se logra el ideal de integralidad. Pero no parece compatible este proceso de balanceo o ponderación, que supone siempre una escogencia, con el de integralidad, que supondría sinergia, reforzamiento entre uno y otro.

Así las cosas, las dos características básicas de muchos textos conceptuales sobre derechos humanos parecen anuladas en la práctica. Frente a esta situación, yo he leído no pocos manuales y cartillas que simplemente hacen caso omiso a esta circunstancia, y mantienen el discurso como un ideal a alcanzar. Otros, refuerzan incluso la posición, achacándole al Estado o a los operadores jurídicos una falta de voluntad que impide que se cumpla este cometido ideológico del que ya se ha sustentado su conveniencia.

⁹ Un texto reciente que puede consultarse al respecto es el de Quiroga Natale, Edgar Andrés, Proporcionalidad y ponderación en la sentencia constitucional: una aproximación interdisciplinaria entre derecho y economía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC

Centro de Investigaciones y Extensión Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 2011, 200 pp.

Para no ahondar en la controversia y regresar a mi preocupación, un material pedagógico que busque hacer comprensible el marco de aplicación real de los derechos humanos no puede esquivar estas premisas: los derechos humanos son relativos y, aun cuando el ideal de integralidad es deseable, los principios que orientan los derechos muchas veces colisionan entre sí.

Esta aseveración no lleva al defecto del relativismo o el eclecticismo, que implicaría que cualquier decisión o posición en torno a derechos es posible y defensible. Todo lo contrario: determinar tanto los límites de un derecho como las razones de ponderar su preponderancia en situaciones concretas son actividades que no se pueden válidamente realizar sin una alta carga argumentativa. Y es precisamente esta deliberación con argumentos lo que nos lleva a entender la plastilina o masa con la que se construyen los derechos, tal como aludíamos al comienzo.

Si se me permite el símil, que por supuesto no es más que ello, es algo así como la diferencia entre una regla del tipo “no robarás” y la discusión sobre en qué casos es válido “quitar” algo del otro. La primera, como generalmente se trata cuando de reglas se habla, incluye una cláusula única de conducta universal que simplemente se cumple o no. La segunda supone un debate que nos lleva a escenarios que pueden ser muy complejos: justifica la tributación (¿por qué habríamos de “quitarle” a los ricos lo que ellos se ganaron con cumplimiento de las reglas de juego?) tanto como el estado de necesidad (¿puede un pobre quitarme un pan que me pertenece, sólo porque tiene hambre?).

- Situaciones dilemáticas y crecimiento moral

La mayoría de estas situaciones de ponderación pueden ser llevadas didácticamente a la estructura de dilemas. En realidad, los abogados las trabajamos bajo la forma de problema jurídico a resolver, pero creo que es lo mismo, en cuanto dicho problema supone dilemáticamente optar por una de varias posiciones que se han encargado de postular las diferentes partes.

Ahora bien, varios de estos dilemas parecen tener una “respuesta fácil”, en tanto nuestra cultura o los dispositivos constitucionales nos preparan para asumirla. Un ejemplo: los derechos fundamentales de los niños aluden, en concreto, a una especie de metodología que implica que cuando están en disputa derechos de adultos y derechos de menores, debe hacerse lo posible por darle mayor peso a estos últimos. Algo similar podríamos predicar de poblaciones puestas en condición de vulnerabilidad (como desplazados, mujeres embarazadas, comunidades raizales o personas con discapacidad), aun cuando aquí las reglas de prevalencia ya no se afirmarían con tan alto grado de generalización.

En otros eventos, asumimos lo que ha dado en llamarse “casos difíciles” o incluso “casos trágicos”¹⁰. Aquí el dilema se parece más a una paradoja, en la medida en que cualquier solución parece inconveniente, y la discusión enfrenta es la búsqueda de la medida menos lesiva.

