

# Pedagogía y Saberes

---

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Espinel-Bernal, Óscar Orlando

Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente.

Pedagogía y Saberes, núm. 45, 2016, Julio-, pp. 53-64

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys53.64>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614065654003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente

Citizen Formation and Human Rights Education. Analysis from an Ontology of the Present

Formação cidadã e educação em direitos humanos. Análise a partir de uma ontologia do presente

Óscar Orlando Espinel-Bernal\*

\* Profesor del Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios–Uniminuto y de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigador del grupo Pensamiento, Filosofía y Sociedad de Uniminuto. Correo electrónico: oscar.espinel@yahoo.com

## Resumen

Reconociendo la idea de derechos humanos como eje gravitacional de la educación del sujeto ciudadanizado, el presente texto, utilizando la “Ontología del presente” de M. Foucault como perspectiva metodológica, se pregunta por las concepciones que inspiran, movilizan y modulan tales derechos y sus resonancias, tanto en la formación ciudadana como en el tipo de democracia que se pretende consolidar. La realización de estos análisis desde una historia del presente permite comprender los funcionamientos de la educación en y para una cultura universal de derechos humanos; educación articulada al contexto del mundo globalizado en el cual las prácticas de ciudadanización operan desde la racionalidad civilizatoria siempre presente en las sociedades occidentales.

## Palabras clave

Educación en derechos humanos, derechos humanos, formación ciudadana, ontología del presente.

## Abstract

By acknowledging the idea of human rights as a gravitational axis of civic education, this article uses M. Foucault’s “Ontology of the present” as a methodological perspective in order to examine the concepts that inspire, mobilize, and modulate such rights and their resonances, both in citizen formation and in the kind of democracy sought to be consolidated. These analyses carried out from a history of the present allow us to understand the dynamics of education within and for a universal culture of human rights; an education that is adapted to the context of the globalized world in which practices of citizenship operate from the civilizing rationality always present in Western societies.

## Keywords

Human rights education, human rights, citizen formation, ontology of the present.

## Resumo

Reconhecendo a ideia de direitos humanos como eixo gravitacional da educação do sujeito cidadanizado, o presente texto, utilizando a “ontologia do presente” de M. Foucault como perspectiva metodológica, faz questão sobre as concepções que inspiram, mobilizam e modulam esses direitos e suas ressonâncias, tanto na formação cidadã como no tipo de democracia que se destina a consolidar. A realização dessas análises, a partir de uma história do presente, nos permite compreender os funcionamentos da educação em e para uma cultura universal de direitos humanos; educação articulada ao contexto do mundo globalizado em que as práticas de cidadanização operam a partir da racionalidade civilizatória sempre presente nas sociedades ocidentais.

## Palavras-chave

Educação em direitos humanos, direitos humanos, formação cidadã, ontologia do presente.

Fecha de recepción: mayo 4 de 2016

Fecha de aprobación: mayo 11 de 2016

En medio de la sociedad globalizada y el auge impositivo de las ideas neoliberales en las economías planetarias y locales, es llamativa la importante recuperación del interés, tanto en el mundo intelectual como en el contexto del diseño de políticas públicas, foros, conferencias e intervenciones públicas, por el asunto de la democracia, los derechos humanos, la formación de ciudadanos, la paz, la tolerancia, entre muchos otros tópicos relacionados con las nuevas ciudadanías que exigen las lógicas económico-políticas del nuevo orden mundial puesto en marcha desde el periodo de la segunda posguerra. Debates en este escenario proliferan día a día tanto en el concierto internacional como en el nacional, y constituyen una de las inquietudes fundamentales de nuestra época. Tal como lo evidencian los estudios, reglamentaciones y demás actividades promovidas desde las agencias internacionales articuladas, principalmente, en torno a la Organización de Naciones Unidas (ONU), la educación se convierte en el vehículo, el escenario espacio-temporal y la herramienta fundamental para materializar y modular dicha reestructuración del sistema global. Allí, la educación tiene la labor capital de incorporar en las sociedades de los siglos xx y xxi y sus individuos, los valores y principios que regirán y posibilitarán dicho régimen político, económico y social. Entre ellos, por supuesto, se encuentran tanto los derechos humanos como los valores democráticos y los mismos deseos de las nuevas subjetividades afines a la sociedad de mercado. La educación en derechos humanos (en adelante EDH) se cierne así como un campo en emergencia<sup>1</sup>, y los derechos humanos como un juego de verdad epocal desde el cual se reconocen, declaran y proyectan los sujetos. Régimen de verdad que interpela e interviene las conductas y subjetividades.

Así pues, continuando con algunas investigaciones que venimos desarrollando hace algunos años, se hace urgente en este contexto examinar críticamente el lugar de la educación y la pedagogía en medio de estas políticas y diseños de carácter global. Interrogar, desde la distancia que ofrece la vuelta al pasado, el funcionamiento de los derechos humanos dentro de los planes y proyectos de educación en y para los derechos humanos. Analizar los efectos y peculiaridades de los programas de formación ciudadana como diagnóstico del presente.

En este sentido, e intentando abordar estos análisis, el presente artículo inicia con una profundización en las posibilidades y potencialidades de una ontolo-

gía del presente. En este punto serán fundamentales las formulaciones nietzscheanas en su obra de juventud en diálogo con los planteamientos foucaultianos. A partir de la consideración de la ontología del presente como herramienta metodológica de análisis, el segundo paso del trabajo propuesto para este escrito se orientará a indagar por la historia de los derechos humanos, contenido estructural y obvio de una educación en derechos humanos pero, principalmente, cimiente de los modelos democráticos y de la formación reciente de ciudadanos. Claro, una pregunta que se asoma en el camino es si este cuerpo de derechos, vértebra de los diseños y proyectos globales como se intentará exponer, responden a los mismos derechos que Hinkelammert denuncia en lo que denomina, historia de la inversión de tales derechos humanos. Esta será una cuestión que quizás quede abierta pero que orienta subterráneamente nuestra indagación. Finalmente, luego de esta vuelta al pasado para indagar por el contexto y procedencia de la versión liberal de los derechos humanos en los planteamientos de algunos de sus más reconocidos divulgadores como Locke y cuyas formulaciones recoge la tradición occidental liberal, intentaremos exponer algunos análisis con relación al funcionamiento de la educación ciudadana en el contexto colombiano actual.

