

# *Capítulo 4*



# Relación entre teología de la liberación y educación en derechos humanos: aportes para la reconciliación y la paz<sup>1</sup>

Eduardo Menco González<sup>2</sup>, Margarita Jaimes Velásquez<sup>3</sup>,  
Sandra Márquez Cárdenas<sup>4</sup>

## Resumen

---

El papel que desempeñó la sociedad civil, en sus múltiples manifestaciones, durante los años 60-80 del siglo pasado, en materia de defensa y promoción de los derechos humanos, fue determinante para el fin de las dictaduras y el inicio de los procesos redemocratizadores en América Latina. Es a partir de este ingente trabajo que se empieza a hablar de educación en derechos humanos, bajo la inspiración de cuatro aspectos: primero, las comunidades eclesiales de base y su deseo de renovar la sociedad desde el compromiso cristiano; segundo, los fundamentos de la Teología de la Liberación que dinamizaron el proceso de transformación de aquellas

---

1 Producto del Proyecto de investigación Educación de los Derechos Humanos. Aportes al modelo de construcción de paz desde la familia, la educación y la empresa para la reconciliación y el ejercicio de los derechos humanos en el departamento de Sucre del Grupo de Investigación GISCER de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) 2019 - 2021.

2 Licenciado en Filosofía (UPB-Medellín), Especialista en Literatura (UPB-Medellín), Teólogo (PUJ, Bogotá), Magíster en Educación (UPB, Medellín). Docente investigador del grupo GISCER de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8988-4062> Correo: [eduardo.mencog@cecar.edu.co](mailto:eduardo.mencog@cecar.edu.co)

3 Abogada de la Universidad del Atlántico. Especialista en Derechos Humanos (Instituto Raúl Wallermborg de la Universidad de Lund- Suecia) Maestra en Educación de los Derechos Humanos del CREFAL, Pátzcuaro-México, Doctoranda Política y Gobierno de la Universidad Católica de Córdoba – Argentina. Docente investigadora del grupo GISCER de la Facultad de Derecho de La Corporación Universitaria del Caribe –CECAR- ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3209-9135> Correo: [margarita.jaimes@cecar.edu.co](mailto:margarita.jaimes@cecar.edu.co)

4 Abogada. Especialista en Derechos Humanos y DIH. Magíster en conflicto y paz. Docente CECAR, investigadora adscrita al CIS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-9851> Correo: [sandra.marquez@cecar.edu.co](mailto:sandra.marquez@cecar.edu.co)

comunidades es variadas expresiones sociales; tercero, la educación popular como medio para promover la lucha; y cuarto, el espíritu de independencia de la sociedad civil de cara a construir libertad y dignidad humanas.

**Palabras clave:** educación en derechos humanos, sociedad civil, teología de la Liberación, Educación Popular.

## *The relationship between liberation theology and human rights education: contributions for reconciliation and peace*

### **Abstract**

---

The role played by civil society, in its many manifestations, during the years 60-80 of the last century, in matters of defense and promotion of human rights was decisive for the end of dictatorships and the beginning of the redemocratizing processes in America Latin. It is from this enormous work that we begin to talk about human rights education, under the inspiration of four aspects: first, the basic ecclesial communities and their desire to renew society from the Christian commitment; second, the fundamentals of the Theology of Liberation that energized the process of transformation of those communities are varied social expressions; third, popular education as a means to promote the struggle; and fourth, the spirit of independence of civil society in order to build human freedom and dignity.

**Keywords:** Human rights education, civil society, liberation theology, universal declaration of human rights, popular education

## Introducción

El presente escrito pretende ser una reflexión de carácter interdisciplinar que da cuentas de la relación posible entre la Teología de la Liberación (en adelante TL) y la emergencia de la Educación para los Derechos Humanos (en adelante EDH) en América Latina, en el marco de la investigación denominada *Subsistema práctico en educación en los derechos humanos: Aportes al modelo de construcción de paz desde la familia, la educación y la empresa para la reconciliación y el ejercicio de los derechos humanos en el departamento de Sucre*.

La naturaleza y sentido de la relación en cuestión, se refiere en primer lugar, básicamente al reconocimiento de los elementos comunes entre ambas partes; en segundo lugar, está la existencia de las comunidades de base, organizaciones, minorías e individuos como expresiones de los procesos de maduración de la TL (por un lado) y como protagonistas de los primeros esfuerzos por hacer de la EDH una realidad en América Latina (por otro); en tercer lugar, la consolidación del modelo pedagógico liberador como punto de encuentro de ambas perspectivas; y, finalmente, la vigencia y necesidad tanto de una como de otra para efectos de seguir pensando en la posibilidad de construir una sociedad altamente democrática que promueva la reconciliación y una verdadera cultura de paz para nuestros pueblos.

La pretensión no es dar por sentado lo obvio, mucho menos forzar lo imposible. La idea fundamentalmente es hacer un reconocimiento lo más objetivo posible, que permita obtener unas comprensiones acerca del asunto que justifiquen, al mismo tiempo, la necesidad de continuar pensando en la importancia de una EDH basada en el reconocimiento de la dignidad humana por encima de las estructuras de poder que han sumergido a mujeres y hombres, de forma sistemática, a unas condiciones de vida poco razonables.

## La teología de la liberación

Posterior al Concilio Vaticano II, celebrado entre los años 1962-1965, surgió un movimiento o corriente llamado con el nombre de Teología de la Liberación. Personajes como Gustavo Gutiérrez, en Perú; los hermanos Cladovis y Leonardo Boff, en Brasil; Jean Bertrand Aristide, en Haití; Camilo Torres, en Colombia; Ignacio Ellacuría, en España; Hans Kung, en Suiza, y Richard Shull, en Estados Unidos, por mencionar algunos, están relacionados con esta propuesta; entendida como una nueva forma de asumir el evangelio, ya no desde los postulados de una teología sistemática y tradicional, sino desde unas comprensiones surgidas de la lectura histórica, social y crítica de la vida misma: una lectura cotidiana, real y, ante todo, desde el dolor y la opresión de los que sufren a causa de su empobrecimiento.

La mencionada reunión ecuménica celebrada en la ciudad del Vaticano, inaugurada por el papa Roncalli y clausurada por su sucesor Montini tuvo como intención principal ser una especie de **aggiornamento**, es decir, una puesta al día de una Iglesia que veía la necesidad de renovaciones profundas y estructurales ante los ingentes desafíos que el mundo le demandaba.

Los sucesos ocurridos durante la primera mitad del siglo XX, como ninguna otra época de la historia, le exigió al universo clerical católico, de cara a los tiempos venideros, una nueva mirada de la realidad que estuviera precedida de unas renovadas interpretaciones, las cuales, incluso, generaron algunos niveles de resistencia bastante representativos. Sin embargo, **ponerse al día** era el imperativo; eso sí, sin perder la esencia misma de aquel mensaje de carácter soteriológico o salvífico.

Aquel “**abrir las puertas**” trajo consigo una serie de cambios significativos. Para nuestro interés, destacamos dos; primero, lo referido a la aplicación de los nuevos avances en materia de exegesis y hermenéutica bíblicas, que exigían cambiar las anquilosadas y amañadas interpretaciones de los textos sagrados, por otras más de carácter científico apoyadas en ejercicios interdisciplinarios; y, segundo, lo relacionado con la necesidad de realizar una teología más fresca, actualizada y especialmente, respetuosa de lugares, diferencias y personas: una teología que se convirtiera en **TEOLOGÍAS** soportadas en el respeto a las libertades fundamentales, el

reconocimiento de la otredad como un igual y la paz, en correspondencia con lo que ya había proclamado en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos de cara a la construcción de ciudadanías democráticas.

En este contexto surge la TL, la cual según Gutiérrez (1988):

Es una teología liberadora, una teología de la transformación liberadora de la historia de la humanidad. Una teología que no se limita a pensar el mundo, sino que busca situarse como un momento del proceso a través del cual el mundo es transformado: abriéndose -en la protesta ante la dignidad humana pisoteada, en la lucha contra el despojo de la inmensa mayoría de los hombres, en el amor que libera en la construcción de una nueva sociedad justa y fraternal- al don del Reino de Dios. (p. 40)

América Latina empezaba a vislumbrar otro horizonte de la mano del ejercicio pastoral comprometido de algunos hombres que asumieron el reto de considerar como alternativa válida de transformación y de lucha las nacientes ideas, cuyo punto neurálgico lo constituía la dignidad humana en un contexto de opresión, dolor, dictadura y pobreza. La nueva teología según Botella (2011) “demandaba una actitud lúcida y crítica respecto de los condicionamientos económicos y socioculturales de la vida y la reflexión de la vida cristiana” (p. 216), no tener en cuenta esto era de alguna forma engañar y engañarse.

Quizás, uno de los principales asuntos que intenta resolver la TL tiene que ver con la superación de un esquema de pensamiento teológico muy de corte europeo, el cual está fundamentado en una serie de disquisiciones de carácter metafísico y ponen en evidencia que se trata de una reflexión, la mayoría de las veces, muy alejada de la realidad humana y rodeada del carácter misterioso del dogma. Es lo que algunos estudiosos críticos han llamado como Teología Sistemática o la “Teología descendente” o la “de arriba hacia abajo”.

La TL se presentaba, entonces, como un ejercicio antitético referido al papel preponderante que la sociedad, las personas, los pobres, los oprimidos y sufridos deben tener en el contexto de una experiencia cristiana; el ambiente no reclamaba nada distinto a una sociedad donde todos cupieran

(Assmann, 2002), donde todos tuvieran un lugar y en especial, donde la opresión no siguiera dominando en virtud de que unos pocos se siguieran enriqueciendo y otros muchísimos continuaran siendo empobrecidos.

