

Derechos humanos: una mirada desde los imaginarios de la comunidad de práctica de una institución educativa en Cúcuta (Colombia)*

**HUMAN RIGHTS: A PERSPECTIVE FROM THE IMAGINARIES OF A PRACTICE
COMMUNITY IN AN EDUCATION INSTITUTION IN CÚCUTA (COLOMBIA)**

**DROITS DE L'HOMME: UN REGARD DE PUIS LES IMAGINAIRES DE LA
COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE D'UN ÉTABLISSEMENT ÉDUCATIF DE CÚCUTA
(COLOMBIE)**

Recibido: 31 de abril de 2012 • Aprobado: 26 de noviembre de 2012

Audin Aloiso Gamboa Suárez**

Pablo Alexander Muñoz García***

* Trabajo clasificado como artículo de investigación. Es producto del estudio denominado “Configuración de la educación política en las prácticas pedagógicas de una institución educativa en Cúcuta, Norte de Santander”, financiada por el Fondo de Investigaciones de la Universidad Francisco de Paula Santander (FINU), contrato No. 026-2011.

** Doctorando en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia. Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Director de la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia). Correo electrónico: maestriaprp@gmail.com

*** Magíster en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander. Docente de esta misma universidad. Correo electrónico: palmugar@gmail.com

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de una investigación cualitativa-hermenéutica que buscó conocer los imaginarios sobre derechos humanos en estudiantes y docentes de una institución educativa en Cúcuta, Norte de Santander. Los resultados revelan que los imaginarios sobre derechos humanos se construyen a partir de discursos académicos que manejan información básica, relacionándolos con enunciados normativos, aunque manipulables, desde las comunidades de práctica jurídicas.

Palabras clave

Derechos humanos, imaginarios sociales, comunidad de práctica.

Abstract

This article shows the findings of a qualitative-hermeneutical research project intended for knowing the imaginaries of both students and teachers, from an education institution in Cúcuta, Norte de Santander, on human rights. Findings reveal that these imaginaries are built on academic discourses that manage basic information and that are related with normative sentences, although manipulated, by the legal communities of practice.

Keywords

Human rights, social imaginaries, legal community of practice.

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative-herméneutique visant à connaître les imaginaires sur les droits de l'homme chez les élèves et les enseignants d'un établissement éducatif de Cúcuta, Norte de Santander. Ces résultats révèlent que les imaginaires sur les droits de l'homme se construisent à partir de discours académiques qui ont de l'information essentielle et qui sont en rapport avec les énoncés normatifs, quoique manipulables, à partir des communautés de pratique juridiques.

Mots-clés

Droits de l'homme, imaginaires sociaux, communauté de pratique.

Introducción

La expresión “educación política” puede comprender múltiples acepciones, en tanto representa un concepto complejo, es decir, un concepto polifónico cargado de varios matices y que no puede definirse por la vía simple de citar el “significado hegemónico” de cada uno de los términos que la componen (Zuleta, 1985).

Entre las posibilidades de conceptualización, hoy día sobresalen las que identifican la educación política como educación para la ciudadanía, aprendizaje ciudadano, educación para el conocimiento social y político, educación para el ejercicio de lo público, educación constitucional, educación para la democracia, educación en derechos humanos, educación para la paz y educación ciudadana (Gómez, 2005). No obstante, para educadores como Freire (2001), la expresión

“educación política” resultaría tautológica, dado que, según él, la educación no ha sido, no es y no será “apolítica”.

Partiendo de estos preceptos, el presente artículo muestra los resultados de una investigación cualitativa-hermenéutica, la cual buscó conocer los imaginarios sobre derechos humanos que tienen los estudiantes y docentes de una institución de educación básica y media en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, en el marco de la educación política que se imparte en sus aulas.

Contexto teórico

Puig (2010) señala cómo en el decenio 1995-2004, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), trabajando decididamente por la educación en la esfera de los derechos humanos, promovió la idea de una educación para la ciudadanía. Puig también resalta que otras iniciativas, como la de la Unión Europea de declarar el año 2005 como el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, así como la Reunión del Diálogo Regional de Política con el tema “Educación para la Ciudadanía y la Democracia para un Mundo Globalizado”, en la sede del Banco Interamericano de Desarrollo durante ese mismo año en Washington, hacen ver cómo el siglo XXI inicia con una inquietud viva y pujante por la educación política, desde las entidades del orden multilateral.