## De la ontología del presente como herramienta metodológica

“Solo desde la más poderosa fuerza del presente se puede interpretar el pasado” (Nietzsche, 2002, p. 60). Vehemente planteamiento que expone Nietzsche en la segunda *Consideración intempestiva* frente al mortuorio historicismo academicista que con exacerbada soberbia inunda su época. Un fenómeno similar parece sentirse en la atmósfera de las sociedades contemporáneas y que ya Nietzsche reprochaba en su obra: un culto obstinado del pasado. Esta idolatría hacia el pasado no deja de ser algo paradójico cuando se le intenta atribuir a nuestra época caracterizada por la velocidad, la obsolescencia, la actualización permanente. Asidua exaltación de la caducidad y formación de subjetividades igualmente fugaces, enmarcadas dentro del afán de la novedad. Visto de esta manera, parece contradictorio sostener tesis como estas dentro de sociedades como las nuestras, embebidas en las vertiginosas dinámicas del mercado; sin embargo, una mirada más detenida de los planteos del joven filósofo alemán nos ayudará en la tarea de comprender esta formulación y los sentidos a los cuales podríamos acudir dentro de los análisis que nos proponemos.

1 Espinel (2013), en el libro *Educación en derechos humanos en Colombia*, analiza la emergencia de la educación en la esfera de los derechos humanos en Colombia desde las nociones de campo y formación discursiva.

En primer lugar, cuando Nietzsche sostiene esta sentencia, lo hace para oponerse a la propensión de considerar el pasado, la historia, como cierto destino perentorio y al presente como resultado inevitable de dicho decurso. “¡Imposible revelarse contra ese pasado! ¡Imposible oponerse a la obra de los dioses!” (Nietzsche, 2002, p. 90). Desde esta óptica

... el pasado es un peso que nos aplasta, un movimiento irresistible e ineluctable de los acontecimientos que exige de nosotros que nos pongamos de rodillas y adoremos el orden establecido; el individuo no es más que un instrumento de lo que se realiza en la historia. (Sánchez, 1989, p. 239)

Nietzsche reclama ante este culto generalizado de la historia, al cual identifica como una enfermedad cultural, cierta capacidad de olvido; un modo no-histórico de vivir y pensar el presente. El hombre historiador es un coleccionista de datos y remembranzas que legitiman y respaldan el relato oficial del presente.

Cuando predomina la idolatría al pasado y su código de valores sobre la vitalidad del presente, la vida se asfixia e inmoviliza. El historicismo obliga a vivir en esa cadena de creencias y sucesos de un pasado que se proyecta hacia el porvenir. La idea de progreso, por ejemplo, está en esta línea pues presenta un decurso histórico como movimiento inclemente que todo lo abarca y que continúa una línea de ascenso entre el pasado y el porvenir. En este ascenso se diluye el presente, o bien siendo determinado como producto irremediable del pasado, o bien siendo subordinado a los proyectos futuros. Por tanto, en ambos casos se debe evitar al máximo obstaculizar la inexorable marcha de la historia. El mismo Hegel lo anuncia cuando proclama que el curso de la historia requiere de sacrificios y se refería, precisamente, al avance de la civilización en el mundo. Avance civilizatorio que, además, coincide con las empresas imperialistas de la época.

Retomando la imagen nietzscheana respecto al peso asfixiante de la historia, puede deducirse que el historiador erudito “no puede sino concebir el tiempo histórico como algo completamente ‘muerto’, esto es, separado de nosotros, definido en su estéril inmutabilidad” (Cano, 2000, p. 55). Pero lo que nos muestra el genealogista, es que muy al contrario de esta errada concepción, el pasado vive en el presente. “El hecho es algo viviente en la actualidad” (Cano, 2000, p. 55). Por esta razón, el sentido histórico ha de estar subordinado a la potencia creadora de lo no-histórico, de la intempestividad. Se hace necesario dar una mirada al pasado para hacer una historia del presente.

En este sentido, un segundo elemento por resaltar es que esta vuelta al pasado, con todas sus limitaciones pero también posibilidades, intenta tomar distancia temporal para percibir de otra manera. Leer el hoy y lo que devenimos desde nuevas coordenadas y con la claridad de la incompletitud. Problematizar<sup>2</sup> para hacerlo objeto del pensamiento y desnaturalizar nuestras formas de ser y conductas cotidianas. Cuestionar el presente desde otras preguntas y problemas. Preguntar de otro modo. En definitiva, mirar desde las alturas tal como lo propone el joven Nietzsche en la primera de sus *Consideraciones intempestivas* (Nietzsche, 1988). “Mirada desde las alturas” empleada como metáfora para significar no una mirada desde la totalidad cuanto una vuelta a la singularidad: “se trata de una mirada que rescataba aquello empujado, desvalorizado por aquellos ‘grandes acontecimientos’ y progresos con los que vibraba el mundo cultural alemán” (Cano, 2000, p. 74). Una mirada desde las alturas que permita tomar distancia sin perder la referencia; elevarse sin evadir la pregunta por el presente; explorar perspectivas y abrir las posibilidades de la mirada misma; volver a mirar con otros ojos y relieves parajes descartados dentro de la “pintura” que intenta sustituir la infinita diversidad de paisajes, detalles, nichos y encuadres.

Nos proponemos entonces, dentro de un proyecto mucho más amplio, una ontología del presente alimentada por la potencia de la pregunta. Ya hemos señalado el riesgo de encontrarse esclavizado por cierta miopía que sujeta a la experiencia directa, lo próximo, lo coyuntural y sobre todo, a los bloques históricos que modelan la realidad presente exhibiendo un único relato dentro de la supuesta linealidad de la historia que desemboca en el presente y se proyecta, unívocamente, hacia el futuro<sup>3</sup>.

2 La noción de problematización desempeña una función metodológica fundamental en los análisis foucaultianos y asume una connotación particular: “Problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, así como tampoco creación mediante el discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento” (Foucault, 1999b, p. 371). En suma, la problematización permite constituir como problema algo que no lo era y así, mediante su cuestionamiento, la vuelta de la mirada hacia ello, su visibilización desde otras coordenadas distintas a las acostumbradas, lo hace objeto del pensamiento, es decir, lo hace aparecer.