Rememórese, por ejemplo, en el caso de aquel niño mordido por un perro en sus genitales, a cuyos padres unos médicos recomendaron practicarle una operación que llevara al cambio de sexo frente a la dificultad para reimplantar lo cercenado, pero que no impidió que en la adolescencia la niña se reafirmara como niño y exigiera el cambio de sexo nuevamente. Cualquier discusión en este contexto asume esa condición de drama. Así como acontece en los eventos en que jóvenes afectados por enfermedades graves rechazan transfusiones de sangre por convicciones religiosas, en contra de las razones de padres o galenos.

En el mundo jurídico, lo que se espera de cualquier forma es que estos casos sean “fallados”. Las razones que esgrima el juez para sustentar su fallo, sus consideraciones, servirán es de telón de fondo para intentar convencernos de que su sentencia fue lo más justa posible. Y, dado que se dirigen a un auditorio universal, compuesto no sólo por las partes sino por toda la ciudadanía, eventualmente esta argumentación tendrá que ser comprendida y sopesada no

¹⁰ Esta es una terminología más propia del ámbito jurídico, a raíz del debate sobre si en derecho existen o no respuestas correctas. Por ejemplo, cfr. Arango, Rodolfo, *¿Hay respuestas correctas en el derecho?*, Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes, 177 pp.

sólo por los expertos sino por el común de las gentes. Si se quiere, es lo que acontece con el debate público posterior a los fallos de la Corte Constitucional, que enfrenta a periodistas, economistas, filósofos, transeúntes y hasta abogados.

En el campo de la pedagogía, lo importante no es el fallo, sino motivar y comprender la argumentación. Insisto en ello: los casos no son solamente relevantes porque deciden situaciones de personas, sino porque nos permiten observar la materia de la que se componen los derechos. Que no son otra cosa que conceptos, tesis, interpretaciones, evidencias físicas, datos, evaluaciones morales y demás.

Tomemos, nuevamente, un ejemplo a ver si logramos mayor claridad en nuestro propósito. Aceptemos como derecho humano el de que todos somos iguales frente a la ley. O que somos merecedores de igual comprensión y respeto. Las dos fórmulas no son iguales, pero aluden a un campo cubierto por lo semejante¹¹.

Ahora bien, ahora piensen en las leyes, y traten de buscar un número plural de ellas que estén en clave absoluta de igualdad. Es decir, una ley que efectivamente nos trate a todos y todas por igual: hombres y mujeres, niños y adultos, nacionales y extranjeros, servidores públicos y particulares, etc. No es tan fácil dar con varias, no? Casi con ninguna. Y si ello es así, ¿que quiere decir entonces el derecho a la igualdad?

Por esta vía, descubrimos que la igualdad es en verdad un principio (algunos lo llaman de optimización). Es decir, que indica una pauta para actuar, pero no una regla en el sentido que veíamos antes, de cumplirla o violarla (la del “no robarás”). Como principio, sirve especialmente para establecer cuándo las diferenciaciones que se hacen son válidas o cuándo constituyen una discriminación.

¹¹ La segunda sería una premisa más elaborada que se derivaría de una teoría procedimental de la justicia como la que preconizaba Rawls. (Cfr, por ejemplo, *La Justicia como Equidad: Una Reformulación*, Barcelona: Paidós, 2002, 287 pp), retomada posteriormente por Dworkin (*Los derechos en serio*, Planeta Agostini, Barcelona, pp 235 - 238).

Y ese el quid de la igualdad. Generalmente, las leyes no operan por igualdad sino por diferenciación: leyes que protegen o establecen posiciones jurídicas de los adultos mayores, o de las mujeres embarazadas, o de los estudiantes, etc. Leyes que diferencian entre lo que se espera de un servidor público y de un particular, al establecer funciones y competencias. Leyes que establecen trato especial para comunidades indígenas o formas culturales específicas. Y, en todos estos casos, el debate sobre derechos se establece en torno a la misma pregunta: ¿estas diferenciaciones son válidas, o discriminan a algunos a favor de otros?