Al llegar a este punto, se advierte que se abordará la educación política con especial apoyo en lo que se comprende como “educación para la ciudadanía” y se concreta como aprendizaje ciudadano, dado que uno de los principales objetivos de la educación política es promover el desarrollo autónomo del sujeto, para que este emerja como ciudadano y promotor de paz.

Asimismo, en una publicación realizada como resultado del trabajo colectivo del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI), orientado por la Universidad de Barcelona, se

comprendió la educación política directamente como educación para la ciudadanía y se le asignó a esta como objetivo

que cada sujeto aprenda a vivir –es decir, aprenda a ser, a convivir, a formar parte de la sociedad y a habitar el mundo–, de acuerdo con las exigencias de su medio, aunque guiado por su conciencia crítica, lo haga junto a personas y grupos diversos, en el interior de una sociedad democrática que impulse la autonomía y la realización personal; así como los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad (Puig, 2010, p. 7).

Se entiende, en consecuencia con lo expuesto por el GREDI, que la educación política debe ofrecerse como resultado de

un conjunto de principios y prácticas que se aprenden y que capacitan a la persona para participar activamente en la vida pública; para crear comunidad y desarrollar un sentido de pertenencia cívica que facilita hablar desde “el nosotros”, poniendo en juego valores, ideales y objetivos democráticos compartidos; viviendo la diversidad cultural como riqueza y oportunidad de libertad, con una posición crítica ante la sociedad que contribuya a recrearla permanentemente en términos de equidad y solidaridad (Puig, 2010, p. 24).

Así, en la medida en que lo político y, en concreto, la ciudadanía son algo que se aprende, se va a examinar brevemente la noción de aprendizaje ciudadano como aprendizaje político. Este es descrito por Gómez (2005) como un proceso de “endoculturación política”, que consiste en la producción y reproducción de significados construidos a partir de las interacciones sociales que se dan en los contextos particulares, creados por prácticas interpretativas de la comunidad a la que pertenecen los actores sociales. Tal conceptualización remite a la pregunta por las formas de apropiarse de la cultura política, que el mismo autor tipifica del siguiente modo: por identificación con personajes o líderes políticos, por rechazo a los valores e intereses de los grupos dominantes de la sociedad, por compromisos de participación activa para defender sus propias prerrogativas, por oposición o apoyo a un sistema autoritario.

Es de resaltar que la endoculturación política no se da en abstracto, sino en el interior de una comunidad de práctica que la legitima y que determina el universo simbólico de la cultura política, entendida como “un conjunto de ‘actitudes’ hacia el sistema político y sus diversas partes, y actitudes hacia el papel del individuo en el sistema” (Gómez, 2005, p. 85). De ahí que tanto el proceso de aprendizaje político como sus contenidos, al ser un aprendizaje situado se consideren, en cita del mismo autor, estén más ligados a las “características idiosincráticas” de los grupos de referencia que a un desarrollo universal y general de estructuras lógicas. Por ello, no puede reducirse la subjetividad del educador ni la del estudiante a la imagen del “títere social” propuesta por los teóricos de la reproducción, criticada por Giroux (2004) para enfatizar que los actores de la práctica educativa también demuestran formas de resistencia.

En este punto cabe anotar que se habla de educación política porque se entiende la educación como una forma de intervención en el mundo (Freire, 2006) que posibilita al sujeto y a la escuela asumir un rol histórico (Ovelar, 2005), una determinada lectura del mundo, una particular forma de vincularse con los demás y con el contexto. En la base de esta intervención está la capacidad para la toma consciente de decisiones; por ello, toda educación resulta ideológica y lejana de cualquier neutralidad, como se ha venido repitiendo.

Uno de los problemas en este ámbito de investigación reside en que, por diversos motivos, mientras se realiza la práctica pedagógica, usualmente no se construye discurso sobre ella y se elude la responsabilidad de hacer pedagogía (Bedoya, 2008), esto es, de buscarle sentido profundo a la práctica pedagógica más como *praxis* que como simple *poiesis* (hacer), en tanto que aquella implica una relación no disyuntiva entre teoría y práctica (conocimiento práctico, como la *phronesis* aristotélica), la deliberación y la búsqueda del bien (Carr, 2000). De este modo, este estudio intenta apoyar a la tarea de producir pedagogía, preguntando por el discurso pedagógico-político que se expresa, según Tezanos (citado en Bedoya,

2008), en la relación pedagógica que se establece institucionalmente, la cual debe tender a romper las relaciones de poder mediante el aprendizaje y el descubrimiento.