3 La historia efectiva, tal como la llama Foucault en su lectura de Nietzsche para diferenciarla de la historia erudita, acumulativa y lineal, toma distancia de lo más próximo para mirar desde horizontes más amplios: “Su movimiento es inverso al que practican subrepticamente los historiadores: simulan mirar lo más lejos de sí mismos, pero vilmente, arrastrándose, se aproximan a ese horizonte prometedor

Así, la ontología del presente foucaultiana que se propone como perspectiva de estudio consiste, como recuerda Cano en su estudio sobre Nietzsche, “no en ser capaz de ver algo nuevo sino en ver lo viejo y conocido hasta la saciedad por todos *como nuevo*” (Cano, 2000, p. 36). Tomar distancia temporal y problematizar el presente desde una mirada al pasado. Por ende, comprender el presente, la misma historia y la propia existencia como un campo de batalla. Ello implica luchar por el posicionamiento, la configuración y la reinención de sentidos. Los derechos humanos, eje fundamental de la educación de los ciudadanos de hoy —y quiero insistir en ello por tratarse de una imagen fundamental dentro de este trabajo—, forman parte de esta lucha por el presente pues ellos, sobre todo aquella versión heredera del pensamiento político liberal del siglo XVIII, actúan de manera relevante en los diseños globales de la estructura social y política que recibe el nombre de democracia; pero también —hay que señalarlo—, pretexto, contexto y móvil dentro de diversas experiencias de resignificación de las relaciones sociales, el empoderamiento de las comunidades y la acción colectiva (Espinel, 2014, pp. 128-130). Con el fin de adentrarnos en estos análisis, detengámonos por un momento en la situación de los derechos humanos en medio del escenario geopolítico mundial, para pasar luego a revisar la historia de los derechos humanos en lo que Hinkelammert presenta como la historia de su inversión.

## Derechos humanos y formación de sujetos democráticos en la era del desarrollo<sup>4</sup>

Desde los planteamientos que Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) caracterizan como la “transición del colonialismo moderno a la colonialidad global”, es posible dimensionar el problema de la globalización, de la modernización, del progreso y del discurso del desarrollo, dentro de un complejo proceso de configuración de una determinada imagen de la realidad a partir de la emergencia de discursos y prácticas que

(en eso como los metafísicos, que si ven, muy por encima del mundo, un más allá, sólo es para prometérselo a título de recompensa). La historia efectiva mira hacia los más próximo, pero para apartarse bruscamente de ello y volver a captarlo a distancia (mirada semejante a la del médico que explora para diagnosticar y decir la diferencia)” (Foucault, 2004, pp. 51-52).

4 Algunas de las siguientes ideas forman parte de un itinerario investigativo más amplio, razón por la cual retoman y reelaboran reflexiones contenidas en Espinel (2015).

operan en dicho moldeamiento, tales como progreso, democracia, derechos humanos, ciudadanía, sujeto de derechos, entre otros<sup>5</sup>.

Las políticas y discursos de progreso y modernización explicitan la nueva estrategia de reordenamiento global en cuanto expresión de una colonialidad del presente y puesta en marcha por las potencias mundiales en el periodo de posguerra. Circunstancia que, además, responden a un momento histórico coyuntural: el desvanecimiento de las antiguas colonias europeas y la emergencia del desarrollo como nueva forma de colonización. Escenario dentro del cual reaparece el discurso de los derechos humanos. Paradójicamente, el discurso de desarrollo y modernización buscaría establecer, a través de políticas intervencionistas, las condiciones necesarias para combatir la pobreza masiva así como el reemplazar y restituir las relaciones coloniales de dominación entre las colonias y las metrópolis, entre centro y periferia, entre los países “sub-desarrollados” y aquellos “desarrollados”<sup>6</sup>.

Estas políticas intervencionistas se caracterizan por un fuerte interés en la instauración de regímenes democráticos en la región. “La democracia no es sostenible cuando se sustenta en un andamiaje socioeconómico excluyente; tampoco es sostenible cuando la dinámica de las ideas cursa por el camino de la lucha de clases. Lo que se busca es una Nación solidaria” (Departamento Nacional de Planeación, 2007, p. 25). De este modo, la democracia es una meta fundamental dentro de los procesos de modernización y desarrollo de las consideradas “atrasadas” sociedades latinoamericanas. Esta democratización pasará por procesos de industrialización y programas para promover la vigencia plena de los derechos humanos como piedra angular de los Estados de derecho en medio del marco de la Guerra Fría, la expansión de las ideas comunistas en Latinoamérica y el creciente nacionalismo que procuraba el crecimiento, la consolidación y la autonomía de sus economías a través del fomento estatal de la industrialización.

La Guerra Fría, según entiende Escobar (1996), se había desplazado hacia el “Tercer Mundo”, terreno en el cual se intensificaron las acciones para fortalecer la

5 Por ahora no es posible abordar este tema en extenso; sin embargo, Espinel (2013) ofrece algunos desarrollos más amplios con respecto a estas relaciones entre desarrollo, modernización y derechos humanos. Igualmente, Escobar (1996), en su libro titulado *La invención del Tercer Mundo*, estudia la emergencia de los discursos de desarrollo, progreso y modernización dentro del orden global ideado después de la Segunda Guerra Mundial.

6 Para ampliar estas matrices de análisis, véase Arturo Escobar (1996).



influencia de las potencias occidentales capitalistas y luchar contra la propagación de las ideas comunistas, agenda dentro de la cual opera la difusión de la versión universal de los derechos humanos que fungen como principios fundamentales de occidente. Esta rivalidad entre la Unión Soviética y Estados Unidos, potenciada por el discurso del desarrollo, legitimó progresivamente las estrategias de modernización, democratización e industrialización para la región. Durante la segunda parte del siglo xx, las sociedades “tercermundistas”, tal como fueron proclamadas y situadas dentro del panorama geopolítico mundial por las autodefinidas sociedades del “Primer Mundo”, fueron compelidas a privilegiar el capital privado, a crear un ambiente propicio para el desarrollo del capitalismo y a controlar el nacionalismo, los brotes comunistas y las agremiaciones izquierdistas de trabajadores y campesinos.

## Derechos humanos contra sí mismos. Historia de una inversión

Boaventura de Sousa Santos (2012) señala su preocupación con relación a que los derechos humanos han sido usados dentro del discurso moderno capitalista —recientemente neoliberal— como discurso de progreso y desarrollo. “La doble moral, la complacencia hacia dictadores aliados, la defensa de la intercambiabilidad entre los valores de los derechos humanos y del desarrollo: todo esto echaba una sombra de duda sobre los derechos humanos como libreto emancipatorio” (Santos, 2012, p. 345). Estos derechos se han convertido en consignas que justifican enormes campañas de expansión del modelo político y económico así como de exterminación de todo aquello que sea considerado como obstáculo para dicho progreso. De ahí que, paradójicamente, en nombre de los derechos humanos y de la protección de la democracia se hayan iniciado avanzadas violentas de represión, control y aniquilamiento contra pueblos enteros y contra aquellos considerados como peligrosos para la realización de la consigna de “orden y progreso” en los Estados-nación.