En el caso en que la respuesta sea la de la discriminación, habrá que restituir las condiciones de igualdad, bien regresando a la situación original o bien ampliando la norma para cubrir con sus beneficios a quienes resultaban discriminados. Ahí es cuando aplica en todo rigor el principio de que todos somos iguales frente a la ley, pues es lo que justifica y sirve de base a todas las argumentaciones.

Como puede fácilmente advertirse, en un debate de tales características no es fácil establecer inamovibles o prefigurar respuestas. La forma como se argumente resultará determinante para las decisiones que se adopten. Pero, incluso, una vez establecidas estas, nuevos argumentos pueden visibilizar aristas del problema que lleven a posteriores transformaciones del juicio inicial.

Siendo estas las características del debate sobre derechos, la estrategia pedagógica debería dotarse de herramientas que posibiliten a los estudiantes experimentar, adoptar posiciones, explorar justificaciones. Pero no en un campo acumulativo de posiciones morales, pues a diferencia de otro tipo de valoraciones aquí no existen juicios correctos acumulativos, que vayan madurando la persona (por ello, aun cuando guarda relación, no es un ejercicio más de competencias ciudadanas, aun cuando varias de ellas son necesarias para participar en un debate de esta índole)¹².

¹² Como podrían ser los estadios de desarrollo moral de Kohlberg.

- La inestabilidad política de los derechos

Esta consideración con la que finalizábamos el aparte anterior es importante en tanto la formación en derechos humanos es distinta a la de profesionales del derecho, habilitados para interpretarlos y representar a particulares en diversos justiciables.

Pero esa diferencia, que importa, no es tan nítida. Como telón de fondo, podría invocarse o bien que se busca una formación en cultura democrática de los derechos humanos, a la cual entre otras obligaría la Constitución, o bien en formas de reivindicar y afirmarse desde los derechos en tanto poblaciones o grupos específicos.

Permítaseme, nuevamente, ilustrar el punto con un ejemplo: La población LGBTI, o las comunidades indígenas, encuentran en la formación en derechos humanos una vía tanto para afirmar su identidad a la luz de reivindicaciones específicas por derechos, como para comprenderse genéricamente como ciudadanos que participan, o debieran participar, de la deliberación democrática en condiciones de igualdad.

Pero una de las situaciones paradójicas que acompañan los derechos es que se reclaman en clave colectiva, pero se disfrutan generalmente en clave individual. Y que este disfrute está marcado o condicionado contextualmente. Esta circunstancia es la que ha dado lugar a un extenso debate en otras latitudes, como en los Estados Unidos, en donde muchos de los teóricos críticos previenen contra esa especie de ola ingenua que agitaría las reivindicaciones y afirmaciones desde los derechos, dada su inestabilidad y su escasa eficacia en la arena política. En contrapartida, arguyen ellos, sería necesario regresar al lenguaje de las necesidades, que alude directamente a bienes concretos o situaciones reales¹³.

¹³ Cfr al respecto Brown Wendy, "Lo que se pierde con los derechos" o Williams, Patricia, "La dolorosa prisión del lenguaje de los derechos", en Brown Wendy, Williams, Patricia, La Crítica de los Derechos, Universidad de los Andes, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, Colombia, 146 pp. O, Tushnet Mark, Ensayo sobre los derechos, en García Villegas, Mauricio (Editor), Sociología Jurídica: Teoría y sociología del derecho en Estados Unidos, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2001, pp. 111- 160.

Pues bien, realizo esta breve admonición en el territorio crítico de los derechos sólo para manifestar un rasgo común a muchos de los textos de formación en derechos humanos: casi la entera mayoría de ellos presume que el mundo con derechos será mejor que el que padecemos. Muchos, incluso, los postulan como la nueva utopía colectiva.

Y no es que yo quiera aguar la fiesta, pero sí alertar sobre la *naturalización* hacia la que hacen fácil tránsito muchos de nuestros dispositivos pedagógicos. Lo que no afecta la materialidad de los derechos, al fin y al cabo, pues su eficacia no depende simplemente de las expectativas o aspiraciones que ellos encarnen, sino de su realización institucional. Pero sí alienta la idea señalada al comienzo, en donde la promesa de los derechos humanos queda como algo escrito, formal, con pretensiones meramente hipotéticas de aplicación, mientras que la cruda realidad se encargaría de demostrar cotidianamente la futilidad de ello.

Por el contrario, un material pedagógico que contextualice lo problemático de los derechos humanos, incluso en cuanto a aspiraciones colectivas por realizar, y que muestre lo contextual e inestable que puede ser el discurso, pero que avance igual en las condiciones bajo las cuales éste se puede aprovechar, tanto a través de los dispositivos de política pública como de exigibilidad judicial, posibilita a mi juicio una asunción más estratégica de la ciudadanía y la democracia concomitante a ellos.

Sólo para iluminar algunas aristas de lo que significa esta problematización, permítaseme hacer referencia a dos procesos en los cuales he tenido la fortuna de intervenir aportando a la construcción posible de textos que soporten procesos complejos.

El primero de ellos tiene que ver con la implementación de la ley de restitución de tierras y la actividad institucional de la Unidad de Restitución de Tierras y de los Jueces Especiales de Justicia Transicional que se encargan de dichos procesos.

Para no extenderme en el asunto, el quid de la cuestión es cómo implementar un esquema de justicia transicional en materia civil, que relativice en alguna

forma los mecanismos institucionales tradicionales de protección a la propiedad, para poder garantizar de mejor manera los derechos de las víctimas. Y ello por cuanto, como es de público conocimiento, una de las características del despojo masivo que ocurrió en Colombia durante las últimas décadas es que éste se hizo poniendo al servicio de fuerzas oscuras buena parte de la institucionalidad regional, lo que se refleja en una aparente titularidad legalmente consolidada a través de testaferros, suplantación de registros, escrituras públicas firmadas bajo presión y varios etcéteras más.

Por supuesto, en una situación como la descrita el material didáctico no puede, a pesar de esta realidad, asumir esquemas simplistas como el de poner en tela de juicio todo el derecho de propiedad o establecer una prelación indiscutible sobre la narrativa de las víctimas. Pero sí puede propiciar un cambio de *chip*, como hemos denominado al proceso, que lleve al servidor público a sospechar, a problematizar, a asumir su función de una manera creativa y crítica, si se quiere efectivamente cumplir con el cometido de garantizar justicia material para tantos afectados por el despojo de tierras en nuestro país.

El segundo material tiene que ver con el desarrollo autónomo de la educación intercultural en Colombia. Aquí, tanto el Ministerio de Educación como la Presidencia de la República y las comunidades étnicas han llegado a ciertos consensos de base, en donde se resalta la disposición a hacer paulatinamente la entrega del servicio educativo a las comunidades étnicas, en la medida en que ellas a su vez vayan generando mecanismos autónomos y de calidad para la prestación de los mismos.

El asunto se complejiza es a la hora de encontrar los mecanismos institucionales que posibiliten este tránsito, pues fácilmente se descubre que si bien la Constitución planteó como uno de sus principios orientadores el del respeto a la diversidad étnica, desarrollar el mismo en instituciones centralizadas y con una fuerte correlación operativa y funcional no es fácil.

Nuevamente, el rol de los textos aquí ha sido el de problematizar las ideas originales de los actores. Por parte de las comunidades étnicas, la de que para asegurar el reconocimiento sólo bastaba reconocer, y que la autonomía no se otorga, so pena de que deje de ser tal. Por parte de las entidades de gobierno,

el que era sencillo descubrir una ruta jurídica que, manteniendo el centralismo actual del servicio educativo, posibilitara la transición hacia la educación intercultural.

Los textos, en últimas, sirven de pretexto para que, de nuevo, cambie el entendimiento formal y se busquen salidas distintas, siempre bajo el acuerdo implícito de que esta indagación no se hace simplemente por la novedad, sino para asegurar derechos sobre cuya materialidad no se duda, pero que no son tan simples de adoptar como sugeriría el enunciado escueto de las declaraciones e instrumentos de derechos nacionales e internacionales.