Diseño metodológico

El estudio que se presenta en este artículo se abordó desde el enfoque cualitativo. Se hace interpretación de los relatos concretados a partir de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Las narrativas permitieron acceder a la “conciencia discursiva” de los informantes o a “aquello a lo cual pueden dar expresión verbal” (Gómez, 2005, p. 43).

La población estuvo conformada por 8 docentes y 18 estudiantes, entre 15 y 17 años de edad. Se seleccionaron aquellos estudiantes con permanencia de dos o más años lectivos cumplidos en la institución, de género masculino y femenino. La sistematización y el análisis de la información se realizó con el apoyo del ATLAS.ti 6.0, el cual permitió reducir el volumen de información, identificar pautas significativas y construir un marco para comunicar la esencia de lo que revelan los datos.

Resultados

Los derechos humanos vistos en relación con lo normativo

Una de las tareas de la educación es formar “en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994, § 5), lo que se comprende, en términos de Castillo (2003), como “brindar formación con espíritu ciudadano” (p. 10). Así, en cuanto se considera a la escuela elemento articulador que posibilita dicho espíritu, se indagó por los imaginarios de los informantes acerca de este dominio.

En los relatos obtenidos, los informantes manejan discursos académicos básicos al respecto:

Lo primero que se me viene a la mente es que después de la Revolución francesa se crearon los derechos humanos, y que estos llegaron aquí a Colombia en el tiempo de las revoluciones. En Colombia, Antonio Nariño los tradujo del francés al español, y por eso estuvo amedrentado por los españoles. Los derechos humanos... ahorita la institución que más los defiende es la ONU; está pendiente de que se cumplan.

Esas perspectivas de los derechos humanos como asuntos de normatividad se reflejan también en algunos discursos, en los cuales se enuncia que “en el colegio se les da bastante importancia, porque el que va en contra de los derechos humanos, el que afecta los derechos de otra persona, siempre es sancionado”. Aún más, se entiende que la institución “traduce” ese discurso a través del Manual de Convivencia, “pues, en lo que yo me he dado cuenta, los derechos humanos se tocan es cada principio de año, cuando nos practican una semana de saber cuáles son los deberes del estudiante salesiano y los derechos que tiene”.

Restringir así la concepción sobre derechos humanos al plano legalista, en la concepción de Amartya Sen, llama a equívocos, en tanto las demandas éticas que los originan y constituyen superan los planos legales desde los que se regulan para su aplicación (Riveros, López, Quintero y Salazar, 2010). Con criticidad, algunos informantes también enuncian cómo los derechos humanos son otro discurso aprovechado por ciertos poderes para poner las leyes a su favor:

Los derechos humanos son utilizados por algunos abogados para chantajear al juzgado; una persona que cometió una violencia muy grande tiene un abogado que está pilas de los derechos humanos y de que Colombia los apoye. Entonces, los utiliza para que esta persona no acceda al castigo que le pongan.

Es una lectura en la misma línea de Ávila (2007), que desde Foucault plantea que la ley se entiende como procedimiento que permite, tolera o inventa ilegalismos como privilegios de clase, mientras prohíbe, aísla y define otros ilegalismos como medio de dominación.

Derechos humanos y subjetividad política

En contraste con estos relatos académicos de los informantes, que además sostienen que “en el colegio nos dicen los derechos y cómo y qué debemos hacer cuando se infringen estos derechos”, están quienes expresan recurrentemente la crítica del vacío formativo con respecto a este dominio, ya que al preguntarles qué se aprende sobre derechos humanos en las prácticas pedagógicas a las que asisten, contestan: “No mucho, pues hemos estado viéndolos desde hace algún tiempo, pero no que hayamos profundizado en ciencias políticas o en las demás asignaturas”. Los educadores y las educadoras ofrecen una versión coincidente, desde la que evidencian la intencionalidad no explícita con la que se forma con respecto a este tema:

De manera indirecta, todo el tiempo lo hago, con el respeto a la diferencia, a la diversidad. Eso, para mí, es fundamental en todas las clases y en cualquier actividad: poder aceptar, trabajar con otra persona, no con los mismos amigos de siempre. Yo creo que de manera indirecta sí trabajo mucho los derechos humanos.