En este contexto, Hinkelammert habla de la “inversión de los derechos humanos”, según la cual en defensa de tales derechos se viola, se transgrede, se niegan los derechos humanos de aquellos a quienes se considera que atentan contra ellos. De hecho, afirma categóricamente que “la historia de los derechos humanos modernos es a la vez la historia de su inversión, la cual transforma la violación de estos mismos derechos humanos en un imperativo categó-

rico de la acción política” (2002, p. 46). Es el caso de Kosovo<sup>7</sup> —expresa Hinkelammert en el ejemplo que expone en su argumentación—, en donde las víctimas de las operaciones de destrucción se convierten en responsables de su propia tragedia y de estas vulneraciones. Un caso similar ocurre con las antiguas colonias y pueblos sometidos por largo tiempo a través de las grandes campañas de conquistas y proyectos imperialistas. Encontramos la misma situación en el exterminio de los pueblos nativos de las Américas y en los vejámenes contra las poblaciones africanas, entre otros. Hinkelammert lo plantea en los siguientes términos:

La conquista española de América se basó en la denuncia de los sacrificios humanos que cometían las civilizaciones aborígenes americanas. Más tarde, la conquista de América del Norte se argumentó por las violaciones de los derechos humanos por parte de los aborígenes. La conquista de África por la denuncia de canibalismo, la conquista de India por la denuncia de la quema de viudas, y la destrucción de China por las guerras del opio se basó igualmente en la denuncia de la violación de los derechos humanos en China. El Occidente conquistó el mundo, destruyó culturas y civilizaciones, cometió genocidios masivos, sin embargo todo eso lo hizo para salvar los derechos humanos. (2002, pp. 46-47)

En efecto, Occidente, sus campañas y sus fuerzas militares, se han presentado y autodefinido como las grandes protectoras y guardianes de los derechos humanos en el mundo. Razón por la cual sus incursiones militares, genocidios y abusos no son concebidos como crímenes; por el contrario, se exhiben como acciones necesarias para el mantenimiento de la paz y la armonía mundial. Esto sostiene la idea que parece

7 La intervención de las fuerzas armadas de la OTAN entre marzo y junio de 1999 en Kosovo como medida adoptada para finalizar la guerra de Kosovo recrudescida por el enfrentamiento de guerrillas entre albaneses y serbios entre 1996 y 1999 es el ejemplo que cita Hinkelammert (2002) en su exposición. Sin embargo, podrían referirse otra serie de ejemplos para analizar situaciones similares en cuanto a la tesis de la “inversión de los derechos humanos”. Con el fin de legitimar invasiones, genocidios y exterminios masivos se han invocado en diferentes momentos de la historia supuestos principios universales garantes de la seguridad, el orden y el progreso del género humano. Tal es el caso, y dadas las particularidades de cada problemática, lo acontecido en los campos de concentración en la Alemania nazi, el conflicto de la Franja de Gaza, las invasiones estadounidenses en Medio Oriente, Centroamérica y Vietnam, entre muchos otros. Para el caso de Colombia, podrían citarse muy cercanas a estas situaciones, las avanzadas por parte de grupos paramilitares, guerrilleros y de las mismas fuerzas militares del Estado a lo largo del territorio colombiano bajo el pretexto de luchar contra los agentes perturbadores del orden, el bienestar y la paz.

imponerse desde los mayores agresores, referente a que, en últimas, la responsabilidad de tales incursiones y actos bárbaros es de aquellos a quienes se violenta, por cuanto no responden o no han logrado responder a los códigos civilizatorios instaurados desde las potencias de Occidente.

Estos países, que llevaron la tormenta de la colonización al mundo entero, no aceptan ninguna responsabilidad por lo ocurrido, sino que más bien cobran una deuda externa gigantesca y fraudulenta producida a aquéllos. Es decir, las víctimas son culpables y deudores, y tienen que confesarse como malvados y pagar incluso con sangre a sus victimarios. (Hinkelammert, 2002, p. 47)

Ahora bien, en opinión de Hinkelammert, Locke desempeña un papel fundamental en medio de la imposición de tal lógica de inversión que opera hegemónicamente en la concepción y el funcionamiento de los derechos humanos en la historia de Occidente y, de manera particular, en el marco de la filosofía política liberal<sup>8</sup>. Desde la perspectiva de esta lógica de inversión, la víctima se muestra como culpable y el victimario como inocente, filántropo y salvador.

Justamente, Locke (2002) en su texto titulado *Segundo ensayo sobre el gobierno civil* publicado anónimamente en 1689, elabora todo un aparato teórico-político que será útil para defender y conceptualizar eurocéntricamente la interpretación y el funcionamiento de los derechos humanos en la geopolítica mundial. Es un texto capital dado el contexto en el que fue escrito dentro del auge de las grandes campañas de conquista en América, India y Oriente por parte de los poderosos imperios de

8 Es importante no perder de vista que uno de los temas en los que se concentra este artículo es el de los derechos humanos, principalmente en su tradición liberal, que parece haberse consolidado y expandido como la versión hegemónica desde su nominación como universal. Ahora bien, como es sabido, la obra de Locke será vital para el desarrollo del liberalismo político; por esta razón nos ocupamos en estas líneas del análisis de su ideas, las cuales operaron como pilar de la tradición de derechos humanos que Hinkelammert identifica con la mencionada tesis de la inversión de tales derechos. El caso de Locke permite ilustrar esta lógica de inversión palpable en todo el liberalismo político y económico posterior y plenamente vigente en los diseños globales actuales. Otro problema o, mejor, otro grupo de cuestionamientos, que excede el presente ejercicio pero que ha de ser objeto de futuras indagaciones desde la perspectiva aquí planteada, se relaciona con la incidencia de pensadores como Rousseau y el republicanismo en los procesos de consolidación de los Estados-nación latinoamericanos y la formación del nuevo soberano; de manera particular en Colombia, dada la ampliamente aceptada presencia del pensamiento del ginebrino en personajes como Simón Bolívar y su maestro, Simón Rodríguez. Relación pedagógica, dicho sea de paso, también discutida por algunos especialistas, como Maximiliano Durán (2011).

entonces y por las réplicas del pensamiento político liberal lockeano en la constitución de la joven nación que desde entonces incidió notoriamente en los destinos de las demás naciones del mundo: Estados Unidos de América.

La aparición de este trabajo de Locke es un acontecimiento de colosal trascendencia por cuanto se encuentra en el ambiente de la época un gran debate frente a la legitimidad de los procesos de conquista y de las operaciones relacionadas con estos proyectos, tales como la expropiación de los bienes de las poblaciones colonizadas y el comercio de esclavos, en donde Locke —lo cual no es un detalle menor— había invertido gran parte de su fortuna junto con otros ilustrados, como Voltaire<sup>9</sup>. Por todo ello el texto de Locke se convierte, según Hinkelammert en “un trabajo fundante sobre todo para la tradición anglosajona, y define hasta la actualidad la política imperial, primero de Inglaterra, y posteriormente de EE.UU” (2002, p. 47).

Dentro de un imperio en expansión como lo era la Inglaterra de los siglos XVII y XVIII, este debate sobre la legitimidad de las campañas expansionistas era fundamental tanto en la escena política local como de cara a las demás potencias con las que se encuentra en disputa. Como es sabido, en épocas anteriores la conquista y la expansión se justificaban a través del derecho divino de los reyes y de la anuencia de la autoridad papal, de acuerdo con la cual se asignaban nuevos territorios por conquistar y cristianizar. Con los acontecimientos que culminaron en la Revolución francesa y la rodearon, la autoridad del monarca basada en la omnipotencia del derecho divino se debilitará hasta desaparecer y con ello, la legitimación de la expansión imperial vigente hasta entonces.

Con la formulación del *Habeas corpus* (1679) y la Carta de derechos (*Bill of Rights*) (1689), en tiempos de Locke se establecieron derechos fundamentales correspondientes a la libertad y a la igualdad. Esos derechos proclamaban la protección de la vida y de las propiedades y desplazaban el derecho divino de los reyes a disponer sobre la vida y la muerte de sus súbditos. El rey, en particular en Inglaterra, se convirtió en una figura constitucional elegida por el parlamento, y la autoridad, a su vez, en un poder al servicio del pueblo. Estos fueron derechos que la

9 El mercado de esclavos fue la actividad comercial más lucrativa de los siglos XVII y XVIII, e Inglaterra, como imperio en expansión, deseaba obtener el monopolio de esta operación. Para 1713, mediante la *Paz de Utrecht* (1713) Inglaterra despojó de este monopolio a España, que hasta ese momento lo ostentaba. A partir de entonces, el imperio inglés tuvo el monopolio del comercio de esclavos entre África y las colonias españolas en América.

burguesía recibió con júbilo triunfal; sin embargo, de la interpretación literal del derecho de igualdad surgió toda una serie de dificultades que la misma burguesía debió solucionar con urgencia. El derecho a la igualdad, asumido literalmente, impugnaba las prácticas esclavistas y, en particular para el caso del imperio inglés, la expropiación de las tierras y propiedades de los indígenas de América del Norte.

Lo que hizo Locke fue justificar la legitimidad de la esclavitud y de la expansión del imperio argumentando, paradójicamente, la igualdad natural entre los hombres. Por tanto, sintetiza Hinkelammert:

Esas violencias no violan los derechos humanos, sino que son consecuencia de su aplicación fiel. Decir igualdad, es lo mismo que decir que la esclavitud es legítima. Garantizar la propiedad privada, significa poder expropiar sin límites a los pueblos indígenas de América del Norte. Se entiende, entonces, por qué la burguesía aceptó con tanto fervor la teoría política de Locke. (2002, p. 49-50)

Allí identifica Hinkelammert el nacimiento del concepto de la *inversión de los derechos humanos*, acogido y desarrollado por toda la interpretación liberal de los derechos. Interpretación y concepción de gran vigencia hasta nuestros días y perceptible aun en las prácticas de ciudadanización contemporáneas. De hecho,

... en el seno del modelo conceptual del iusnaturalismo [dentro del cual se inscriben los postulados de Locke] se desarrollan y fundan algunas categorías centrales dentro de la fundamentación de los sistemas democráticos modernos; por ejemplo, el contrato social, el derecho natural, la dignidad humana, el individualismo, entre otros. (Espinel, 2015, p. 178)

Allí pueden incluirse, sin lugar a dudas, las nociones modernas de ciudadano, Estado, libertad y autonomía.

Más aún, para Locke la sociedad civil está precedida por un estado de naturaleza; pero a diferencia de Hobbes, quien los considera como dos estados antagónicos ya que el estado natural se caracteriza por el estado de guerra permanente superado por la consecución del contrato original para el establecimiento de la sociedad civil, para Locke no existe oposición alguna entre el estado de naturaleza y el estado civil. De hecho, el estado civil es un perfeccionamiento de las condiciones ya presentes en el estado natural.

El estado natural subyace por consiguiente al estado civil, pero existe también allí donde no se ha constituido todavía el estado civil. De este modo,

Locke sostiene que en América (del Norte) no se ha constituido aún un estado civil mientras que en Asia ya existe. (Hinkelammert, 2002, p. 50)

De tal manera, es lícito, e incluso imperativo, el realizar toda acción que conduzca a estas poblaciones a la transición necesaria desde el estado de naturaleza al estado civil. Este proceso se conoce como civilización. Es perentoria la campaña de civilizar todo aquel asentamiento humano que subsista en estado de naturaleza para transformarlo en un estado civil o estado político.

Este mismo proceso se lleva a cabo en las colonias españolas, en las inglesas y en general en todas las colonias de los imperios europeos. Es la misma lógica empleada en posteriores invasiones y exterminios presentes hasta nuestros días. Es la misma lógica que direccionó y continuó la aniquilación cultural y física de los pueblos indígenas en nuestra nación durante los siglos XIX y XX dentro de un proceso que eufemísticamente se denominó evangelización y civilización para la construcción del naciente Estado-nación y la radicación de los valores de la necesaria industrialización del país a lo largo y ancho de su geografía. Es la misma racionalidad seguida dentro de las estrategias eugenésicas y de higienización de la población durante la primera mitad del siglo XX en la idea de consolidación de las bases de la República de Colombia erigidas en una raza sana, moralmente piadosa y bien educada (Castro-Gómez, 2009; Noguera, 2003). Es la misma estrategia seguida en los procesos de desarrollo, modernización y democratización de las economías definidas como atrasadas o subdesarrolladas. En nombre del “género humano” las grandes potencias, en cuanto creadoras y promotoras de los diseños globales trazados a partir de la segunda posguerra, asumen el compromiso histórico y legítimo de civilizar a estos pueblos “degenerados”, “salvajes”, y en las últimas décadas, “atrasados”, “subdesarrollados”, “despóticos” y “violadores” de los derechos humanos.

Según esta teoría del estado de naturaleza, Locke presenta a quien trasgrede las leyes naturales como un enemigo de la humanidad, por lo que se le debe reducir y extirpar. Quien trasgrede las leyes de la naturaleza renuncia así mismo a todo derecho y a toda humanidad. Deja de ser “humano” en la medida en que no sigue las leyes de la razón y, por tanto, se constituye en enemigo de la humanidad. Es decir, bajo esta situación nadie lo despoja de sus derechos pues el criminal renuncia por sí mismo y sus acciones a dichos derechos. Dentro del estado civil continúa vigente esta ley del estado de naturaleza en tanto que el estado natural se constituye



en fundamento y referente a partir del cual se construye el estado civil. La burguesía y el modelo de sociedad que intenta instaurar se autoidentifican como el modelo del estado civil, por lo que esta se arroga el derecho y el deber de salvaguardarlo. Esto implica que la burguesía se instituye como ejecutora de la ley natural, que castiga, aniquila y persigue a todo aquel que atente contra la humanidad; en otras palabras, pues así se entiende, se hace culpable y criminal todo aquel que se oponga al desarrollo del modelo puesto en marcha por dicha burguesía y los futuros Estados modernos. De esta manera, el marco teórico-político cimentado por Locke legitima la esclavitud, el saqueo de los territorios conquistados y el exterminio de todas aquellas culturas que atentan contra los derechos humanos concebidos e interpretados en Occidente.

“Locke, de esta manera, imputa a todo el mundo no burgués, el haberse puesto en estado de guerra contra el género humano” (Hinkelammert, 2002, p. 55). Por esto, se siente en la obligación irrenunciable ante esta supuesta “agresión” y en defensa del género humano, de hacer la guerra a todo aquel que se ha resistido o sublevado.

Ésta, su guerra, es guerra justa. Puede entonces conquistar a todos, pero todas sus conquistas las hará por guerras justas. Por eso puede además, exigir legítimamente a los conquistados reparaciones para compensar sus gastos de guerra, en vista de que todos, al defenderse hacen una guerra injusta. Por tanto, adquiere con justicia los bienes de todo el mundo. (Hinkelammert, 2002, p. 55)

Estos pueblos son culpables de su propia condición de “salvajes”, “incultos”, “incivilizados”, “brutos” y “dañinos”, razón por la cual son tratados como criminales. Su condición y conductas ofenden y agreden al género humano y a la ley de la razón, en consecuencia deben ser neutralizados, aniquilados y en un acto “bondadoso” y “misericordioso”, civilizados. Estos mismos pueblos “infames” y “degenerados” que se resisten a la senda del progreso de la humanidad y a la construcción de sociedades “libres” mediante su transformación y adecuación a Estados civiles burgueses, deben asumir los costos de su proceso de civilización y pagar reparaciones de los gastos de la guerra justa emprendida contra ellos y por ellos generada.

### ¿Competencias ciudadanas? y ¿democracia?

Ahora bien, avancemos un poco más. Tal como lo advertíamos desde el inicio, es notoria la creciente preocupación en torno al discurso de la ciudadanía y formación para la ciudadanía en gran parte de los

escenarios de la sociedad, pero principalmente en el campo de las ciencias sociales y de manera particular, en la educación. Un incremento progresivo en el interés de los distintos sectores del Estado por consolidar una serie de “competencias” más o menos estandarizadas y generalizadas que reflejen la correcta formación de los ciudadanos que componen dicha sociedad. La recurrencia de este discurso en el espectro latinoamericano responde a las características de una época convulsionada heredera de un pasado reciente de dictaduras y golpes militares en la región. “Régimen de dictaduras con condiciones, características y manifestaciones particulares en cada caso, pero que en general, fueron sistemas autoritarios en los cuales las instituciones de los sistemas democráticos se vieron seriamente afectadas, y en algunos casos incluso erradicadas” (Espinell, 2013, p. 47). Toda una serie de situaciones y acontecimientos que no solo han marcado la región sino que, tal como lo referencian Alexander Ruiz y Enrique Chaux (2005) al igual que Will Kymlicka (2001), han venido debilitando o demuestran un debilitamiento de las estructuras del ordenamiento democrático.

El escenario colombiano no es muy distante de la crisis de institucionalidad que padecen las endémicas democracias de la región. El conflicto interno que ha envuelto la historia colombiana reciente, sumado a la creciente corrupción e ineficacia de los instrumentos de regulación y funcionamiento del aparato democrático, han creado una crisis de ciudadanía asociada a una crisis de humanidad (Ruiz y Chaux, 2005, p. 10). Y es precisamente en este contexto en el cual surge el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (Planedh) (MEN, 2007, pp. 7-8), y luego los programas de competencias ciudadanas en el país.

Junto al consecuente deterioro de la estabilidad y consistencia de las estructuras democráticas del país a causa de esta larga época de violencia, se percibe también el incremento de cierta pérdida generalizada de confianza hacia sus instituciones y sus representantes. Este es, quizás, uno de los puntos que más preocupa y al que intentará responder el programa nacional de formación ciudadana: recuperar la confianza y estimular la consecuente participación en las instituciones democráticas. De suerte que la educación ciudadana y la difusión de los derechos humanos se consideran la más importante inversión en el concierto nacional y regional:

El magisterio que trabaja con niños, niñas y adolescentes es el contingente humano que puede afirmar el rumbo de la democracia y cambiar la conciencia del alumnado que en pocos años estará votando, será miembro de partidos políticos,

funcionario público, activista de organizaciones civiles, ciudadano activo y tomador de decisiones. (IIDH, 2004, p. 6)

Estas son las palabras con las que el III Informe del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), presenta la preponderancia de la educación en derechos humanos en la región. Si lo que se desea es la estabilidad del sistema democrático se debe garantizar los mecanismos de participación dentro de este sistema y sobre todo, la manera “adecuada” de participar e intervenir en la *res publica*. Entonces la principal tarea consiste en formar los futuros ciudadanos que ejercerán sus derechos, entre ellos su derecho al voto, y sobre todo, formar las conciencias que incidirán, actuarán y perpetuarán el ordenamiento social establecido. En la escuela, estos futuros ciudadanos no solo están en proceso de formación de su personalidad, sino también de sus subjetividades, ideales, principios y valores. Por esta razón es vital, dentro de las políticas nacionales e internacionales fijar allí los esfuerzos si lo que está en proyección es la estabilidad del ordenamiento social.