Aparecieron así, desde mediados de la década de los años 70, una serie de lenguajes denunciadores de las lógicas de exclusión y anunciadores al mismo tiempo de la fuerza histórica de la vida y la esperanza (Drewermann, 2015). El sueño de hacer de América Latina un escenario de paz y equidad posibles, desde la experiencia de la fe traducida en justicia, empezó a convertirse en un proyecto transformador, el cual se materializó no solo en el desarrollo de una verdadera alternativa que poco a poco fue configurándose en la apuesta de numerosas organizaciones, movimientos y asociaciones, que amparándose en la protesta y en una muy incipiente cultura de derechos, empezaron lo que hasta el día de hoy sigue siendo una grande posibilidad: la equidad y la democracia.

La mesianización del neoliberalismo (Hinkelammert, 2017) junto con las enormes consecuencias de las diversas dictaduras en el continente y otros aspectos, dibujaron el panorama propicio para que las sociedades empezaran, de la mano de la TL, a asumir un rol mucho más activo de cara a pensar y hacer realidad otra forma de vida. Las comunidades cristianas de base jugaron un papel determinante en este proceso, no solo por ser uno de los antecedentes de la TL, sino por ser quizás sus principales intérpretes al vincular el compromiso cristiano con la opción de los pobres, la lucha por la justicia social y la participación en la vida política.

Lo anterior incluso le valió a la TL señalamientos de afiliarse a las ideas del marxismo, y de tener, al mismo tiempo, ideas totalizadoras que no se ajustan al cristianismo. Algunos sectores de la misma iglesia la acusan de interpretar la fe desde una perspectiva política, por lo que adolece de imparcialidad y como consecuencia, se convierte en un riesgo para el orden jerárquico católico (Vélez, 2011).

La mayor parte de sus representantes, particularmente Gustavo Gutiérrez, Enrique Dusel y Jon Sobrino apuntan en reconocer, como afirma Arcila (2015), que lo más importante de la TL es el protagonismo cultural del pueblo ante la amenaza de la cultura dominante y neoliberal que trata de imponer sobre los demás a nivel mundial un pensamiento único y totalizador, de ahí la TL lucha por reconocer el derecho de la autodeterminación de los sindicatos y asociaciones, al mejor estilo de la

autodeterminación de los pueblos proclamada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948: la misma que sugirió una educación en derechos humanos como requisito para alcanzar la democracia.

Según Torres (2017):

La TL se centra en tres palabras claves Teología – Pueblo – Sujeto, ésta se pregunta si el pueblo es el sujeto de la liberación porque un pueblo que no es sujeto es una masa aforma, sin forma que puede ser manipulado cultural, política y religiosamente. El pueblo como sujeto, debe tomar conciencia de su opresión y afirmarse como sujeto histórico, entendiendo como pueblo el conjunto de sectores populares que se encuentran en lucha. (p. 23)

En cuanto a los orígenes de la TL, ya de manera más específica, se destacan algunos aspectos considerables: desde el punto de vista teológico, cabe mencionar la influencia de las renovadas teologías francesa y alemana (Baptista, 2009); en cuanto a lo clerical, la TL fue impulsada por un grupo de jerarcas de mentalidad renovada; desde lo social, ya hemos mencionado algunos detalles, la TL fue impactada fuertemente por la pobreza que generó unos niveles de sensibilización superlativos; y desde el ámbito político, hizo propia la perspectiva de la teoría de la independencia, la cual según Silva (2009) “aparecía como la visión más adecuada no solo para explicar la pobreza y la opresión de los pueblos, sino ante todo como la que podía proponer las vías eficaces de su superación” (p. 94), toda vez que se generaran movilizaciones sociales de amplio impacto fundadas en la lucha por los derechos y las reivindicaciones.

Aunque algunos trataron de hacerla desaparecer con fortísimos ataques y asesinatos, incluso, desde sus orígenes la TL ofreció dos aportes significativos a la teología en general. El primero corresponde a la superación de una ortodoxia (propia de la teología dogmática y tradicional) por una ortopraxis; es decir, la vida debe estar en plena correspondencia con la fe profesada, pero una fe liberadora (Pérez, 2016): el verdadero cristiano debe ser aquel que asume una praxis de liberación en la historia, dicha praxis debe ser reflexionada a la luz de las Escrituras especialmente. El segundo aporte, lo constituye el hecho de reconocer que la praxis cristiana se materializa en la opción por los pobres o todos los necesitados de

liberación, o para nuestros fines, todos aquellos cuyos derechos han sido ampliamente vulnerados histórica y sistemáticamente por las estructuras del poder opresor, dictatorial y esclavizante.

En conclusión, la TL en palabras de Cifuentes (2012) busca partir del compromiso por abolir la actual situación de injusticia y por construir una sociedad nueva mediante la participación activa así como eficaz en contra de los opresores; de ahí, que pretenda mostrar a los grupos sociales más oprimidos, un Cristo que libera y redime; su propósito, según Acevedo y Delgado (2012), es “convencer a las comunidades, representadas en grupos, organizaciones y agremiaciones, que ellas son el factor primordial de promoción humana y desarrollo” (p. 7).

## **La educación en Derechos Humanos**

Oficialmente hablando, el asunto aparece cuando la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) señaló que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (art. 26.2); el mismo documento indica que la educación debe promover valores como la paz y la tolerancia, entre otros, e instaba a individuos e instituciones para que promovieran, **mediante la enseñanza y la educación**, el respeto a los derechos humanos y las libertades proclamadas en su interior (preámbulo).

Posteriormente, aparecerá la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (1960), señalando que la finalidad de la educación es garantizar el desarrollo de la persona humana, imponiendo a los estados la necesidad de esforzarse por garantizar los derechos humanos y las libertades fundamentales de las naciones, los grupos étnicos y grupos religiosos (art. 5.1), además de indicar, en consonancia con la Declaración Universal, que la educación es el instrumento idóneo para el fomento de valores como la comprensión, la tolerancia y la paz.

Lo propio hará, seis años más tarde, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) al insistir en la importancia de la educación en el desarrollo de la persona humana y, por tanto, debe ser accesible a todas las personas que las capacite para participar libremente en todos los ámbitos del desarrollo social y comunitario (art. 13).

Estos tres primeros lineamientos, se constituirán en la base para la promoción de una cultura de la educación en derechos humanos en el mundo: inicialmente en Europa y posteriormente en el resto de los continentes, particularmente el americano. A la luz, entonces, de estos instrumentos de carácter internacional, algunos teóricos como es el caso de Flowers (2004) han construido un concepto de educación en derechos humanos:

Puede definirse como la educación, la formación e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes para fomentar comportamientos dirigidos a fortalecer el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la tolerancia, la igualdad y la paz entre personas, dentro de las sociedades y entre naciones. (p. 42)

De lo anterior se concluye que la educación en Derechos Humanos es un factor fundamental para la concreción de la justicia social (Jaimes, 2015) que convoca a conductas fraternas, de solidaridad entre congéneres.

Para el caso latinoamericano, autores como Espinel (2013) y Magendzo (1993, 1996, 2000, 2005 y 2006) han precisado la década del 80 como el momento en el cual emerge, con una fuerza especial, la educación por el respeto de los derechos humanos; y hemos comprendido que dicho fenómeno se da gracias a dos factores: el fin de las dictaduras en algunos países de la región y el inicio de procesos redemocratizadores (Sacavino, 2012). Entonces, según Muñoz y Rodríguez (2015) “las luchas por la democracia y el final de las dictaduras son condiciones de posibilidad para la emergencia de la educación en derechos humanos en este sector del planeta” (p. 3).

Sin embargo, la pregunta que sigue siendo pertinente quizás es: ¿quién/quienes está/n detrás de ese proceso? O más bien, ¿a quién/quienes debemos el fin de las dictaduras y los inicios de la redemocratización? O ¿los

protagonistas de ese proceso son los mismos que terminan promoviendo dicha educación? Son los asuntos a los que debemos referirnos a partir de este momento.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, a partir de su creación en 1985, advierte sobre la doble implicación existente entre educación y derechos humanos, cuando manifiesta que la educación es un derecho humano específico que es vehículo para hacer efectivos otros derechos humanos. En este sentido, esta es el punto de arranque en la construcción del sujeto de derechos (Magendzo, 2006), en la cual organizaciones, movimientos, minorías, grupos, comunidades y otra serie de expresiones sociales juegan un papel determinante (Sacavino, 2012).

¿Serán estas expresiones sociales los artífices de aquella novedosa dinámica educativa, dado que entre 1960 y 1980 gracias a la TL se da un fuerte despertar social? Es más, ¿son esas mismas, aquellas que en el contexto de los procesos de consolidación de la TL terminaron por asumir las ingentes luchas por la reivindicación y los derechos desde una postura libradora en contra de las estructuras opresoras del poder? ¿Serán las mismas que promovieron la dignidad humana y el desarrollo desde la inclusión, la paz y la tolerancia?

Esta es la tesis que quisiéramos provocar en este espacio, al menos intencionalmente, con la esperanza de que se aperture un horizonte por profundizar, desde una perspectiva interdisciplinar válida y para nada absurda.

## **Estado, sociedad y Educación de los Derechos Humanos**

Después de un par de años de discusiones y ajustes fue presentado, el 10 de diciembre de 1948, el texto definitivo para su aprobación a la Asamblea General de las Naciones Unidas: con 48 votos a favor, 8 abstenciones y ninguno en contra fue aprobada la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuya redacción y aprobación como afirmó Amnistía Internacional (2009).

No solo era consecuencia de los horrores ocurridos durante la segunda guerra mundial; sino también el resultado de siglos de lentos avances en materia de derechos humanos. Su precedente más notable era la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789. (p. 72)

Es cierto que la declaración está desprovista de carácter jurídico; en este sentido, como lo expresa el mismo documento, es una especie de ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, de tal manera que individuos e instituciones promuevan, usando la educación, el respeto a los derechos y las libertades (*Preámbulo*). El mensaje no podía ser más claro; aquella máxima se constituía en una responsabilidad de carácter universal: de todos, para todos y por todos; sin embargo, los compromisos y tareas de unos (naciones) y de otros (individuos) no eran las mismas en virtud de la naturaleza de cada una de las partes.

En cuanto a las responsabilidades de los Estados, la misma declaración es enfática cuando invita a que cada uno de ellos proteja, promueva y haga realidad todos los derechos humanos, y particularmente vigile que todas las personas gocen efectivamente de ellos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948); lo anterior implicará que, de manera permanente, cada estado integre en su quehacer político la satisfacción de ellos.

Igualmente, les corresponde promover el conocimiento de todos los derechos humanos, mediante la creación de establecimientos nacionales independientes que promuevan la protección de los derechos humanos. Todo ello es posible, si, además, se crean las garantías necesarias para que las víctimas de violaciones de derechos humanos puedan acceder a la justicia y a la reparación del daño causado (Alto Comisionado para la Paz, 2013).

Y la especialísima misión que poseen los Estados en materia de derechos humanos, lo constituye, como afirma Magendzo (2006), **“la promoción y facilitación de la enseñanza de los derechos humanos a todos los niveles de la enseñanza y de la formación profesional”** (p. 54) o de cualquiera naturalidad; es decir, la misión de asegurar que cada persona pueda recibir educación en derechos humanos, indistintamente el ámbito en el que se encuentre, es del Estado sin importar su condición, oficio, profesión; de esta manera la educación en derechos humanos, como apunta

Flowers (2004), es “todo aquel esfuerzo que desarrolle, usando medios diversos, el conocimiento, la habilidades y los valores referentes a los derechos humanos” (p. 52).

La invitación a que los Estados asuman la educación en derechos humanos, desde sus inicios, como una tarea de amplia relevancia, no obstante, sus precisiones y exhortaciones de carácter universal, ha tenido sus bemoles y particularidades de acuerdo con cada escenario, asunto que de alguna forma ha de asumirse como natural; es lo que explica Tibbits (2002) cuando aclara que:

en los países en desarrollo, por ejemplo, la EDH va unida al desarrollo económico y comunitario y los derechos de la mujer; en países que han pasado por regímenes totalitarios o autoritarios, la educación en derechos humanos se asocia comúnmente con el desarrollo de la sociedad civil y de las infraestructuras relacionadas con el estado de derecho y la protección de los derechos del individuo y las minorías; en las democracias más establecidas, a menudo tiene una relación favorable con la estructura del poder nacional, pero va encauzada hacia la reforma en esferas específicas, tales como la reforma penal y los derechos económicos. (p. 1)

En cualquiera de los casos, la materialización de la educación de los derechos humanos en programas, planes, proyectos u otro tipo de representación debe tener en cuenta el contexto social, cultural, político y económico y el potencial que tendrá tal educación para la transformación social como condición determinante; de ahí que la educación en derechos humanos, como lo expresó la CEPAL en su Reunión de Expertos sobre Población, Desigualdades y Derechos (2006), “sea considerado un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos, y a la vez militante hacia la construcción de los contextos deseables (p. 5).

Haciendo eco, entonces, a aquellas palabras de Tibbits, en la educación para los derechos humanos en el caso latinoamericano, la sociedad civil, manifestada en sus diversas expresiones, fue fundamental para que aquella educación empezara a ser una realidad, tal como también lo han hecho explícito Muñoz y Rodríguez (2015) al afirmar que “la educación en derechos humanos en América Latina se da gracias al influyente trabajo de individuos, grupos, instituciones de diverso índole, especialmente las Organizaciones no gubernamentales (p. 3).

Si la educación en derechos humanos en América Latina se da a partir de 1980, gracias y de manera especial al papel tan importante que jugó la sociedad civil a través de sus organizaciones de cara a la construcción de su propia identidad, ¿cuáles han de ser las causas próximas para que dichas organizaciones promovieran este trabajo?

Existen dos causas que hemos mencionado en este ejercicio: el fin de las dictaduras y el inicio de los procesos redemocratizadores (Sacavino, 2008); sin embargo, no deben ser asumidas de manera exclusiva. En este sentido, es importante reconocer que una tercera causa (para este contexto), está relacionada con la idea de que la TL y la educación de corte popular se convirtieran en un significativo combustible para que las comunidades eclesiales de base (finales de 1950–inicios de 1960) mutaran a procesos organizativos mucho más radicales, especialmente relacionados con lo político y social, desde la lucha.

Recordemos que la TL aparece en escena posterior al Concilio Vaticano II; para ese momento, ya las comunidades eclesiales de base (en adelante, CEB) habían empezado su peregrinar —aunque algunos, como Bustamante (2009), sostienen que estas son el resultado de aquella— inspirándose en una serie de principios que las fueron posicionando como una verdadera propuesta transformadora no solo en el ámbito eclesial, sino también social. Su interés no podía ser diferente al de pretender una renovación al interior de aquella iglesia sumergida en una serie de preocupaciones poco relacionadas con el contexto y los intereses de sus feligreses.

El encuentro entre las CEB y la TL unida a la lectura popular de la biblia, se convertía en la amalgama que orientaría la nueva *dinamio* (fuerza) y el nuevo *neuma* (espíritu) de una sociedad que empezaba a buscar su propia identidad a partir de las luchas y los procesos de resistencia contra unas prácticas opresoras como el lenguaje propio de las dictaduras y autoritarismos que verían su final hacia inicios de los años 80. Dicho encuentro confirmaría la validez de aquel proyecto que poco a poco se iría reafirmando con el debilitamiento de las estructuras del poder vigentes, por un lado; y consolidando con dos manifestaciones de amplio reconocimiento: las variadas expresiones sociales y los inicios de las ideas democratizadoras para la región, por otro.

Aquello que había nacido como una novedosa manera de organizarse en función de leer e interpretar de forma distinta las sagradas escrituras, gracias a la TL se convertiría en poco tiempo, según Jiménez y Echeverri (2013), “en un situarse desde la resistencia, como actitud que rompe con la lógica del poder, del mercado; con la lógica del paradigma dominante y como propuesta, el paradigma alternativo” (p. 3).

No era suficiente con vivir a partir de una hermenéutica y exegesis bíblicas renovadas, la exigencia ahora, a la luz de una TL, seria y propositiva, la constituía el creer que otro mundo era posible en la medida en que aparecieran unas nuevas relaciones entre personas basadas en el respeto, la tolerancia, el reconocimiento del otro, la convivencia, la paz, en una palabra, una cultura de derechos humanos. De esta manera empezaba la sociedad civil a diagramar un trasegar que terminaría, ontológica y praxiológicamente, posicionándola como una fuerza de amplias repercusiones para la construcción de una cultura democrática en América Latina.

La posibilidad de reconocer el rol que cumplieron las CEB en el proceso de reconstrucción de la sociedad civil ante la violencia política en el contexto de las dictaduras y en los procesos de configuración de las variadas expresiones de la misma sociedad, es real (Bustamante, 2009). Aceptarlo es en gran medida asumir que las estructuras del estado social de derecho como una realidad en algunos países latinoamericanos, es fruto del papel protagónico que tuvo la sociedad para darle cumplimiento a la sugerencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos cuando se refiere a la construcción de un mundo en paz, donde se respeten los derechos y las libertades fundamentales.

## **Educación en Derechos Humanos: un nuevo evangelio para la reconciliación y la paz**

Las CEB convertidas paulatinamente, entre los años 70 y 80, en variadas expresiones de la sociedad civil, fueron protagonistas en los procesos de protección de los derechos humanos y, como afirman Levine y Mainwaring (2001), portavoces efectivos de los problemas y anhelos de parte de las poblaciones locales, en aquellos contextos de violencia política acaecida en algunos países de las Américas sometidos mediante gobiernos

dictatoriales (Bustamante, 2009), en los que las persecuciones políticas, las detenciones arbitrarias, las torturas y las desapariciones forzadas imperaban determinadores de la justicia (Larraín, 2002).

A aquellas les inspiraba no solo un fuerte deseo de renovación, sino también un amplio pensamiento emancipador y liberador que las motivaba a trabajar de forma permanente en los diferentes contextos, especialmente donde la opresión se hacía más fuerte. La colisión con la TL les permitió, sobre todo desde el punto de vista teórico, tener unas bases sólidas para poner en marcha un proyecto que terminaría con demandar justicia social, equidad, igualdad, convivencia y paz en las distintas naciones donde se hizo necesario.

Para la gran mayoría de personas, especialmente los empobrecidos, aquel mensaje de carácter esperanzador y soteriológico les permitió pensar en la posibilidad de soñar y construir un mundo alterno, ajeno a la barbarie que se vivía desde los autoritarismos acérrimos experimentados en la región. Este fue quizás uno de los mensajes más contundentes del CELAM en su reunión realizada en la ciudad de Medellín hacia año 1968 (CELAM, 1968).

Sin embargo, como apunta Zibechi (2003), “aunque las diferentes expresiones sociales surgidas de las CEB se expandieron por toda América Latina, su naturaleza no fue igual en todas partes, y para algunos casos en particular, definir las va a depender de cada contexto”; pero esto no implica dificultad a la hora de dibujar unas líneas generales e identificar aquellos aspectos relevantes de su praxis; así por ejemplo, sin importar lugar y circunstancias, es innegable que la labor realizada por la sociedad civil a favor de los pobres en materia de defensa de derechos humanos, construcción de paz y democracia durante más de 20 años, fue para el mundo latinoamericano una especie de nuevo evangelio, es decir, un nuevo mensaje cargado de buenas noticias de consuelo, resistencia, resiliencia y fuerza, el cual se materializó en los ingentes procesos educativos desarrollados a lo largo y ancho de los contextos donde se hizo necesario (Garcés, 2003).

¿Se puede considerar a la tarea de la sociedad civil durante los últimos 30 años del siglo (expresada en organizaciones, grupos, minorías, sindicatos, y asociaciones en materia de creación de valores democráticos e

intento por crear una nueva realidad, para posicionar la defensa y educación de derechos humanos como la base del nuevo orden de cosas) como “**un nuevo evangelio**”? Veamos en qué sentido.

El término “evangelio”, cuya génesis más inmediata se ubica en el contexto griego, significa “anuncio nuevo, noticia nueva” siempre en positivo; de ahí, que tradicionalmente también se piense y se exprese como “buena noticia nueva” o simplemente “buena nueva”. En occidente el término está referido a los primeros libros neotestamentarios; aquellos 4 textos que relatan la vida y obra de Jesús de Nazaret con una intención más de carácter espiritual-pastoral que histórica, de hecho, por los estudios exegéticos contemporáneos sabemos que la intención de esos textos va más allá de lo estrictamente biográfico (Theissen, 1999).

Entonces, ¿cuál es la buena noticia de los cuatro evangelios? Los tres primeros llamados sinópticos, por su grado de similitud lo expresan de una manera espléndida (Mt 11, 2-5 & Ref.): “**id y contad lo que oís y veis: ciegos ven y cojos andan, leprosos quedan limpios, sordos oyen y muertos vuelven a la vida**”. Una noticia nueva para quienes requieren especial atención, para quienes vivían en las afueras de la ciudad, al lado del camino, y que por su condición no podían insertarse en la sociedad de aquella época; su condición de “pecadores” y pobres no merecía un trato diferente. De ahí que recobrar la vista, la capacidad de oír, caminar y volver a la vida se constituye no en una noticia, sino en LA NOTICIA de sus vidas.

No en vano a los evangelios se les da el epíteto de “evangelios de la vida”, esa misma vida, quizás, que se intentó reivindicar durante los años 60, 70 y 80 mediante la lucha, la resistencia y el reclamo justo de los derechos humanos por parte de la sociedad civil; la misma que a partir de los años 80, hasta el día de hoy, ha promovido una educación en derechos humanos como requisito y expresión de una sociedad democrática en nuestros pueblos latinoamericanos y manifestación de las estructuras de un estado de derecho.

La educación en derechos humanos con sus consecuentes implicaciones es una responsabilidad del Estado, quien desde el diseño de políticas, materializadas en un conjunto de acciones, ha de promover el respeto por los derechos usando como herramienta principal la enseñanza y la educación en los distintos niveles requeridos; la sociedad civil en el

universos de representaciones posible, tendrá por su parte la tarea profética, para nada fácil, de continuar denunciando injusticias y proclamando libertad de cara a exigir una cultura de paz, convivencia y respeto.

## **Conclusión**

La EDH está pensada para garantizar la construcción del sujeto de derechos, la equidad y la paz, así pues, los aportes que la TL aporta para lograr una sociedad virtuosa están centrados en la resignificación de las relaciones humanas, no obstante, su fundamentación religiosa. El surgimiento de los DH y los esfuerzos para que en la educación mundial se enseñen esos derechos, pasa por analizar el aporte de los movimientos emancipatorios en América Latina, algunos de ellos, basados en la teoría de la liberación que se concentra en la interpretación de lo humano desde un enfoque de inclusión y reconocimiento de la otredad.

Ahora, no se puede desconocer que para una sociedad como la latina, la TL y sus planteamientos son importantes debido a las fuertes creencias de esta zona, convirtiendo la religión no solo en un mecanismo de escapatoria de lo desconocido y lo reflexivo, sino en una forma de fomentar y aplicar los DH durante la vida de las personas.

Lo anterior no se opone a la laicidad de los estados, pues solo esta permite que las personas puedan desarrollar su entendimiento sin el enfoque de la religión, especialmente, para aquellas comunidades que parten de cosmovisiones culturales diversas (indígenas, otros credos) que en América Latina abundan.

En el contexto de América Latina se debe tener en cuenta a las diversas cosmovisiones de los pueblos, entre ellos, las comunidades indígenas que interpretan y parten de otras creencias. Por ende, pensarse un proceso pedagógico de EDH y TL y que esté basado en la religión católica-cristiana, estaría en contra del libre credo, y otros derechos fundamentales especialmente protegidos. Esto sería como una segunda evangelización para las comunidades indígenas, por ejemplo. Por otro lado, si no está inspirada para la emancipación y la reinterpretación no es educación en y para los derechos humanos.

Solo se podrá construir verdadera democracia a partir de las buenas noticias que podamos anunciar en los diferentes contextos sociales donde habitamos, especialmente donde se hace necesario anunciar mensajes que permitan la promoción de la dignidad humana como la base del respeto por la vida, la divergencia, la tolerancia y el fortalecimiento de las libertades fundamentales; dar este anuncio por parte de los estados y la sociedad civil en general, es de alguna manera poner en evidencia la vigencia de la TL en el mundo contemporáneo, quien asumió desde sus orígenes la responsabilidad de anunciar mediante la lucha y la protesta un nuevo tiempo para una nueva vida; solo así nos podremos convertir poco a poco en sujetos activos de nuestro destino, cambiando nuestra condición de “pobres” y de oprimidos en este mundo (Gutiérrez, 1973); todos merecemos un evangelio de vida.

## **Referencias**

- Acevedo, A. & Delgado, A. (2012). *Teología de la liberación y pastoral de la liberación: entre la solidaridad y la insurgencia*. Ediciones Caminos.
- Amnistía Internacional. Informe sobre el Estado de los Derechos Humanos en el Mundo. 2009.
- Arcila, S. (2015). La influencia de la teología de la liberación en la educación popular. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v16n1a16.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948. París.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 1966.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Narcea Editores.
- Baptista, J. (2009). *Teología de la descolonización*. CLACSO.
- Botella, V. (2011). La teología de la liberación según Gustavo Gutiérrez. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/aleaut?codigo=45902>
- Bustamante, F. (2009). La participación de las comunidades de base en la regeneración de la sociedad civil durante las dictaduras militares: casos Chile y Brasil. [https://scholar.google.com/citations?user=-Q\\_0zB-8AAAAJ&hl=pt-BR](https://scholar.google.com/citations?user=-Q_0zB-8AAAAJ&hl=pt-BR)
- CELAM. Conferencia Latinoamericana de Medellín. 1968.

- CEPAL. Reunión de Expertos sobre Población, Desigualdades y Derechos. 2006. <https://www.cepal.org/es/eventos/reunion-expertos-poblacion-desigualdades-derechos-humanos>
- Cifuentes, M. (2012). Los católicos colombianos y las Repercusiones de la II Conferencia de Obispos Latinoamericanos. Colombia: SPEC.
- Drewermann, E. (2015). *Los diez mandamientos: entre el precepto y la sabiduría*. Desclée de Brouwer.
- Espinel, O. (2013). *Educación en derechos humanos en Colombia: aproximación desde sus prácticas y discursos*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Flowers, N. (2004). *¿Cómo definir la educación en derechos humanos? Una respuesta compleja para una pregunta simple*. Bertelsmann Foundation Publishers.
- Garcés, M. (2003). *Los movimientos sociales en América Latina en el actual contexto*. Ariel.
- Gutiérrez, G. (1988). *Hacia una Teología de la Liberación: perspectivas*. Sígueme.
- Hinkelammert, H. (2017). *La vida o el capital: el grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado*. CLACSO.
- Jaimes Velásquez, Margarita Irene (2015). El teatro y la educación en derechos humanos. Una estrategia para analizar la educación formal en la facultad de derecho de CECAR. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (70), 148-160. ISSN: 0188-168X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34046812010>
- Jiménez, E. & Echeverri, D. (2013). Movimientos Sociales: lugares de lucha y construcción de sujetos. <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407736377004.pdf>
- Larraín, J. (2002). *Identidades religiosas, secularización y esencialismo católico en América Latina*. Editorial Andrés Bello.
- Levine, D. & Mainwaring, S. (2001). *Religión y protesta popular en América Latina: experiencias contrastantes*. Editorial Siglo XXI.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos.
- Magendzo, A. (1996). Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia. VV. AA.

- Magendzo, A. (2000). La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo. *CUELLAR, R: Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica.*
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Lom Ediciones.
- Muñoz, L. & Rodríguez, D. (2015). Entre la educación en derechos y los derechos humanos como escolares: una aproximación desde los saberes escolares. En: *Pedagogía y Saberes #42*. Bogotá.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Informe de derechos humanos. 2013. [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/desarrollos-legislativos-paz/marco-juridico-para-la-paz/Documentos%20compartidos/discurso\\_gobierno\\_y\\_jefe\\_delegacion.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/desarrollos-legislativos-paz/marco-juridico-para-la-paz/Documentos%20compartidos/discurso_gobierno_y_jefe_delegacion.pdf)
- Pérez, V. (2016). Los orígenes de la teología de la liberación en Colombia: Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, Golconda, Sacerdotes para AL, cristianos por el Socialismo y Comunidades Eclesiales de Base. *Cuestiones Teológicas*, 43(99), 73-108. <http://www.scielo.org.co/pdf/cteo/v43n99/v43n99a04.pdf>
- Sacavino, S. (2008). Derechos humanos y políticas públicas en Brasil. En: *Aportes Andinos #21*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Sacavino, S. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Ediciones desde abajo.
- Silva, S. (2009). Teología de la liberación. *Teología y vida*, 50(1-2), 93-116. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/tv/v50n1-2/art08.pdf>
- Theissen, G. (1999). *El Jesús histórico*. Sígueme.
- Tibbits, F. (2012). Nuevos modelos de educación en derechos humanos. *Dehuidela*, 15. 75-80.
- Torres, A. (2017). Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. *Folios*, (46), 3-14. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n46/0123-4870-folios-46-00003.pdf>
- UNESCO. Convención Relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza. 1960.

- Vélez, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: 30 años de legitimidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 9(1), 133-146 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825327.pdf>
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos latinoamericanos, tendencias y desafíos. <http://www.pensamientocritico.org/rauzib1003.htm>