A su vez, mientras algunos estudios consideran que no existe un interés marcado de los estudiantes por conocer sus derechos, y que estos no se concretan en la práctica pedagógica (García, Betancur y Arango, 2011), otros no se sienten sujetos de derecho (Galindo y Acosta, citados en Alvarado y Vommaro, 2010). Esta investigación evidenció que los estudiantes sí se consideran sujetos de derechos, lo cual se evidencia cuando afirman: “Es con lo que uno nace, es lo único que nadie nos podría arrebatarse”; “los derechos humanos son todo lo que tenemos a nuestro favor: si nos faltan con alguna cosa, nosotros podemos acudir a ellos, o sea, siempre están ahí presentes para nosotros”. Esta perspectiva coincide con la Constitución Política colombiana de 1991, en la cual los ciudadanos se reconocen como sujetos de derechos (Alvarado y Carreño, 2007).

Aunque los informantes abren lugar a la crítica de esta asunción como sujetos de derechos, desde

Mejía (2006) se interpreta que se está aludiendo a la primera generación de derechos humanos, a los individuales, también llamados “negativos”, que refieren la limitación del poder estatal que pueda coartar la felicidad individual, cuando expresan:

Los jóvenes de hoy en día tienden a aprenderse los derechos con los cuales puedan pelear, derechos revolucionarios; por lo menos, yo tengo derecho a expresarme, tengo derecho a vestirme como yo quiera, a tener el pelo como yo quiera, puedo creer en lo que yo quiera; si no quiero creer en Dios, no creo en Él”; pero son conceptos básicos.

En esta misma línea complementan algunos estudiantes:

Pues a mí me parece que los derechos humanos es un tema muy importante que debería conocer cada ciudadano, para saber cuáles son los derechos que están permitidos y para poder defenderse en una situación en la que tal vez se haya discriminación.

Esta toma de posición frente a los derechos humanos es considerada un referente para fortalecer el potencial político, en la concepción de Alvarado et ál. (2007).

Derechos humanos como plataforma para el pluralismo y la inclusión

Por otra parte, de manera afortunada los informantes consideran que el discurso de los derechos humanos favorece el pluralismo: “Nos dejan elegir al que nos represente; se aceptan a todas las personas sin distinción de credo, raza, nacionalidad; nos llaman por nuestro propio nombre, no por apodos; los profesores respetan mucho eso”. Es interesante notar cómo el metarrelato de los derechos humanos, al convertirse en un enunciado univocista estructurado sobre mínimos y máximos universales, posibilita la acogida de posiciones y situaciones divergentes e incluso contradictorias en lo social.

En este mismo sentido, se reconoce que desde la perspectiva de los derechos humanos, el colegio ha realizado adaptaciones para incluir con eficacia, en sus prácticas pedagógicas, a niños con necesidades educativas especiales: “De los niños que hay en primaria, hay uno que está en silla de ruedas; ahí se evidencia el respeto a los derechos humanos”.

Los derechos humanos en el ambiente de las prácticas pedagógicas

Martínez et ál. (2009) hallan en los derechos humanos un componente clave de los estudios para la paz, desde el que se puede pensar la realidad, los ambientes y contextos de la educación en que se forman los ciudadanos.

Por eso, es de resaltar el hecho de que en sus enunciados sobre los derechos humanos, los informantes aprovechen para hacer una lectura crítica sobre cómo ese discurso se asume en el ambiente cotidiano de las prácticas pedagógicas. Al respecto, se ha asumido que en dichas prácticas “es intolerable el hecho de que ellos se ofendan entre sí, que no respeten la diferencia, o sea, cosas que de alguna manera dañan el ambiente de un salón de clases”. Sin embargo, también se interpreta que ha habido éxito en los mínimos que identifican las prácticas pedagógicas con los derechos humanos, en tanto se han posibilitado condiciones para la convivencia pacífica:

Yo me siento satisfecha porque por lo menos, en lo que es el ambiente en el salón de clases, o sea, en el grupo en el que esté, los niveles de agresividad, ofensa entre ellos e irrespeto al ser humano como tal son mínimos. Es muy rara la vez que pase una cosa en la de que, de pronto, el otro se sienta agredido, no se sienta mal emocionalmente; entonces, para mí sí es importante.

Trascendencia esperada de la educación en derechos humanos

Delgado et ál. (2005) encuentran los derechos humanos como una dimensión básica en las acciones de educación política, lo que ayuda a imaginar la importancia de preguntar por la trascendencia de lo que en las prácticas pedagógicas se aprende sobre este aspecto.