Ahora bien, la educación para la ciudadanía no se reduce al cumplimiento obediente y pasivo de las normas. La norma resulta insuficiente si no se cuenta con la consolidación de una voluntad individual y colectiva que esté dispuesta no solo a aceptar dicho ordenamiento sino a comprometerse y procurar, en cada una de sus acciones, instaurar y conservar tal ordenamiento. La norma por sí sola resulta vacua si no conquista la voluntad de quienes han de seguirla en su cotidianidad. En consecuencia, esta formación debe conducir al ciudadano a rechazar todas aquellas acciones y conductas que puedan atentar contra la sociedad, vigilando y controlando así tanto sus conductas y deseos como los comportamientos de los demás conciudadanos. El ciudadano, además de reconocer y respetar el ordenamiento social, se convierte, a partir de la educación para la ciudadanía, en garante y protector de dicho sistema social y político.

Aquí es importante anotar que Ruiz y Chaux (2001), retomando los planteos de Kymlicka (2001), distinguen entre la ciudadanía o educación ciudadana y la civilidad o educación cívica como dos niveles de un mismo proceso de formación política de los sujetos. La civilidad responde, principalmente, al conocimiento de las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y los procedimientos de la vida política, así como al cumplimiento de pactos sociales a partir de su conocimiento. Por su parte, la educación ciudadana se caracteriza principalmente por la reflexión acerca de las finalidades y los límites de la esfera política, lo cual implica la capacidad de

autodeterminación y deliberación frente a las disposiciones y el funcionamiento de la estructura o el ordenamiento sociopolítico y, por supuesto, desde el ejercicio activo de la ciudadanía, la participación responsable en procesos y decisiones sociales y políticas. Esto reafirma, señala Kymlicka, que las solas estructuras democráticas por sí mismas son incapaces de garantizar y mantener el funcionamiento de las democracias; para ello es imprescindible una ciudadanía con cualidades y virtudes específicas y con voluntad para construir el proyecto de nación planteado desde las estructuras democráticas. “Sin ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias resultan difíciles de gobernar e incluso inestables” (Kymlicka, 2001, p. 253).

Esto explica, dice el autor, la reiterada insistencia de los gobiernos y organismo internacionales por fomentar y promover la educación para la ciudadanía. Si nos detenemos a revisar los planteamientos centrales de la formación por competencias ciudadanas en Colombia, encontraremos allí la preocupación por formar a los sujetos en estas mismas cualidades o virtudes. Incluso en el Planedh estas mismas virtudes se presentan como valores democráticos. En este sentido

Educar para los derechos humanos supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antiéticos, como lo son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la violencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo. (MEN, 2007, p. 59)

En suma, el Estado, para su correcto funcionamiento, requiere de la cooperación y el autocontrol de los ciudadanos pues la sola acción coercitiva o prescriptiva es insuficiente, e incluso, perjudicial para el mantenimiento y la armonía del proyecto de nación. En este derrotero marcha la educación para la ciudadanía, la promoción de la participación, la recuperación de la confianza en las instituciones, las políticas de inclusión y no discriminación y el autocontrol de los sujetos como medidas que buscan favorecer el fortalecimiento de las estructuras e instituciones democráticas. La pregunta fundamental es, entonces, ¿qué tipo de democracia?

## A manera de cierre provisional

Ante la inminente tarea de cerrar —por ahora— este ejercicio queda por plantear muy brevemente algunos cuestionamientos y líneas de trabajo para proyectos

futuros. En primer lugar, el ejercicio desarrollado aquí es un ejercicio inconcluso y si se quiere provisional, pues su interés más que establecer verdades, exponer teorías o finiquitar dificultades, se propone todo lo contrario: despertar inquietudes, atisbar horizontes, atizar la incertidumbre e interpelar el pensamiento. Por tanto, es provisional en la medida en que queda mucho trabajo por realizar e ideas por rastrear.

Preguntarse por los derechos humanos que actúan como eje gravitacional de la formación ciudadana desde la perspectiva metodológica de una ontología del presente, ha sido el objeto de este breve texto. Como es por todos conocido, se trata de un asunto extremadamente complejo y extenso, por lo que aquí se ha procurado idear tres ámbitos para ensayar el análisis y la problematización de la formación ciudadana. El primero de ellos, más bien de carácter metodológico, ha explorado las potencialidades de una ontología del presente dentro del análisis de la educación en derechos humanos y la formación ciudadana. El segundo momento, se centró en el examen de la idea de derechos humanos cimentada desde los postulados liberales y reafirmada en la consolidación de los Estados-nación modernos. Finalmente, el último apartado se dirigió hacia la tarea de problematizar y tensionar la relación entre formación ciudadana y democracia. Reconociendo los derechos humanos como componente nuclear dentro de la educación del sujeto ciudadanizado se ha dimensionado la urgente empresa de preguntarnos por la concepción que inspira, moviliza y modula tales derechos y sus resonancias en la arquitectónica y operacionalización de la formación ciudadana.

Quedan pues, abiertas, muchas inquietudes; de hecho es la tarea propuesta desde el ejercicio filosófico que moviliza estas indagaciones. Estas inquietudes podrían enmarcarse en cuatro grandes interrogantes: ¿Qué tipo de “ciudadano” pretende formar la educación ciudadana? ¿A qué tipo de “democracia” se refiere y apunta? ¿Qué tipo de “formación” promueve la formación ciudadana? ¿Qué son y cómo actúan los “derechos humanos” a los cuales se refiere la educación en derechos humanos? Por supuesto, las elaboraciones de estos interrogantes pueden ser múltiples y sus formulaciones mucho más elaboradas, pero de manera lacónica estas preguntas en torno al sujeto que se desea formar, las características, formas y finalidades de la formación que se propone y la noción de democracia que sustentan o sostienen los programas de formación ciudadana, actúan como agujeros —para emplear la figura socrático-platónica

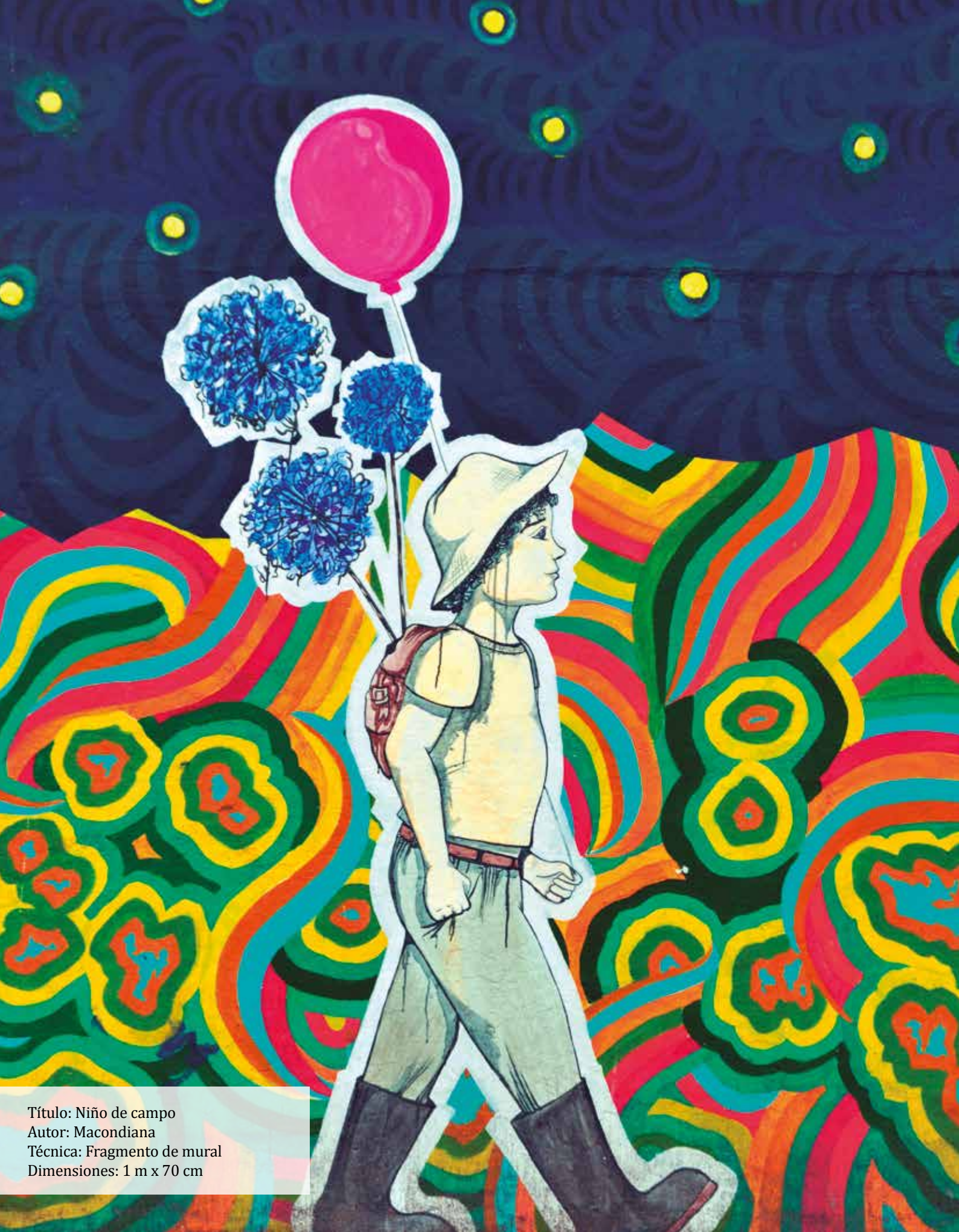
del tábano ampliamente trabajada por Pierre Hadot (2006) y Michel Foucault (2009) entre otros— que incitan a pensar estas prácticas de ciudadanización efectuadas bajo la égida del discurso universal de derechos humanos. No se trata de rechazar sin más la educación en derechos humanos, ni siquiera la misma idea de derechos humanos o formación ciudadana; dentro del ejercicio filosófico-pedagógico emprendido mediante la problematización que ofrece una ontología del presente, la labor se encamina a pensar de otro modo y re-inventar aquello normalizado, instaurado y absolutizado. Tal es el caso, por ejemplo, de la versión occidental de los derechos humanos y su implementación dentro del modelo democrático occidental tan próximo a la economía de mercado global. Y finalmente, aunque no menos importante, pensar los espacios y posibilidades de la pedagogía y la educación en tales escenarios y prácticas educativas.

## Referencias bibliográficas

- Cano, G. (2000). *Como un ángel frío. Nietzsche y el cuidado de la libertad*. Valencia: Pre-Textos.
- Castro-Gómez, S. (2009). *Tejidos oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado comunitario: desarrollo para todos* [en línea]. Recuperado de <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/LinkClick.aspx?fileticket=WSgQTUkodjQ%3d&tabid=65>.
- Durán, M. (2011). La supuesta influencia de Rousseau en el pensamiento de Simón Rodríguez. *Revista Iberoamericana*, 11 (42), 7-20.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Espinell-Bernal, O. (2013). *Educación en derechos humanos en Colombia. Aproximación desde sus prácticas y discursos*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto.
- Espinell-Bernal, O. (2014). *Freire y la educación en derechos humanos. Inflexiones e intersticios*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Espinel-Bernal, O. (2015). Sobre la fundamentación filosófica de los derechos humanos desde el iusnaturalismo. En: *Transformaciones del pensamiento ético*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios–Uniminuto.
- Espinel-Bernal, O. (2015). El régimen de los derechos humanos. Diseños globales, subordinación y colonialidad. En: H. Vásquez y L. Siri (comp.). *Representaciones discursivas de la violencia, la otredad y el conflicto social en Latinoamérica*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia* (5.<sup>a</sup> ed.). Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto* (H. Pons, trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (J. Palacio, trad.). Madrid: Siruela.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). (2004). *III Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en la formación de educadores*. Recuperado de [http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD\\_632226527/Informe III - EDH.pdf](http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_632226527/Informe III - EDH.pdf).
- Hinkelammer, F. (2002). *El retorno del sujeto reprimido*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Kymlicka, W. (2001). Educación para la ciudadanía. En F. Colom (ed.). *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Anthropos.
- Locke, J. (2002). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. (C. Mellizo, trad.). Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Plan Nacional de Educación, Respeto y Práctica de los Derechos Humanos* (Planedh). Colombia: Autor.
- Nietzsche, F. (1988). *Consideraciones intempestivas I: David Strauss, el confesor y el escritor y Fragmentos póstumos* (A. S. Pascual, trad.). Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2002). *Consideraciones intempestivas 1873-1876*. Buenos Aires: Alianza.
- Noguera, C. (2003). *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo xx en Colombia*. Medellín: Eafit.
- Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
- Sánchez, D. (1989). *En torno al superhombre. Nietzsche y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Santos, B. de S. (2012). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. (C. Bernal y M. G. Villegas, trads.). Bogotá: Uniandes–Siglo del Hombre.





Título: Niño de campo

Autor: Macondiana

Técnica: Fragmento de mural

Dimensiones: 1 m x 70 cm