En los discursos de los informantes se valora, desde lo pragmático, el saber que se ha compartido sobre derechos humanos en las clases: “Uno con la información que le dan puede llegar a decir ‘no’, por esto, por esto y por esto. Ahí está la importancia de un derecho humano”.

Desde otros discursos se expresa, a manera de reflexión, la necesidad de superar la visión temática de los derechos humanos, para darles un carácter más práctico y cotidiano, en tanto tienen implicaciones sobre la formación personal misma: “El aprendizaje de los derechos humanos, pienso, no es sencillamente algo que aprender en una clase, sino es en la rutina diaria y en todo lo que podamos ver, en especial, en el aprendizaje”. Y continúan señalando:

Los derechos humanos se deben respetar tanto afuera del Colegio, en la casa o en cualquier otro país; también se puede hacer porque vienen, más que todo, en la integridad de la persona: lo ayudan a uno a formar para ser cada día mejor persona.

Estas expresiones, que sin lugar a dudas pueden considerarse “emancipatorias”, están llenas de muchas posibilidades, en tanto se encuentran y se concatenan con los discursos de los nuevos movimientos sociales (Henaó y Pinilla, 2009) que buscan la reparación de las víctimas y la educación como acción preventiva de acciones violatorias de los derechos humanos.

Posibilidades para nuevos textos sobre derechos humanos

En general, los discursos conativos de los informantes develan rechazo por las posiciones amarillistas frente a los derechos humanos; proponen, además, hacer una mirada alternativa que se fije en las posibilidades y los aciertos en este sentido:

Pues yo diría que mostremos más el enfoque en que el ser humano no es tan conflictivo ni que siempre tiene decadencias, sino al contrario: el ser humano es positivo, es fuerte y siempre tiene una mentalidad para hacer el bien a los demás.

Se hace también una propuesta que busca reivindicar la subjetividad necesaria como punto de partida para cualquier proceso educativo en derechos humanos:

Desde primero a once se debe trabajar esa misma actividad: un proyecto donde se vea la importancia de los derechos humanos desde el hombre. ¿Para qué? Para que así los estudiantes empiecen a valorarse, empiecen a valorar su vida y, por ende, la vida de los demás. Así vamos a llegar después sabiendo que el otro es importante, que yo soy importante, que todos somos importantes y nos podemos valorar. Esta sería mi propuesta para valorar los derechos humanos.

Conclusiones

Los imaginarios sobre derechos humanos se construyen a partir de discursos académicos, que manejan información básica y los relacionan con enunciados normativos, aunque manipulables, desde las comunidades de práctica jurídicas.

Aunque no hay una intencionalidad explícita de enseñar los derechos humanos, los informantes tienen imaginarios en los que reconocen, en grado significativo, la importancia de los derechos humanos y se consideran a sí mismos sujetos de derecho.

La comunidad de práctica ve en los derechos humanos la posibilidad de favorecer el pluralismo y la inclusión, además de reconocer en las prácticas pedagógicas un buen ejemplo de respeto a los mínimos que los garantizan, en tanto condiciones de posibilidad para la convivencia pacífica. También se busca seguir dando un carácter más práctico que verbalista al aprendizaje sobre derechos humanos, y cuidar de la educación de la subjetividad, que es principio de toda práctica discursiva sobre derechos humanos.

Referencias

- Alvarado, S. y Carreño, M. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 5. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77350102>
- Alvarado, S. y Vommaro, P. (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Santa Fe: CLACSO - Homo Sapiens.
- Ávila, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A Parte Rei*, 53. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- Bedoya, J. (2008). *Pedagogía: ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: Ecoe.
- Carr, W. (2000). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Castillo, J. (2003). La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(1). Recuperado de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol1/art11.htm>
- Delgado, Vargas, Vives, Luque, Lara et ál. (2005). *Educación para el conocimiento social y político. Estado del arte*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI
- García, A., Betancur, L. y Arango, C. (2011). *La escuela emergente: tejido de relaciones espaciales*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Henao, J. y Pinilla, V. (2009). Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/162>
- Martínez, V., Comins, I. y París, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia*, 19, 91-114 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10512244005#>
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I: entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.

- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá.
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, 76(26), 187-206 Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000200002&lng=es&nrm=iso
- Puig, J. (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori.
- Riveros, C., López, E., Quintero, M. y Salazar, W. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura.