



ACREDITACIÓN  
INSTITUCIONAL EN  
ALTA CALIDAD  
Resolución 008607 de mayo 16 de 2022

Desafíos pedagógicos en la formación en Derechos Humanos en la escuela. Institución Educativa  
San José - Jericó. 2023.

Juan Camilo Rivera Guzmán.

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magíster en Educación y Derechos  
Humanos

Asesora

Gladys Giraldo Montoya, Doctor en Ciencias Sociales, niñez y juventud.

Línea de investigación: Subjetividades y resistencias micropolíticas.

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

**José Rodrigo Flórez Ruiz**

Rector

Universidad Autónoma Latinoamericana

**Hernán Darío Aguiar Garcés**

Decano Escuela de Posgrados

**Cesar Alejandro Osorio Moreno**

Coordinador de Maestría en Educación y Derechos Humanos

**Martha Peñaloza Tello**

**Ofelia Roldán Vargas**

Evaluadores

El trabajo de grado fue sustentado el 14 de febrero de 2024 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, lo cual quedó en el consignado en el acta de evaluación de trabajos de grado # 01 de 2024.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	6
1 Problema: Estado del Arte, Problematización y Justificación .....	9
1.1. Introducción del Estado del Arte .....	9
1.2. Categorías Halladas en el Estado del Arte.....	10
1.2.1 Categoría pedagogía de la memoria .....	10
1.2.2 Categoría pedagogía de la alteridad .....	10
1.2.3 Categoría formación ciudadana.....	11
1.3. ¿Cómo se Define la Formación en Derechos Humanos? <b>¡Error! Marcador no definido.</b>	
1.4. Enfoques Epistemológicos Identificados.....	14
1.4.1 Análisis empírico-analíticos .....	14
1.4.2 Pedagogías críticas .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.4.3 Análisis hermenéuticos .....	16
1.5. Herramientas Metodológicas Encontradas .....	18
1.5.1 Encuestas .....	18
1.5.2 Entrevistas .....	18
1.5.3 Análisis documentales.....	19
1.6. Hallazgos del Estado de Arte.....	19
1.7. Aportes Iniciales a la Problematización .....	24
1.7.1 Construcción del Discurso Educativo .....	24

1.7.2	Aportes de las Pedagogías Críticas en el Aula.....	25
1.7.3	Relación Entre Cultura Política y Educación.....	26
1.7.4	Formación en Civismo y Formación en Derechos Humanos.....	27
1.8.	Resumen Analítico del Estudio – Estado del Arte .....	28
1.8.1	Construcción del Discurso Educativo .....	28
1.8.2	Aportes de las Pedagogías Críticas en el Aula.....	29
1.8.3	Relación entre Cultura Política y Educación.....	30
1.8.4	Formación en Civismo y Formación en Derechos Humanos.....	30
1.9.	Problema de Investigación.....	31
1.10.	Pregunta Problematicadora .....	34
1.11.	Objetivos .....	34
1.11.1	Objetivo General .....	34
1.11.2	Objetivos Específicos .....	34
1.12.	Justificación .....	35
2	Referentes Teóricos .....	38
2.1.	Cómo Definir la Formación en Derechos Humanos .....	39
2.2.	Currículo y Prácticas Pedagógicas en la Formación de Derechos Humanos .....	40
2.3.	DDHH en la escuela y formación ciudadana.....	49
2.4	Formación en DDHH y formación de sujetos políticos. ....	54
3	Diseño Metodológico.....	64

3.1. Enfoque Metodológico .....	64
3.2. Desarrollo del Trabajo .....	66
3.2.1 Revisión documental: Formación en Derechos Humanos como una política pública: Un recuento desde la Constitución Política de 1991 hasta hoy. ....	66
3.2.2 Trabajo con la Población.....	80
4 Balance Crítico.....	87
4.1. Análisis y Hallazgos de las Entrevistas .....	87
4.2. Análisis y Hallazgos del Grupo Focal .....	111
CONCLUSIONES .....	122
Derechos ligados a deberes, responsabilidades y compromisos. <b>¡Error! Marcador no definido.</b>	
Formación en Derechos Humanos: nuevas formas de enseñar y formar para la vida. ....	123
Imaginario social: Tensión entre los que se enseña y la cotidianidad de los estudiantes.....	125
REFERENCIAS .....	128
ANEXOS.....	136

## INTRODUCCIÓN

La educación en Derechos Humanos está dispuesta en la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 67 así: “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”, situación que pone como actor central a la escuela en materia de educación en derechos de sus ciudadanos.

En la actualidad —desde la práctica educativa— tanto docentes como estudiantes y demás miembros de la cotidianidad educativa coinciden en que se evidencia una desconexión entre lo que se dispone desde las políticas públicas educativas, las propuestas ministeriales o los diseños curriculares y lo que se requiere para una formación íntegra de los jóvenes que incluya sus vivencias, experiencias y subjetividades, sobre todo para los jóvenes y las comunidades marcadas por un pasado y una realidad social y nacional de violencia. Esta situación hace un serio llamado a repensar la formación y de manera especial la educación en materia de derechos.

De esta desconexión, surgen unos desafíos pedagógicos en materia de acercamiento y formación de los Derechos Humanos en la escuela. lo que insta a la reflexión de nuevas posturas, miradas y sentires en clave de la formación de sujetos de los que se tengan en cuenta sus realidades y contextos.

Entiéndase el término pedagógico o pedagogía a partir de la definición de Cuervo: “[...] La pedagogía se relaciona con aquella parte del conocimiento que tiene por objeto de estudio la formación y la educación humana [...]”. Quien a su vez trae a colación definiciones de Klaus, Muñoz y Ospina (2015, p 11.) como “una disciplina que forma parte de las ciencias sociales y humanas, que se ha institucionalizado en el contexto universitario de muchos países desde comienzos del siglo XX y que cuenta con unos desarrollos investigativos y una comunidad

académica en consolidación permanente que produce saberes y conocimiento referidos a las problemáticas educativas y formativas “. (Cuervo, 2018, p. 25).

Herramientas como las pedagogías críticas y postcríticas son formas de dar voz a las vivencias y a las construcciones de sí, para brindar una formación útil y que vaya más allá del mero cumplimiento de un plan curricular que, aunque hace énfasis en la formación ciudadana o “competencias ciudadanas”, tiene la potencia para contribuir en la formación de sujetos pensantes, críticos y con un pensamiento independiente.

Las pedagogías críticas son una herramienta que pone de base el argumento y el contexto para la comprensión e interpretación del mundo al tomar una postura de pensamiento reflexiva en los estudiantes, -entendida como un ofrecimiento de nuevas miradas que van más allá del encuadre establecido- para buscar un cambio que aproveche lo tenido y analice los interrogantes de la sociedad actual. (Beltrán, 2012).

En cuanto a las pedagogías postcríticas se toman como elemento que no rebata a las pedagogías críticas, sino que buscan darles un enfoque diferente en tanto se hace una relectura del quehacer educativo con una actitud afirmativa que apunta , en palabras de Hodgson, Vlieghe y Zamojski a: “una orientación post-crítica hacia la educación que se beneficia de las condiciones actuales y que se funda en la esperanza de lo que aún está por venir”, ideas expuestas en el Manifiesto por una Pedagogía postcrítica que se resume en cinco principios:

“Los cinco principios propuestos en el Manifiesto son: 1) Hay principios que defender. 2) De la pedagogía hermenéutica a una hermenéutica pedagógica. 3) De una pedagogía crítica a una pedagogía post-crítica. 4) Del optimismo cruel a la esperanza en el presente. 5) Desde una educación para la ciudadanía a un amor por el mundo.”

Para analizar y aportar a estos desafíos se debe hacer un acercamiento pensante y sintiente a las comunidades en las que se abordan. Este acercamiento permite ver, ser y hacer parte de sus realidades y dar cuenta de que la escuela es el primer lugar de construcción, socialización y agenciamiento del sujeto político que hará frente a las problemáticas de su contexto local, nacional y global. En este sentido es el docente quien está llamado a orientar respuestas para estos desafíos, en sinergia con las familias y la comunidad en general. El docente no debe ser solo guía sino también un sujeto que potencie el conocimiento y la defensa de los derechos a partir del respeto y reconocimiento del otro y de la sana convivencia al tener en cuenta los imaginarios sociales y las identidades culturales de cada grupo social.

Este trabajo se llevó a cabo en la I.E. San José del municipio de Jericó – Colombia a partir de un trabajo microetnográfico con estudiantes de décimo grado, por medio de entrevistas a estos y de un grupo focal con docentes, personal directivo y administrativo, y miembros de la cotidianidad tanto institucional como municipal. En estas actividades se trataron situaciones, percepciones y problemáticas en torno a los derechos en el diario vivir institucional y municipal. Estos contenidos sirvieron de base para hacer un acercamiento a estos desafíos pedagógicos que plantea la formación en derechos en la escuela.

Como resultado de este acercamiento se mostró una gran conexión entre el imaginario social y municipal con la percepción en materia de derechos más allá de lo brindado en la escuela; también una percepción de los derechos como compromisos que están ligados a deberes y responsabilidades, por lo que se concluye que, la formación en derechos debe hacer un viraje y tomar herramientas del contexto, del sentir y del hacer tanto de docentes como de estudiantes y familias para llevar a cabo una labor formativa que dé cuenta de las necesidades y realidades de las situaciones sociales locales, nacionales y globales de los jóvenes.

# 1 Problema: Estado del Arte, Problematicación y Justificación

## 1.1. Introducción del Estado del Arte

La búsqueda de materiales e insumos para el presente estado del arte pretende mostrar de qué forma se ha abordado la formación en Derechos Humanos en la educación secundaria en Colombia, con el fin de ofrecer un primer esbozo de un estado del arte en el que se exponga un acercamiento de estos derechos en la escuela.

Un aspecto relevante de esta pesquisa es analizar cómo se abordan los derechos desde la escuela y de qué manera se ofrecen a los jóvenes estos conceptos que son claves para una vida en sociedad. Aprender sobre los Derechos Humanos apunta siempre a formar un sujeto inmerso en unas dinámicas que establecen relaciones con el otro bajo acuerdos mutuos de igualdad y respeto.

La escuela, no solo como espacio de formación académica que fomenta el aprendizaje de diferentes saberes, es el escenario en el que los jóvenes aprenden a relacionarse con sus semejantes. Es el lugar en el que se establece ese “primer” contacto de vida cotidiana en común, después de la familia. Al ser un espacio de aprendizaje, de contacto, de relaciones afectivas cercanas o lejanas, requiere de manera innegable una educación tanto formativa como pedagógica de aquello que los hace iguales, pero a su vez diversos. Exige la exposición de múltiples conceptos que los igualan y dignifican frente a sus pares, ya que esta formación es crucial para reconocer cuándo, cómo y por qué estos mismos derechos son vulnerados.

El rastreo hecho se llevó a cabo mediante múltiples motores de búsqueda como: Redalyc, Dialnet, Scielo, Cinde, Google Scholar, Ridum, Scopus, Epsco y en los repositorios de las

bibliotecas de la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional. El resultado conforma un corpus entre trabajos de grado, libros, artículos de revista y otras publicaciones.

Del anterior resultado se seleccionaron trece artículos bajo criterios más específicos: su fecha de publicación que no excediera los diez últimos años. Para este caso, el artículo más antiguo es del año 2014. Las demás publicaciones son artículos de investigaciones y capítulos de libro, la mayoría de ellos originarios de Colombia y en menor medida de España, Argentina y Chile.

## **1.2. Categorías Halladas en el Estado del Arte**

El abordaje de los Derechos Humanos en el aula puede tomarse como un tema controversial que, dependiendo del contexto, no es sencillo tratar en la escuela, pues el contexto cultural y las diferentes relaciones dentro de la comunidad educativa hacen que la formación en Derechos sea compleja.

### ***1.2.1 Categoría pedagogía de la memoria***

Por medio de diferentes vías se puede hacer un acercamiento para tratar estos puntos sensibles: surge así una categoría como la pedagogía de la memoria, la que ofrece alternativas para la formación en Derechos, especialmente para entornos problemáticos como el colombiano debido a su historia de conflicto armado y el reciente proceso de paz (Eraso, 2016); o el chileno en el que todavía se sienten presentes muchas de las vivencias de su pasado dictatorial (Magendzo y Toledo, 2015).

### ***1.2.2 Categoría pedagogía de la alteridad***

De igual forma se analiza la categoría de la pedagogía de la alteridad como otra posibilidad para la formación en Derechos Humanos, al propender por una iniciativa empática, de entendimiento del otro y de su contexto para establecer una forma de aprendizaje de los derechos, su importancia y la identificación de aquellos casos en que son vulnerados o atropellados (Rivera, 2015).

### ***1.2.3 Categoría formación ciudadana***

Otra categoría que se presenta como alternativa para la educación en derechos es la formación ciudadana, puesto que busca un modelo de ciudadano al tener como base valores cívicos que se identifican con un cierto modelo de población civil (Blanco, 2016). Este ejercicio hace hincapié en la validación del buen vivir y convivir con el otro como un modelo de sociedad a lograr o alcanzar, en especial para el caso colombiano que mantiene en discusión un proceso de paz que es un gran punto de controversia dentro de la comunidad académica y civil (Padilla y Bermúdez, 2016).

Lo anterior se busca alcanzar en la escuela colombiana mediante algunas herramientas como lo son los pactos de convivencia, la formación en valores, e incluso, un componente que es deber de toda institución de educación básica y media colombiana que es la Cátedra para la Paz adscrita al área de Ciencias Sociales (González, 2020).

De la documentación revisada se pueden recuperar experiencias significativas que son de gran importancia al momento de analizar cómo pueden los docentes abordar la formación en derechos. Cuestión que sirve como base al proponerse como herramienta de la construcción de ese sujeto para la formación de la ciudadanía o el saber convivir que se establece en las instituciones educativas.

Por lo tanto, las categorías más importantes halladas en la revisión son: las pedagogías de la alteridad, la pedagogía de la memoria y la formación ciudadana. Estas categorías ofrecen perspectivas teóricas y metodológicas en pro de la formación del sujeto político que son de suma relevancia al momento de llevar la formación de los Derechos Humanos a la escuela.

### **1.3.¿Qué se entiende por formación en Derechos Humanos?**

La formación en Derechos Humanos en las escuelas de Colombia tiende a llevarse a cabo —casi de manera exclusiva— por el cumplimiento de lineamientos curriculares. No se aborda de una manera crítica y no se establece una verdadera conexión con la población o el contexto nacional o local, por lo que su utilidad y fin principal, en la gran mayoría de los casos, se encuentra difuminado (Rivera, 2015).

Algunos de los puntos que pueden dar clara cuenta de esta desconexión en la formación de Derechos puede ser el desconocimiento en temas de género, o el alejamiento de sectores populares o grupos invisibilizados que al igual que muchos otros, podrían ser de gran importancia como vías o herramientas para la construcción de ciudadanos desde la escuela en la actualidad. (Jara y Cerdá, 2020).

¿Por qué no se adscriben estos aspectos dentro de los contenidos escolares? Las razones pueden ser múltiples: por ejemplo, la falta de capacitación por parte de los docentes, o la susceptibilidad que puede ocasionar el analizar aspectos que contravengan con los propósitos o directrices de los grupos de poder que no tienen en cuenta la protección de los Derechos Humanos de sus comunidades, esto evidenciado no solo en Colombia sino también en otras

naciones latinoamericanas que han atravesado períodos históricos de guerra o dictaduras (Magendzo y Toledo, 2015).

La formación en Derechos Humanos apunta entonces a la transformación de personas y comunidades, los invita a que participen de forma activa al ser conscientes de sus derechos como individuos y como colectivos. Asimismo, les provee herramientas que les ayudan a analizar de manera crítica sus propios contextos y a que establezcan los Derechos Humanos como “conquistas inalienables” obtenidas a través del tiempo. (Lara, Soto y Pareja, 2017).

Valores como la paz, la comprensión y la dignidad humana son ejes centrales para una formación en Derechos Humanos, y para el caso escolar, un indicador de educación de calidad, en la que la inclusión, la participación y la no discriminación se establecen en la escuela como puntapié inicial para ser aprehendidas en la vida en comunidad. Esto en aras de desarrollar habilidades interpersonales sanas en las que se tengan las herramientas necesarias para la resolución de conflictos, la postura crítica para identificar la vulneración y ejercer una defensa activa de los Derechos Humanos en el diario vivir y por ende el aporte en la formación de un sujeto político.

Algunas herramientas para abordar la formación en Derechos Humanos se centran en las subjetividades de cada individuo inmerso en su contexto social, ya que cada subjetividad individual actúa como un aporte para el conocimiento del otro dentro de un contexto y territorio común.

La enseñanza del pasado como forma de resiliencia y mecanismo de protección de los Derechos Humanos puede ser válida para acercar estos contenidos a la escuela. Recursos procedentes desde el arte, la literatura y propuestas desde lo simbólico, lo mágico o lo ritual

pueden ser de gran utilidad (Lara, Soto y Pareja, 2017). Aunque vale la pena anotar que, para el caso colombiano, por ejemplo, el análisis de la guerra, el porqué de esta, su comprensión y estudio es vital para la formación en Derechos Humanos. (Eraso, p321-342, 2016).

## **1.4.Enfoques Epistemológicos Identificados**

### ***1.4.1 Análisis empírico-analíticos***

Los enfoques de los diferentes artículos y materiales consultados se clasificaron en tres grupos. El primero de ellos se caracteriza por la toma de datos, elaboración de encuestas estructuradas y semiestructuradas que equivale a un estudio empírico-analítico con la finalidad de observar, analizar y extraer conclusiones desde el ámbito cualitativo. Este estudio contiene el análisis de realidades sociales en materia de formación en Derechos Humanos en diferentes estadios de la educación: primaria, secundaria y superior teniendo en cuenta la caracterización de variables y su capacidad de conceptualizar mediciones observables a partir del muestreo. (Lara, Soto y Pareja, 2017). Se tomaron materiales que también abordaran diferentes niveles de la educación además de la educación básica secundaria y media con el fin de aprender y analizar cómo se lleva a cabo el acercamiento investigativo en los demás estadios de la educación para así comprender de mejor forma las observaciones, análisis y resultados de los investigadores.

La compilación de los datos y el análisis de las preguntas —cerradas o de opción múltiple— se expone en gráficos de barras, tablas estadísticas y otras herramientas matemáticas que tienen por objetivo extraer conclusiones de las problemáticas abordadas en cada material de investigación. lo anterior de suma utilidad para entender algunas formas de ordenar, clasificar y analizar la información ya sea tomada en campo o analizada de diferentes fuentes de

investigación con el fin de llevar a cabo una construcción conceptual de lo observado. Ejemplo de ello es uno de los artículos rastreados: “Línea del tiempo de los derechos humanos, una propuesta para la enseñanza de la historia de los derechos humanos” (Vivas, 2014).

#### ***1.4.2 Epistemologías del sur.***

El segundo grupo se enfoca en las epistemologías del sur. Estos artículos evidencian problemáticas de la educación como lo son la postura eurocéntrica y androcéntrica que es —de manera especial— discutible en el análisis de los diferentes fenómenos sociales actuales. (Barreiro, 2020).

Asimismo, se reflexiona sobre la implementación aún actual de los estudios sociales para la formación de una idea (ya anacrónica) de nación/ciudadano modelo que apunta a ofrecer herramientas para el buen vivir en comunidad tradicional desde la educación, todo ello en aras de una posición estatal u oficial. (Padilla y Bermúdez, 2016).

Con base en lo anterior, las epistemologías del sur y la pedagogización para la paz causan impacto al ser teorías que brindan nuevos horizontes en materia educativa. El propósito de estas es replantear el quehacer educativo actual. Dicho sea de paso, estas nuevas proposiciones conservan una estrecha relación con las enseñanzas de la pedagogía crítica del maestro Paulo Freire y de otros autores que ofrece la contemporaneidad como alternativa en la formación en Derechos Humanos para el siglo XXI tales como Magendzo, Toledo, Gutiérrez & Iglesias (Magendzo y Toledo, 2015) con nuevas perspectivas en materia de educación que se ajustan a las teorías postcríticas.

Como caso específico para la realidad colombiana, Padilla y Bermúdez llevan a cabo una comparación entre textos escolares dispuestos para la enseñanza de la historia y derechos en la escuela con el informe ¡Basta Ya Colombia!: Memorias de guerra y dignidad, del Grupo de Memoria Histórica.

En cuanto a las epistemologías del sur, González toma la enseñanza de la historia y de los Derechos Humanos en la escuela a partir de la visión y relato de sectores denominados invisibilizados. Este autor da prevalencia a las subjetividades y vivencias de actores antes no tenidos en cuenta en el rastreo y construcción de las historias recientes, por lo que se hace evidente el enorme trabajo por hacer en el sistema educativo colombiano, tanto en el abordaje histórico como en la formación en Derechos Humanos a través de una postura crítica de la realidad colombiana, histórica y actual. (González, 2020).

De igual forma, estos enfoques críticos están relacionados con estudios de género, subalternos y observaciones desde la multiculturalidad e interseccionalidad. (Amézquita y Trimiño, 2020). Esto es una vía crucial para darle voz a un enorme grupo de personas antes invisibilizadas, acalladas, ignoradas de forma premeditada o inintencionada; de esta manera sus testimonios (subjetividades) ampliarían el foco en la formación de derechos.

### ***1.4.3 Análisis hermenéuticos***

El tercer grupo abarca los estudios que se denominan como hermenéuticos o que ofrecen un análisis a partir de las subjetividades políticas. En estos artículos se abordan las problemáticas de los Derechos Humanos como un asunto de vivencia. Una vivencia que se relata desde el pensar/sentir/recordar de sus actores, por medio de herramientas como la pedagogía de la alteridad o “ser-para el otro” en la que se tenga en cuenta una postura empática que vele por un

trabajo en formación de un sujeto de derechos que sea consciente no solo de su individualidad, sino que ejerza su pensamiento como parte de un colectivo. (Rivera, 2015).

El pensar la subjetividad desde sus actores o desde el aula de clase como espectadores o analistas de estos hechos hace que la apropiación y construcción del conocimiento sean tenidos como algo propio y cercano y no como sucesos y hechos ajenos o lejanos. Es por esta razón que resulta ser un material invaluable para cimentar una formación de valores morales evaluados de manera conjunta para un mejor vivir y en la formación de sujetos políticos críticos y empoderados de su realidad social (Arias, 2015).

Se hace evidente entonces que la postura hermenéutica se agencia no solo como un insumo metodológico a través del relato sino como la aprehensión de las vivencias y de las internalidades y externalidades de estas experiencias, y que están expuestas a manera de conocimientos que deben ser leídos en perspectiva dialógica con los saberes y sentires de quien las vive y las expresa, más allá de ser mera información suministrada.

Al abordar estos tres grupos: estudios empírico-analíticos en función de las realidades sociales, epistemologías del sur unidas al análisis desde el género y la interseccionalidad) y el enfoque subjetivo-hermenéutico, se puede entender la formación en Derechos Humanos más como un asunto propio, que toca las realidades y cotidianidades de quien los estudia y no como un fenómeno separado del diario vivir.

Vale la pena aclarar, de antemano que, el grupo de epistemologías del sur también podría estar catalogado dentro del enfoque subjetivo-hermenéutico, pues ambos tocan la educación en la escuela a partir de miradas y sentires desde el contexto y diario vivir de los estudiantes, se prefirió diferenciarlos en dos grupos para evidenciar o dar mayor claridad en la postura de

muchos de los elementos hallados en el estado del arte en clave de la una formación en perspectiva de reflexión y agenciamiento de un sur y su relación con el norte global .

El deber radica entonces en la conexión de las temáticas con los conflictos de las sociedades, puesto que el fin —casi exclusivo— de la formación es poder llevar el conocimiento aprendido al terreno, emplearlo en cada contexto y realidad y generar en la formación de los jóvenes una alternativa para pensar al yo y al otro desde la igualdad, con un interés en su propia formación sobre qué es y para qué es útil el aspecto político en su diario vivir.

## **1.5.Herramientas Metodológicas Encontradas**

### ***1.5.1 Encuestas***

En las metodologías de los diferentes trabajos e investigaciones, predominan las encuestas estructuradas y semiestructuradas a diferentes grupos o poblaciones como estudiantes de secundaria, estudiantes universitarios y docentes, también a familias o personas inmersas en conflictos con grupos armados o familiares de víctimas. (Blanco, 2016).

El análisis de estas encuestas es cualitativo, aunque da a conocer sus resultados por medio de tablas y valores porcentuales, se debe tener en cuenta que al interpretar o leer los resultados arrojados se procura dar valor a las subjetividades y sentires manifestados por los encuestados durante su aporte.

### ***1.5.2 Entrevistas***

También hay resultados de trabajos de campo, entrevistas y exposiciones de las vivencias, tanto en comunidades educativas —colegios y universidades— como en grupos de víctimas o

poblaciones a las que se les han atropellado sus derechos. Estas son las maneras en las que se llevaron a cabo técnicas de investigación ligadas de forma directa con las personas o comunidades. (Barreiro, 2020).

### ***1.5.3 Análisis documentales***

Hay otras herramientas de análisis que están dirigidas hacia una postura teórica que enfatiza en puntos como el estudio de la legislación vigente en cuanto a Derechos Humanos y su cumplimiento. Asimismo, la manera en cómo se aborda la formación en derechos por medio de la revisión de currículos, textos y demás recursos pedagógicos, la observación de continuidades y rupturas históricas en materia de derechos, entre otros. (Amézquita y Trimiño, 2020).

De este modo se pueden mencionar dos formas de trabajo, una más inclinada a la labor directa con comunidades que prioriza la narración de experiencias, y otra más encausada al razonamiento, la construcción teórica y la conceptualización en materia de Derechos Humanos y su formación. Ambos métodos son de gran aporte en la investigación ya que muestran de manera clara cómo se da la formación de sujetos políticos en diferentes escenarios y de diferentes formas.

## **1.6. Integración de resultados del Estado de Arte**

Cada documento revisado contiene elementos importantes que dan cuenta del estado actual de la educación en Derechos Humanos en la escuela. En este caso la pedagogía crítica, la pedagogía de la memoria, la pedagogía de la alteridad y la educación para la paz son las propuestas más relevantes que se manifiestan en los documentos. Estas herramientas pedagógicas son recursos importantes que permiten llevar al aula de clase la formación para el saber vivir en

comunidad, la formación del sujeto político, y el ver y conocer al otro como un sujeto igual a cualquiera y que está en la misma posición de dignidad.

Vale la pena resaltar que para los docentes de las instituciones educativas del Estado puede llegar a ser controversial, o se le considera un tema candente el abordar la formación en Derechos Humanos dentro del aula, ya que conceptos como la impunidad, la reivindicación o algunos otros movilizan valores y suscitan emocionalidades de las comunidades en las que se encuentran desempeñando su labor. (Jara y Cerdá, 2020).

Para el caso colombiano, ser docente no es tan simple, ya que su labor se puede ver comprometida y en oposición con algunas acciones del Estado. Acciones que en múltiples casos no se realizan de la mejor forma, son ausentes o incluso atentan contra las comunidades por las que se deben velar. Estos hechos suponen —de antemano— poner en entredicho el papel del maestro como protector de los Derechos Humanos en la sociedad civil.

Al ser evidente el desinterés o la incapacidad del Estado para abordar la formación en Derechos Humanos, la labor se vincula casi que —en estricto sentido— a diversos organismos que velan por la protección de los Derechos. Hecho recurrente en el escenario latinoamericano, en donde los miembros de estas organizaciones son quienes capacitan a especialistas y docentes del territorio, cuestión que invita a replantear el quehacer formativo de los docentes en la escuela del siglo XXI. (Magendzo y Toledo, 2015).

Es importante aclarar que estas pedagogías - pedagogía crítica, pedagogía de la memoria, pedagogía de la alteridad y la educación para la paz-, ofrecen alternativas para enunciar conceptos como lo son, por ejemplo, la dignidad o la igualdad. Al tener mayor conciencia de los desencuentros al momento de definir estos conceptos y de la importancia que implica manejar

“términos comunes” tanto en la esfera investigativa como pedagógica, y del cómo se expresan en el diario vivir, se dará un gran paso en pro de un aprendizaje crítico y contextualizado en la realidad de las comunidades actuales.

En consecuencia, se revela que persisten tensiones que se creían resueltas pero que conservan su significante y significado en la mentalidad actual: el seguir en defensa de la educación tradicional como manera viable, útil y única para aprender sobre Derechos Humanos. De ahí que las pedagogías críticas y postcríticas evidencien la necesidad de nuevas formas de abordar la formación en Derechos Humanos.

De igual forma, el concepto de la interseccionalidad es clave para hablar de Derechos Humanos, pues al observar las múltiples maneras de discriminación, propone una alternativa para analizar mejor cómo llevar a cabo la defensa de los Derechos. Así mismo con otras nociones como la de la oralidad y la importancia de las subjetividades. (Amézquita y Trimiño, 2020).

La formación en derechos se encuentra en una encrucijada —por lo menos en la educación colombiana— pues la labor está encasillada en innumerables avatares de índole administrativo y curricular que sofocan la labor educativa. La educación al verse inmersa en una carrera eficientista, en la que su calidad está ceñida al cumplimiento de unos estándares que pueden alejarse de la formación integral de los jóvenes del país, a los que se les pide (exige) una formación más competitiva y de cumplimiento a estándares que en valores y en las relaciones con el otro, el reconocimiento o defensa de los Derechos Humanos es exigua. (González, 2020).

La discusión sobre formar en Derechos no solo es una tarea que debe ser llevada a sectores denominados vulnerables, por lo contrario, es una apuesta que debe estar circunscrita en la formación de toda persona y por eso debe estar dispuesta en la escuela. Tanto los docentes,

como estudiantes y padres de familia son conscientes de la necesidad y urgencia de la formación en Derechos, pero el cambio también requiere de voluntad estatal y mejor organización del Estado para lograrse.

La educación en Derechos Humanos es una labor que se debe llevar a cabo como una consigna ética hecha con responsabilidad y empatía, que trascienda de la mera lectura de la carta de los Derechos Humanos o el conocimiento de su trayectoria histórica. Esta educación se debe pensar como un ejercicio cotidiano: un ejercicio que parte desde el empoderamiento de cada individuo en búsqueda de establecerse como parte de la cultura y valores de la comunidad y que tenga como finalidad el buen vivir en sociedad. Para el caso de la escuela, esta formación en Derechos se logra al repensar y rehacer la labor docente, sus prácticas pedagógicas en su tarea formadora, cuestión que puede ser abordada desde el análisis del principio de igualdad, del cómo me relaciono con el otro y de cómo me construyo como sujeto político.

Entiéndase práctica pedagógica, según Martínez, “como aquello que involucra al maestro, al saber y a la escuela; que puede designar los modelos pedagógicos y que se evidencia en las formas de funcionamiento de los discursos de las instituciones educativas. Sin embargo, no se agota en el quehacer del maestro, pues no es un concepto cerrado, las prácticas pedagógicas son prácticas discursivas en condiciones localizadas” (Martínez, 2012, p. 62).

Aunque para el caso colombiano y en su trasegar histórico, estas prácticas han sido heterogéneas y dispersas, aunque atravesadas por una positividad que a su vez siempre ha apuntado a convertirse en saber formalizado. (Martínez, 2012, p. 64).

Las prácticas son entonces lo que hacen las personas, es una mirada a la cotidianidad, “muestra la materialidad de los discursos, sujetos e instituciones”. (Martínez, 2012, p. 58). Que

para el caso de las prácticas pedagógicas son tanto formas de permanencia como de cambio. (Martínez, 2012, p. 61).

Repensar las prácticas pedagógicas en formación en derechos y en cultura de paz es, en palabras de Jiménez, “buscar contribuir a la transformación del ser humano, mediante elementos como la propia clase, la investigación y el trabajo en equipo” (Jiménez, 2012, p. 84).

La educación es una obra moral, en la que el educador es “un técnico en el cuidado del alma”. Aunque el compromiso formativo es personal, también debe ser colectivo y recíproco con todos los actores que componen la comunidad educativa, llevar los valores a la escuela comenzando por el más importante: el respeto por la vida y la dignidad humana y luego, la defensa de los Derechos Humanos. (Jiménez, 2012, p. 86).

Aunque el educador es el llamado a generar las transformaciones a partir de sus prácticas pedagógicas, está en una encrucijada entre lo que la sociedad refleja y lo que le pide a la escuela y al educador:

“La acusación que la educación ha perdido su fisonomía es falsa e injusta. Todo remite a una paradoja de difícil solución: el mundo le pide a la escuela que cumpla con su estirpe civilizadora, que ciudanice, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que genere valores de aceptación y pacificación, que cree una atmósfera de armonía y convivencia. La cuestión es que el mismo mundo que le exige todo esto a la educación, es un mundo incapaz de realizarlo”. (Skliar, 212, p. 4).

Es por lo que el docente debe tener como praxis en su quehacer la búsqueda de conmover, sorprender y “dar propósito a la existencia del que educa”, más que poner por encima contenidos sin contexto o sentido para los jóvenes. (Skliar, 212, p. 5). La formación en derechos está

estrechamente ligada en formación de la convivencia, del estar juntos, de sortear de la mejor forma los conflictos, por lo que las prácticas pedagógicas a partir de la empatía, de la convivencia no como el tolerar al otro sino como el punto entre el límite y el contacto con el otro. (Skliar, 212, p. 9).

## **1.7. Aportes Iniciales a la Problematización**

El material revisado brinda contribuciones de gran peso que dan apoyo a la propuesta investigativa. Los aportes otorgados por el material revisado pueden centrarse en cuatro puntos: una reflexión en torno a la formación en derechos, el aporte llevado a cabo por las pedagogías críticas en el aula, la relación entre cultura política y educación, y por último la relación entre formación en civismo y formación en Derechos Humanos.

### ***1.7.1 Reflexión en torno a la formación en derechos***

Según Eraso, la primera evidencia de la formación en Derechos Humanos como un acto de resistencia civil es la revisión de manera concienzuda de las formas como se enseñan-comparten-interiorizan los contenidos en la escuela; todo esto apunta a una reestructuración de currículos, metodologías, miradas, entre otros, que han sido replicadas sin tener muy claras las necesidades y realidades de las comunidades. (Eraso, p321-342, 2016).

También la visión y construcción del aprender sobre Derechos Humanos debe ser una tarea conjunta, dirigida de manera multilateral, enriquecida con variadas miradas y enfoques, que proponga el hacer y el construir en conjunto. En la propuesta expuesta, este grupo lo integran la comunidad educativa de la escuela, estudiantes, docentes y padres de familia.

En este escenario es vital contar con las miradas y sentires de las personas o grupos que se percibieron como diferentes, excluidos, invisibilizados o considerados contrarios en los discursos históricos y políticos (Barreiro, 2020), como las mujeres, los niños y jóvenes, las minorías y demás grupos que hasta ahora buscan su posicionamiento y agenciamiento como actores visibles con voz y vía para contar la versión y subjetividad de sus vivencias. Esto implica —de manera ineludible— repensar las maneras de cómo llevar a los estudiantes estos contenidos de forma novedosa, superar poco a poco la clase magistral —que en muchos casos sigue siendo necesaria— y emplear el juego, los cuentos y los espacios ficcionales como herramientas para aprehender los conocimientos en materia de derechos. Cada una de estas propuestas en pro de un mejor aprendizaje, siempre pensado desde la crítica y la resistencia como caminos para formar. (Lara, Soto y Pareja, 2017).

### ***1.7.2 Aportes de las Pedagogías Críticas en el Aula***

Uno de los aportes más relevantes de las pedagogías críticas yace en las teorías educativas que contribuyen —en esencia— en la apropiación de miradas novedosas en el ámbito discursivo. Por ejemplo, la pedagogía multicultural revolucionaria, pedagogía del empoderamiento de grupos excluidos, pedagogía de la indignación, pedagogía de la alteridad, pedagogía de la memoria, entre otras (Amézquita y Trimiño, 2020).

De la misma forma, en el ámbito metodológico, el análisis de otras herramientas para llevar a cabo una formación crítica son las narrativas que hacen referencia a las expresiones de las vivencias y subjetividades de actores que están inmersos en la defensa y reflexión sobre Derechos Humanos. Estos relatos hacen que el estudiante sea un sujeto pensante, que lee contextos y deja atrás una postura pasiva dentro de su propia formación.

Son estas pedagogías críticas las que también, según Magendzo y Toledo, toman la formación en derechos como vía para la construcción de una cultura de los Derechos Humanos, que se haga evidente dentro de la construcción del estudiante como un sujeto que analiza su contexto, que se relaciona con el otro y participa de forma activa en velar por la defensa de estos; forma que hace repensarse a los jóvenes bajo una mirada que va más allá del currículo dispuesto de manera tradicional, es una apuesta en la formación del “saber convivir” y “saber ser” que brinda la cotidianidad de una institución educativa. (Magendzo y Toledo, 2015).

Las pedagogías críticas son una fuente importantísima para la formación de un sujeto político, que se agencia desde esa postura para analizar y hacer frente a los discursos, situaciones, relaciones y demás fenómenos de los que hace parte; punto inicial para ofrecer soluciones o alternativas a las problemáticas de su contexto basado en las subjetividades y subjetivaciones políticas que lo circunscriben. (Magendzo y Toledo, 2015).

Todo lo anterior brinda múltiples opciones a la típica formación tradicional. Pone de manifiesto lo oportuno que es una educación propuesta desde un sentido empático, que se brinde a partir de otras formas de relación entre docentes y estudiantes y que reflexione los enfoques unidireccionales de una educación netamente bancaria o depositaria.

### ***1.7.3 Relación Entre Cultura Política y Educación***

En cuanto a la relación entre educación y cultura política, cabe resaltar que el papel de la formación en Derechos Humanos es una postura política, por ello es de suma importancia tener especial cuidado en no desdibujar o desvirtuar su objetivo y finalidad con adoctrinamientos o ideologías de radicalización, pues la forma y manera de compartir los conocimientos parte en buena medida desde las subjetividades y opiniones de quien forma. Por ende, es indispensable no perder de vista que en la formación de los jóvenes se busca que aprendan a discernir y leer

contextos y realidades de manera autónoma en función del buen vivir en comunidad. (Magendzo y Toledo, 2015).

Es entonces que, de las relaciones entre la subjetividad del docente, el contexto, y ser y estar del estudiante en su entorno, emergen situaciones y tensiones que permiten conocer las subjetividades de los jóvenes, de cómo se van transformando y van perfilando al sujeto político en construcción en la escuela, y de cómo se suscitan posiciones y resistencias en el diario vivir dentro y fuera del aula.

Estas subjetividades son producto o evidencia de todo un entramado contextual de los jóvenes, es decir: su familia, amigos, territorio, historia, y demás variables que se conjugan para dar una definición de sí. Todo ello sumado a lo visto, vivido y aprendido en la escuela, tanto en el ámbito curricular como en las dinámicas de convivir con el otro en un ambiente determinado. Es así como la subjetivación surge, a través de esa reflexión entre la relación del yo, del otro y del contexto.

De esta forma se manifiesta la importancia del papel docente, puesto que es en él en quien recae la responsabilidad de formar un sujeto político desde la crítica. De él depende que sus estudiantes adquieran la capacidad de leer y comprender sus contextos para así iniciar una labor transformadora al tener entonces especial interés en una formación del sujeto político desde la práctica, desde la vivencia y no solamente con la adquisición de conocimientos que hagan referencia únicamente a lo teórico. (Padilla y Bermúdez, 2016)

#### ***1.7.4 Formación en Civismo y Formación en Derechos Humanos***

Al abordar el cuarto punto que muestra la relación entre formación en civismo y los Derechos Humanos, no se debe dejar de lado que la formación en derechos debe ser pensada

para llevarse a la cotidianidad, a la aplicabilidad del diario vivir (Arias, 2015); para esto es importante comprender que el estudio de los Derechos Humanos debe aprehenderse como algo dinámico, que se haya en permanente tensión y su éxito se centra de manera específica en la lectura de las culturas, contextos y causalidades en las que se espera aportar y transformar.

El desafío aquí se orienta hacia el cómo promover o propiciar la configuración de valores éticos en los grupos sociales con los que se trabaja en clave del contexto cultural de las comunidades y bajo la responsabilidad de la escuela y del docente, tema que, en palabras de Magendzo, es controversial para la escuela al estar en concordancia con la formación en Derechos, (Magendzo y Toledo, 2015), formación que puede establecerse no solo en las áreas sociales y humanas sino de forma transversal en el currículo estudiantil.

## **1.8. Resumen Analítico del Estudio – Estado del Arte**

Al igual que en el apartado anterior, se hace mención de cuatro puntos que muestran las impresiones o percepciones obtenidas de las lecturas, análisis y discusiones del material recopilado para el estado del arte.

### ***1.8.1 Reflexión en torno a la formación en derechos***

Para la construcción social del discurso educativo en materia de Derechos Humanos se debe ir más allá de la clase magistral o de las prácticas pedagógicas tradicionales en el aula, pues las nuevas estrategias y metodologías hacen que el compartir de estos saberes pueda ser una experiencia más rica y diversa. Son los recursos y técnicas novedosas herramientas que verdaderamente realizan un trabajo integral en el aula, cuestión que puede también responder a las exigencias y estándares requeridos por las pruebas estatales o las directrices ministeriales,

recursos tales como las nuevas tecnologías o herramientas como el trabajo desde lo experiencial como estudiante o como individuo dentro de un núcleo familiar.

Son entonces nuevas miradas y perspectivas pedagógicas las alternativas para abordar la formación en Derechos Humanos, situación que se decanta en la formación de un sujeto político en la escuela. Además de ello una postura más contextualizada en las realidades de las vivencias y subjetividades de los estudiantes y realidades educativas que los circundan, insumos que consigan dar utilidad a las disposiciones ministeriales, curriculares o de políticas educativas públicas en la cotidianidad de los jóvenes a través de prácticas pedagógicas que se identifiquen con las necesidades e inquietudes de los alumnos.

### ***1.8.2 Aportes de las Pedagogías Críticas en el Aula***

Con base en lo anterior, se aborda entonces una segunda impresión que implica el manejo de las pedagogías críticas en la formación en Derechos Humanos, las cuales ofrecen la alternativa para hacer de los estudiantes sujetos empoderados de sus contextos y realidades. Estudiantes que sean verdaderos lectores de las situaciones que los rodean, que están en condiciones de llevar a cabo análisis y realizar acciones en búsqueda de la igualdad y en pro del buen vivir con una postura disruptiva hacia la educación tradicional que en muchos escenarios educativos aún se ofrecen.

El aprendizaje desde las pedagogías críticas brinda una postura innovadora en materia educativa ya que establece miradas no solo multilaterales sino también multicausales, en las que actores y partícipes antes invisibilizados, obviados o descartados entran a escena al generar nuevas miradas, posturas, recursos y saberes que van más allá del marco eurocéntrico, androcéntrico y lineal que ha estado en la educación latinoamericana durante mucho tiempo.

Las pedagogías críticas en el aula ofrecen la subjetividad de cada joven como insumo invaluable para un acercamiento al conocimiento y a una construcción de saberes a partir de lo que “conoce” desde lo conceptual o discursivo, pero también desde lo que vive, siente y expresa.

### ***1.8.3 Relación entre Cultura Política y Educación***

En cuanto a la relación entre educación y formación de sujeto político, se puede determinar que es un tema complejo de abordar en la escuela ya que están expuestas las subjetividades no solo del docente, sino también de los sentires y subjetividades del estudiante en su contexto. Para el caso colombiano en el que un gran porcentaje de su población está marcada por la violencia, se debe tener gran apoyo de aquellos modelos y técnicas pedagógicas antes mencionadas, las cuales brindan salidas para hacer de estos fenómenos algo más manejable dentro del campo pedagógico.

Es evidente entonces que la formación de un sujeto político va mucho más allá de la aprehensión teórica de conceptos o situaciones; este aprendizaje se debe realizar desde el contexto, la cotidianidad, el día a día y el vivir en la escuela.

Es así como el papel reincide pues en el docente, ya que su labor se deslinda de lo instructivo y apunta hacia la postura de un orientador que incita al análisis del contexto y a la formación crítica de sus estudiantes.

### ***1.8.4 Formación en Civismo y Formación en Derechos Humanos***

Los principios morales o aquello establecido como correcto o apropiado está atravesado por el contexto cultural, político, económico de quien lo plantea, y para el caso del estudiante, la escuela también contribuye en dicha construcción. Es por esto que se hace hincapié en el papel

del docente a la hora de formar, sobre todo en estos temas, pues aquel que intenta formar debe ser consciente bajo qué parámetros contextuales lleva a cabo su labor.

Esta formación en Derechos Humanos, que es a todas luces una discusión ética apunta su aplicabilidad al diario vivir ya que fortalece el campo cognitivo, el social y el afectivo. Formar en Derechos Humanos hace de forma perentoria, pensar en el yo, en el yo en relación con el otro, en su valor, en su importancia y en velar por el buen vivir tanto del individuo como de los colectivos de los que se hace parte.

### **1.9. Problema de Investigación**

La formación en Derechos Humanos que se lleva a cabo en la escuela colombiana, la realiza el área de Ciencias Sociales por medio de herramientas como la cátedra de paz o la cátedra de afrocolombianidad bajo múltiples actividades o propuestas de formación ciudadana y en valores. Esta formación, según Blanco, puede llegar a ser incipiente, con poca capacitación del docente en el tema ya que en la mayoría de los casos se ofrece para cumplir las directrices curriculares establecidas por las normativas ministeriales, sin trasfondo o contexto de peso necesario que justifique a plenitud su enseñanza. (Blanco, 2016).

La formación en Derechos Humanos se aborda de forma inicial como una política pública que se rige por los lineamientos de las administraciones nacionales, regionales y locales. Estos lineamientos están en una continua transformación y se reevalúan o reestructuran cada cierto tiempo. Un ejemplo de ello son los estándares básicos de competencias ciudadanas denominada como la Guía No. 6 que indica las “competencias para ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano” (Ministerio de Educación, p. 3, 2004).

La identificación de la problemática en materia de formación en Derechos Humanos en las instituciones oficiales del país puede enmarcarse desde varios ángulos: la parte curricular, la ruta metodológica, los objetivos y horizontes institucionales de cada escuela, entre otros, que definen el Saber Ser de los estudiantes. (Delors, 1996, p.106).

La apuesta por una formación que fortalezca la cultura política desde la institución educativa es la manera de hacer que las comunidades sean conscientes y participen de manera activa y crítica en las problemáticas que los aquejan: el desconocimiento de sus derechos, cómo identificar que están siendo vulnerados y qué mecanismos de defensa pueden usar para su protección y defensa. La escuela es un ejemplo evidente puesto que se presenta como un espacio formador de sujetos políticos y como una de las alternativas para que la cultura política en la sociedad colombiana logre una posición más consciente, crítica y práctica dentro de las realidades del país a partir de la formación en Derechos Humanos.

La formación en derechos hace parte innegable de una formación democrática que debe pensarse manera crítica, pues, según Chomsky, las formas democráticas llevadas a cabo en un espacio formativo se pueden brindar bajo el adoctrinamiento instaurado por un sistema educativo colonial, o mediante espacios que propicien el pensamiento autónomo. (Chomsky, p. 10, 2010).

La escuela se encuentra entonces ante la exigente labor de formar personas que se puedan desenvolver en un mundo altamente competitivo, que estén dispuestos y capacitados para los ritmos y exigencias que las formas productivas actuales demandan; situación que le propone a la escuela una profunda y delicada reflexión, o mejor, una disyuntiva: llevar a cabo una labor transformadora o de reproducción, dilema que puede obedecer más a fines económicos o eficientistas, o a posturas que estén más en clave crítica del relacionamiento con el otro, del papel transformador de cada persona en su comunidad y de su realidad. En un contexto que, según

Chomsky, está más abocado a la producción de bienes y a la captación de capital que a la formación espiritual o al fomento de lo cultural. (Chomsky, p. 49, 2010).

La escuela como espacio de aprendizaje y convivencia debe ser el escenario más idóneo para ofrecer una formación integral, tanto desde el hacer como desde el ser. Para el caso de la temática de los derechos debe reconsiderarse su importancia, pues es una alternativa para el buen vivir y vivir en sociedad; punto de partida para aprender a entender, vivir y construir con el otro. (Delors, p. 104, 1996). Podría conjugarse entonces la labor del saber ser, con la del saber hacer a través del fortalecimiento en la formación de derechos al llevarse a la escuela tanto los fundamentos teóricos sobre los Derechos Humanos y su aplicabilidad en la vida diaria; todo ello teniendo en cuenta la labor de la escuela no solo como escenario en el que se lleva a cabo la formación de sujetos, sino también la construcción de significados, formas de ver y formas de hacer, situación que delega en la escuela las maneras para aportar en la definición del cómo ser un modelo de ciudadano en una sociedad determinada. (Larrosa, p. 12, 1995).

Es conocida la historia de violencia reciente sufrida en Colombia y de cómo aún permea la vida diaria de sus habitantes ya sea desde sus hogares o a través de los medios y demás escenarios de la cotidianidad. En el caso de la juventud colombiana tiene como precedente el acuerdo de paz entre el Estado y uno de los grupos guerrilleros más longevos de la historia reciente. Todo ello reconfigura la ya imperante necesidad de formar en materia de derechos en la actualidad, en el respeto por el otro, no solo desde lo teórico sino también como praxis de vida. (González, 2020). Cabe resaltar que además de las implicaciones que ha traído el pasado violento en la población civil por parte de grupos armados, también han sufrido otros tipos de violencia que han invisibilizado o vulnerado individuos y grupos de personas en la cotidianidad de las comunidades.

## **1.10. Pregunta Problematicadora**

¿Cuáles son los desafíos pedagógicos en la formación en Derechos Humanos de los estudiantes de la I.E. San José del municipio de Jericó - Antioquia?

## **1.11. Objetivos**

### ***1.11.1 Objetivo General***

- ❖ Identificar los desafíos pedagógicos en la formación en Derechos Humanos de los estudiantes de grado X de la I.E. San José del municipio de Jericó - Antioquia

### ***1.11.2 Objetivos Específicos***

- ❖ Indagar sobre qué se entiende por Derechos Humanos por parte de los estudiantes del grado X de la I.E. San José del municipio de Jericó.
- ❖ Comprender cuáles desafíos pedagógicos se presentan en la formación en Derechos Humanos en el grado X de la I.E. San José del municipio de Jericó
- ❖ Identificar las relaciones entre los imaginarios sociales de los jóvenes sobre los Derechos Humanos y los desafíos presentes en el contexto en el grado X de la I.E. San José del municipio de Jericó.

## **1.12. Justificación**

La formación en Derechos Humanos es uno de los tópicos incluidos en el plan curricular del área de ciencias sociales en la educación oficial colombiana. De ahí que sea una necesidad, no sólo académica, sino también del diario vivir de la comunidad compartirla de manera humana, conectada con las realidades y necesidades de los contextos locales, regionales y globales actuales y enfocada en la construcción de sujetos que piensen y vean a sus semejantes como iguales dentro de las diversidades que los hacen únicos.

En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991 se hace explícito el fin de la educación en el país y su relación de respeto por los Derechos Humanos, disposición que está en concordancia con los denominados Derechos Básicos de Aprendizaje emanados por el Ministerio de Educación Nacional para cada área del conocimiento en la escuela. En este caso, se presentan los Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de ciencias sociales tanto en la educación primaria, como básica secundaria y media. Directriz que enuncia ya sea como Derechos Básicos de Aprendizaje o como evidencia de aprendizaje de estos derechos algunas acciones o demostraciones inherentes al conocimiento, puesta en práctica o interiorización sobre Derechos Humanos (Ministerio de Educación Nacional, 2016):

[...]Derecho Básico de Aprendizaje 8, Grado 5º: Analiza el papel de las organizaciones sociales en la preservación y el reconocimiento de los Derechos Humanos.

Derecho Básico de Aprendizaje 8, Grado 6º (Evidencia de aprendizaje): Reconoce que las personas tenemos derecho a no ser discriminadas, a la luz de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Nacional de Colombia de 1991.

Derecho Básico de Aprendizaje 7, Grado 7° (Evidencia de aprendizaje): Compara la Declaración Universal de los Derechos Humanos con los derechos fundamentales enunciados en la Constitución.

Derecho Básico de Aprendizaje 7, Grado 8° (Evidencia de aprendizaje): Propone acciones para mejorar el cumplimiento de los Derechos Humanos y constitucionales en Colombia y en el mundo.

Derecho Básico de Aprendizaje 5, Grado 9° (Evidencia de aprendizaje): Examina las implicaciones que tiene para la democracia y la ciudadanía la vulneración de los Derechos Humanos (DD. HH.) y sugiere para su protección mecanismos constitucionales.

Derecho Básico de Aprendizaje 4, Grado 10° (Evidencia de aprendizaje): Argumenta el papel desempeñado por los organismos e instituciones nacionales e internacionales, en el mantenimiento del bienestar, la paz de los Estados y los Derechos Humanos [...]

Los anteriores Derechos Básicos de Aprendizaje son solo algunos ejemplos directos y explícitos en los que la formación en Derechos Humanos se brinda en la escuela, pues mediante muchos otros Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) o evidencias de aprendizaje están inscritos de manera indirecta o menos explícita, pero con igual importancia, la formación en derechos que se ofrece en el aula y en el contexto educativo.

Pero es la formación para la vida uno de los puntos más importantes a los que le debe apuntar la educación en la escuela, y en este caso es mayor la importancia de la educación en derechos ya que, en general, ha sido una comunidad atravesada por la vulneración e invisibilización del otro, con un pasado de violencia que actualmente transita en la búsqueda de un cambio a partir de la firma de un acuerdo de paz con uno de los grupos guerrilleros más

antiguos del país y del mundo, viviendo las implicaciones subsecuentes que esto ha generado. La escuela como un organismo del Estado es consciente de las relaciones de poder/dominación que establece dentro de sí, pues al momento de ser evaluada busca estar a la altura de las exigencias económicas, productivas

La formación en Derechos Humanos en la escuela es una herramienta para guiar al estudiante a reconocer al otro como un sujeto de derechos igual a él. Una apuesta que se debe disponer desde el aula y que se debe trabajar tanto desde la parte conceptual como desde la mirada de la formación del ser aplicada en la vida diaria.

La formación de una cultura política y una cultura de los Derechos Humanos son ejes que, a partir de un pensamiento crítico y contextualizado, sitúan la reflexión de los derechos en el aula y también en las cotidianidades de las comunidades. Es decir, existe una real conexión entre lo adquirido en el ámbito cognitivo —exigencia solicitada por las disposiciones de la políticas públicas y educativas institucionales— con las necesidades del diario vivir y del cómo se relacionan los estudiantes con sus demás semejantes.

Todo esto se relaciona con el interés de las políticas educativas en la formación de ciudadanía o de ciudadanos conocedores de sus derechos y de sus deberes, con la importante necesidad de formar sujetos políticos críticos, en los que el conocimiento y la defensa de los Derechos Humanos estén situados desde el análisis de sus contextos y escenarios.

## 2 Referentes Teóricos

El acercamiento a los aportes hechos por parte de algunos teóricos de la formación en Derechos Humanos puede hacerse en varias direcciones: temas orientados hacia la manera como se lleva a cabo la formación en Derechos Humanos en la escuela. Las propuestas en materia de políticas públicas educativas con base en la formación ciudadana, valores, sana convivencia, las apuestas curriculares de estos contenidos y cuáles de éstas son las formas más empleadas o que guardan una mayor concordancia entre las temáticas o conceptos en el aula.

De igual forma, otro tema de orientación puede ser la reflexión sobre los imaginarios sociales que los jóvenes perciben alrededor de esta formación. Cómo se da esa relación entre los estudiantes y una educación que contiene elementos —en estricto sentido— políticos y que moldea o conflictúa su visión, su postura y crítica del yo en relación consigo mismo y con el otro su entorno.

Con base en lo expuesto, se puede conceptualizar la formación en Derechos Humanos desde diferentes puntos de vista mucho más integrales que aporten múltiples voces, escenarios y discursos —académicos, políticos, o de la práctica en la cotidianidad educativa— que sirvan para comprender qué es lo que se busca en la formación en Derechos Humanos, cómo se lleva a cabo y qué se deriva de esta en la vida diaria de los jóvenes dentro y fuera del aula de clase.

## **2.1. Cómo Definir la Formación en Derechos Humanos**

La formación de niños, niñas y jóvenes se enfoca en nuevas ideas al iniciar el siglo XXI, caminos que van en transformaciones tanto de políticas educativas como de filosofías institucionales, dispuestas a abordar la formación desde otras miradas, y para el caso específico de Latinoamérica se apuesta para el momento, por dimensiones tales como el conocer, hacer, vivir juntos y descubrir al otro. (Delors, 1996, p. 96).

Estas perspectivas fueron orientadas por diferentes expertos sobre educación, las cuales pueden abordarse desde una óptica metodológica, es decir a partir de los currículos, las prácticas en el aula o las formas de enseñar tanto de primaria como de secundaria. Otra de las perspectivas parte de la discusión sobre la diversidad y de la preocupación por formar seres humanos con habilidades para convivir con el otro, con el objetivo de crear vías para comprender a la comunidad en la que se sitúan y lograr obtener herramientas que aporten a una formación ciudadana. Estas dos perspectivas: qué sujeto es el que se está formando (ciudadanía), y cómo se está formando (currículo), hacen parte del análisis sobre la formación en Derechos Humanos en la escuela. Formación que en la actualidad se lleva a cabo en muchos de los establecimientos educativos colombianos.

## **2.2. Currículo y Prácticas Pedagógicas en la Formación de Derechos Humanos**

El currículo en las instituciones educativas es la “carta de navegación” en cuanto a directrices conceptuales se refiere. El currículo se tiene como la herramienta que da cuenta de los contenidos incluidos – y por ende excluidos- en los planes de las diferentes áreas del conocimiento, además guarda concordancia con las disposiciones del marco legal ministerial y otros entes guías o reguladores de la educación estatal, y es el reflejo de los horizontes o filosofías institucionales de cada establecimiento educativo.

Sin embargo, aunque se cuenten con normatividades que se deben cumplir a cabalidad por disposición de las autoridades educativas, hay elementos que están por fuera de sus límites como la libertad de cátedra del docente, la forma de enseñanza de las instituciones, el contexto social y/o cultural de la región o ciudad, los recursos con los que cuenta la institución educativa, entre otros, son evidencia de la importancia que tiene el plan curricular puesto que este puede o no potenciar la formación en Derechos Humanos en el aula. La formación en Derechos Humanos es un tema que debe contar con unas condiciones idóneas para que la enseñanza de sus contenidos se lleve a cabo de manera consciente. Estas condiciones parten de un análisis crítico de la sociedad, de una mirada de las condiciones históricas, políticas, culturales y contextuales de los grupos sociales sobre sí mismos que dé cuenta de la importancia del análisis del yo para dar paso a los cuidados de sí, del otro y de la comunidad que es pues el fin último de la formación en derechos.

Se requiere también de un pensamiento emancipatorio que analice y reflexione sobre las relaciones de poder – dominación en un contexto social para hacer de la formación en derechos un ejercicio integral que sí dé cuenta en un plan curricular. Que tenga plena concordancia entre lo

compartido en la escuela y la cotidianidad de los jóvenes. Un currículo que va más allá de lo meramente enunciado en los insumos y materiales pedagógicos del aula o en las políticas públicas educativas. Un currículo que resalta en la cotidianidad de la vida educativa, que trasciende a las relaciones por fuera de la escuela como un denominado currículo oculto. (Magendzo, 2008, p. 66).

El currículo, como lo menciona Grundy, es un constructo cultural de prácticas educativas el cual tiene un enfoque conceptual y un enfoque cultural (Grundy, 1998, p. 20), es decir, que su reflexión para ser instalado en el escenario educativo está influida por el contexto en el que se lleva a cabo.

El diseño curricular está atravesado por múltiples disposiciones que no son desprevénidas, sino que están instaladas por intereses tanto teóricos como prácticos. Del contenido de este constructo surgen herramientas que obtiene el estudiante para dar sentido a su entorno a partir de su propia subjetividad (Grundy, 1998, p. 33).

Para el abordaje de los Derechos Humanos en la escuela se debe contar con un currículo que permita la posición crítica tanto del estudiante como del docente, ya que, estos contenidos pueden adaptarse como “formas de reproducción cultural, de manera plana y como aparatos que dan continuidad a las relaciones de poder dentro de la sociedad”. (Grundy, 1998, p. 47). Situación que no propicia el ejercicio dialógico para dar sentido a la importancia en la formación de derechos como acto político y de formación de sujetos políticos en la escuela. Aunque los planes curriculares de las instituciones educativas se realizan bajo el cumplimiento de objetivos o estándares establecidos, para la formación de derechos se debe pensar más allá de la simple metodología mecanicista.

Para Tejada, el currículo es una forma diseñada para brindar los contenidos que está sujeta a los niveles escolares, la cultura, las intenciones educativas y a contextos (Tejada, 2005, p. 135). Para el contexto institucional, la escuela es un enlace entre los saberes teóricos y prácticos; es una unión que atiende las necesidades personales como las de las comunidades. Por lo que, asegura Tejada, la escuela responde a los intereses productivos de la sociedad basados en la lectura de los contextos en los que se encuentra, situación que, con base en el autor, interviene en las subjetividades y comportamientos de los sujetos inmersos en la escuela y fuera de esta como contextos políticos. (Tejada, 2005, p. 119). Para un contexto sociocultural (Tejada, 2005, p. 113), se toman en cuenta factores como el laboral, el económico, el político, el científico, entre otros.

Con base en lo anterior, se manifiesta que los aprendizajes y el ejercicio formativo es tan valioso tanto dentro como fuera de la escuela y se brinda de una manera intencionada o de formas indirectas o inadvertidas; pero que, al mencionar un contenido curricular, este lo puntualiza como un conjunto de saberes seleccionados, el cual debe cuenta con directrices claras para el qué y cómo llevar a cabo y abordar dichos saberes. (Tejada, 2005, p. 93).

El currículo como proceso y como fin del quehacer educativo, puede abordarse, desde la relación entre la sociedad, los estudiantes y los contenidos o como un proceso de enseñanza-aprendizaje que apuesta —en mayor medida— por ver al estudiante como el centro y fin del ejercicio educativo por fuera incluso de los propios contenidos y al docente como un proponente u orientador de un proceso más psicocéntrico que logocéntrico. El currículo también puede verse como producto de una práctica dinámica que refleja la realidad educativa de manera contextualizada. De lo anterior, se propone que el plan curricular sea un reflejo de un proceso, en

este caso, de emancipación, más que como un producto ya formulado con directrices claras y obligatorias. (Tejada, 2005, p. 98).

Al momento de elaborar un diseño curricular y proponer cuáles contenidos se toman como idóneos y cuáles están por fuera, manifiesta Grundy que el currículo es analizado como una forma de inclusión-exclusión no sólo de contenidos sino también de saberes que dan legitimidad, prevalencia e incluso autoridad a posturas ideológicas o bases para aceptación o rechazo moral, por lo que una conciencia social crítica es vital en este proceso. (Grundy, 1998, p. 154).

Para Magendzo, el currículo es —por obvias razones— inequitativo cuando tiene formas o áreas del conocimiento de manera clasificatoria, que hacen referencia, a las formas de aprendizaje de minorías sociales como los grupos indígenas. (Magendzo, 2008, p. 77).

Según Delors, la educación debe estar dispuesta como una herramienta de actualización permanente del saber para sujetos que se están identificando a sí mismos como individuos mundiales, que se sitúan entre lo local y lo global, por lo que requieren una vía de formación continua que esté a la altura de nuevos tiempos y de nuevos ámbitos (Delors, 1996, p. 116).

Cabe señalar que los fines de un diseño o plan curricular deben estar acompañados por prácticas didácticas que propicien y fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos didácticos según Tejada deben estar sujetos al reflejo y análisis de la realidad, (Tejada, 2005, p. 17), para que los estudiantes analicen, expliquen e interpreten sus propios contextos y situaciones, a partir de técnicas que hilvanen los elementos conceptuales con las situaciones prácticas.

Magendzo propone múltiples estrategias para hacer del currículo una vía crítica y práctica para el estudiante a partir de modelos que hacen énfasis en la formación en valores, análisis de

situaciones problematizadoras, modelos de rendición de cuentas y responsabilidad, entre otros (Magendzo, 2008, p. 133). Todo esto con un enfoque integral compuesto por su ambiente escolar, su vida cotidiana y un trabajo transversal del área que propone la formación en Derechos Humanos con las demás asignaturas. (Magendzo, 2008, p. 79).

También es de gran importancia señalar el papel del docente, no solo como ese mediador o facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también bajo otros roles y actividades que desempeña en la realidad educativa colombiana y latinoamericana: la relación con la reflexión, el diseño, la apropiación, la puesta en escena y la confrontación del currículo con la cotidianidad de las instituciones educativas.

Según Grundy, un papel valioso del quehacer docente trasciende a las labores mecanicistas u operativas de ofrecer un cúmulo de conceptos, pues el educador está más llamado a incentivar una posición crítica en el aula. La relación entre los contenidos y los valores debe estar atravesada por un ejercicio reflexivo que ubique lo compartido incluso como praxis dentro de la vida diaria de los estudiantes (Grundy, 1998, p. 227), trabajo que se propende desde una dimensión ideológica que repercute en su comprensión de sí y del entorno.

Grundy menciona también que el currículo puede analizarse a partir de dos actores que intervienen en él: quien lo diseña y quien lo ejecuta. Actores que deben estar plenamente comunicados para hacer de este currículo un trabajo idóneo y contextualizado en la realidad educativa, pues se presentan casos en los que aquellos que están en la labor de diseñar los planes curriculares son ajenos a las realidades de los jóvenes o a sus necesidades, convirtiendo la labor del diseño curricular en una tarea burocrática y desconectada de los actores del escenario educativo: docente y estudiante. (Grundy, 1998, p. 55).

Estos actores se deben tomar como sujetos activos de la reflexión curricular, y el currículo resultante debe ser reflejo de esta interacción humana entre docentes y alumnos. Debe dar un protagonismo específico al estudiante que, como resalta Grundy, “es un sujeto de aprendizaje y no un objeto del acontecimiento curricular”. (Grundy, 1998, p. 110). Acción que recae de forma directa en el docente y en el manejo del lenguaje como herramienta dialógica con los estudiantes. Este escenario señala de nuevo la necesidad de un conocimiento emancipatorio y una conciencia crítica para que se lleve a cabo.

Las maneras de ofrecer los contenidos, las estrategias empleadas y la pericia del docente son algunos aspectos que también deben ser tenidos en cuenta al momento de ofrecer los planes y objetivos curriculares, ya que existe una relación indisoluble entre el currículo y la didáctica con la que se busca ofrecer los contenidos de la mejor manera posible. (Grundy, 1998, p. 45). Tejada también menciona otras acciones a tener en cuenta en la relación entre el diseño curricular y la labor docente: la autonomía evaluativa del profesor y el ejercicio deliberativo y consensuado mientras se diseña y se ejecuta el currículo. (Tejada, 2005, p. 120). De este modo, se hace evidente que la labor del docente ante la reflexión y puesta en escena del quehacer curricular se extiende mucho más allá de la “aplicación” de contenidos a un grupo de jóvenes, pues como señala Grundy la labor docente más que tomarse como un trabajo para la sociedad, es un trabajo con la sociedad. (Grundy, 1998, p. 247).

La aplicación del currículo según Magendzo se puede analizar a partir de la puesta en el escenario educativo desde un currículo explícito, es decir, la enunciación evidente mediante manuales, planeaciones y demás insumos escritos para la labor educativa. Existe también otro currículo denominado oculto, que atraviesa prácticas cotidianas en las instituciones educativas como lo es la cultura escolar o las relaciones interpersonales entre estudiantes; los vínculos que

comprometen a toda la comunidad educativa y que evidencian las apropiaciones o resistencias de formas, actividades o quehaceres educativos o recreativos, o la puesta en escena de la reglamentación institucional en la vida educativa. En síntesis, se observa la relación entre ambos tipos de currículos: ya sea por la imposición de las normas como vía de legitimación mecanicista o como un resultado de la interacción comunicativa, es decir, un diálogo de intersubjetividades, que permita alcanzar vías de común acuerdo y dar sentido analítico al porqué de las normas. (Magendzo, 2008, p. 71).

Ambos currículos dan cuenta tanto de la diversidad de las comunidades como de las dimensiones sociales de quienes las componen (Magendzo, 2008, p. 47), y en caso de que ambos currículos entraran en contravía entre sí o con los contextos en los que se desenvuelven, según Magendzo, sería una práctica antiética. (Magendzo, 2008, p. 144).

Para el caso mexicano, por ejemplo, la discusión sobre el plan curricular se refiere a la formación cívica, ciudadana y en valores como la dignidad humana, la igualdad y el respeto por la democracia, el sentido de pertenencia, el cuidado del yo, la diversidad, la libertad, entre otros que dan bases suficientes para el análisis de fenómenos como la participación social y política, la resolución de conflictos o la legalidad y la justicia (Magendzo, 2008, p. 54).

Es de suma importancia la relación que existe entre la conciencia crítica y la educación en Derechos Humanos, pues la formación en derechos se da a partir de una educación política que busca la superación de las estructuras sociales opresivas. De ahí parte el análisis del currículo como ente —que además de formar en conceptos— también aporta a la formación de sujetos de derechos mediante una pedagogía crítica que interroga a la educación formal/tradicional y que les brinda a los estudiantes herramientas para reflexionar sobre sí mismos y sobre su proceso formativo. (Magendzo, 2008, p. 119).

Magendzo entiende a ese sujeto de derechos como la persona que además de conocer la normativa o instituciones dentro de la legalidad, también propende por la defensa activa de los derechos tanto de sí mismo como de su comunidad. Este sujeto de derechos sabe de la importancia de la diversidad, de las formas de comunicación y del uso del lenguaje ya que está en la búsqueda de acuerdos, de escuchar y complementarse del y con el otro. (Magendzo, 2008, p. 37). Magendzo también insiste en que la formación en Derechos Humanos debe partir de un conocimiento emancipador que vele por la autonomía y la conciencia social. Una formación que analice las relaciones sociales de dominación y de poder a partir de las posturas ideológicas, (Magendzo, 2008, p. 118). Es por esto que la educación en Derechos Humanos está ligada a elementos del diario vivir de los estudiantes: sus realidades, sus actualidades y sus contextos. En este sentido, Tejada concuerda con Magendzo en que la formación debe interactuar con los procesos políticos y sociales que se presentan en el contexto, haciendo del proceso educativo una tarea conjugada entre la acción y la reflexión, por lo que propone la emancipación y la autocrítica para lograr una relación entre la escuela y el estado, la educación y la sociedad. (Tejada, 2005, p. 112).

De igual forma aduce que es muy significativo el ejercicio de crítica a los modelos y planes curriculares que obedecen a la continuidad de pensamientos hegemónicos, normalizadores o dominantes, en el sentido que pueden dejar de lado los pensamientos y expresiones culturales diversas o minoritarias; por ello el modelo crítico en la educación aporta un sentido reflexivo y creador, que invita a la investigación, a la propuesta y desarrollo de prácticas alternativas y a una postura ética dentro del quehacer educativo (Tejada, 2005, p. 153).

Para Grundy, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser, además de un acto político, un acto de liberación en el que los actores implicados en el proceso busquen y a su vez sean

conscientes de su papel como sujetos históricos, culturales y sociales. Un proceso en el que el estudiante —de manera especial— debe repensarse no como un receptor pasivo sino como un sujeto activo (Grundy, 1998, p. 142).

Para ello deben recurrir a un sentido crítico que se muestre en las reflexiones y planes curriculares bajo un carácter emancipador. (Grundy, 1998, p. 231), entiéndase ese carácter como la vía y forma de llevar a cabo actividades reflexivas y autónomas que impliquen la relación de información y acción, que sirvan de insumo para reflexionar sobre las formas de opresión como aquellas maneras de dominación ideológica de estructuras que sostienen de manera subrepticia las relaciones de poder en una sociedad. (Grundy, 1998, p. 158).

El currículo y su relación con una pedagogía emancipadora indica que las acciones en el quehacer curricular pueden tomarse como medios de control que dirigen las formas y el clima del aprendizaje, o los resultados para fines específicos que pueden ser diversos, pero en clave de las intenciones de los financiamientos de las labores educativas (Grundy, 1998, p. 51); El aporte de la pedagogía emancipatoria es vital para realizar las labores educativas desde las posturas reflexivas y autónomas tanto de docentes como de estudiantes, pues la relación entre el uso de la palabra —importancia del lenguaje— y la libertad, otorgan insumos que hacen de la emancipación un enfoque crítico. (Grundy, 1998, p. 144).

Además, señala que el ambiente de aprendizaje es otro elemento de gran interés de la pedagogía emancipadora. Un ejemplo de ello es la relación del contexto en el aula o en la institución educativa con la cotidianidad del núcleo familiar, ya que esta relación indica que debe haber una compatibilidad sólida entre los valores del hogar con los que procura la escuela en su formación (Grundy, 1998).

Grundy menciona que el interés emancipador suscita el surgimiento de teorías críticas que analizan la libertad de los sujetos, es decir, que la emancipación es el eje potenciador de elementos como la autonomía, la reflexión, la responsabilidad, el cuidado de sí, del otro y de su entorno. Este currículo que se piensa desde la emancipación es una muestra clara de reciprocidad entre la reflexión/autorreflexión y la acción. (Grundy, 1998, p. 39), ejemplo de ello, por citar alguno, son las formas evaluativas, las cuales siempre deben invitar a hacer una crítica de lo aprendido. (Grundy, 1998, p. 190).

Magendzo muestra también que la acción dentro del currículo está dispuesta desde la cotidianidad del estudiante, su historia, su ubicación espacial-geográfica, sus expresiones artísticas y culturales, entre otras. Estos factores como maneras transversales de análisis son de utilidad para abordar temas, como el de los Derechos Humanos a través de la formación en valores, formación ciudadana, educación para la paz y medio ambiente, compartidas a partir de diferentes áreas del conocimiento. (Magendzo, 2008, p. 104).

En palabras de Delors, puede denominarse sinergias educativas a aquellas relaciones entre diferentes áreas, escenarios, recursos, materiales y metodologías educativas que cohesionan los saberes técnicos como los saberes prácticos, (Delors, 1996, p. 104), haciendo del currículo un puente entre la apropiación de los saberes conceptuales de la escuela con la cotidianidad de los jóvenes en sus entornos familiares y sociales en general.

### **2.3. DDHH en la escuela y formación ciudadana.**

A comienzos del siglo XXI, la educación replantea paradigmas en el cómo y en el para qué educar, no solo en el ámbito latinoamericano, sino como apuesta global. Apuesta que indica

que la formación debe analizarse más allá de lo curricular —contenidos y conceptos que propenden por el crecimiento del campo cognitivo— sino que debe aportar en la construcción integral del yo, del relacionamiento con el otro y la formación de sociedad.

Aunque la escuela es el espacio de socialización por antonomasia para los jóvenes — después del hogar y la familia— es el énfasis por la formación ciudadana un nuevo reto por afrontar para los planteamientos técnicos, curriculares y hasta epistémicos basados en las reflexiones sobre el quehacer educativo en las instituciones de educación primaria y secundaria. A partir de este desafío, las propuestas curriculares deben ajustarse al diario vivir de la escuela, a las necesidades y/o realidades dispuestas en los contextos locales e internacionales que, para este caso sean de utilidad para la sana convivencia, la participación democrática, las libertades del individuo, entre otros insumos para la formación en Derechos Humanos.

La UNESCO como ente de la Organización de las Naciones Unidas ONU vela por la educación y la protección de los Derechos Humanos, llevó a cabo un análisis sobre la educación para el nuevo siglo: “La educación encierra un tesoro”. Este análisis liderado por Jacques Delors presenta un informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, por diferentes teóricos en materia educativa. (Delors, 1996, p.106).

En su origen plantea el rol de la educación como el eje central de vida para la formación de estudiantes en ciudadanos. Este papel parte del ejercicio cívico y la formación de valores como vías para la construcción de los sistemas democráticos, ya que son estos sistemas los que permiten la convivencia y el poder llevar a cabo un proyecto de sociedad en el que el ejercicio de los deberes, libertades y derechos sujete a cada individuo a la sociedad. (Delors, 1996, p.32).

También recalca la importancia de la educación en la preservación de las culturas, los valores, las formas de socialización y los ambientes para aprender a compartir en escenarios en los que el principio de igualdad y homogeneidad conviven con la diversidad de los sujetos. Es por esto deber de la educación promover el pluralismo cultural dentro de cualquier contexto en la que esté inmersa, es decir, ser partícipe activa de la cohesión social, y qué mejor forma para dar vida a esta tarea que mediante el análisis de los modelos y currículos educativos para que sean espacios de inclusión. (Delors, 1996, p.26).

Así mismo, refiere a la educación como herramienta de desarrollo social necesaria y rentable para el futuro, pues al mitigar la desigualdad por características como la raza, nacionalidad, sexo, edad o condición física se incentiva la cooperación internacional y la solidaridad de las naciones. El poder llevar a cabo trabajos mancomunados a nivel global en materia de igualdad, será beneficioso para sus actores y ello parte desde la educación, aclarando que estas cooperaciones no deben afectar la autodeterminación de los pueblos. (Delors, 1996, p.107).

Con base en lo anterior, hace énfasis en que la formación en valores no se da por la imposición de estos a diferentes comunidades, pues la formación en derechos y en valores para la democracia parte de la reflexión del respeto por el otro, pues el forzar e imponer estos valores como medidas normativas sería la negación del otro, por ende, para la formación, son indispensables el pensamiento crítico y el diálogo, insumos para la construcción de paz. (Delors, 1996, p.30). Menciona pues que la educación reconoce al otro, en tanto se trabaje en la aceptación de la alteridad. (Delors, 1996, p.102) y por ello se proponen cuatro pilares para la educación del siglo XXI.

El primer pilar es: “aprender a conocer”. Este principio resalta la curiosidad, la interrogación y la crítica como condición humana, pues se relaciona con el aprender a aprender, con relacionar el conocimiento de lo concreto con lo abstracto y con el análisis de lo deductivo a lo inductivo. El segundo pilar es: “aprender a hacer”. Es la puesta en práctica del conocimiento, ya que se orienta en clave de la formación profesional y de la relación con el desarrollo económico. El tercer pilar es: “aprender a vivir juntos”. Es la apropiación de valores culturales desde la espiritualidad para la resolución de conflictos. Es la propuesta de proyectos comunes y la cooperación entre semejantes. El cuarto pilar es: “el descubrimiento del otro”. Este pilar toma la educación como el paso necesario para entender la diversidad humana y contribuir a la toma de conciencia, tanto de las semejanzas como de las interdependencias de los sujetos. (Tejada, 2005, p. 100). Todo lo anterior tiene como requerimiento esa postura crítica sobre sí, el otro y el contexto en que se da el ejercicio reflexivo y educativo.

Aporta Tejada que, la educación en clave de pensamiento crítico y del contexto como concepto central de la formación debe entenderse como un quehacer sensible, en la que factores como la globalización, la multiculturalidad, la revolución tecnológica, la incertidumbre valorativa —entiéndase como el individualismo o el eclecticismo amoral y acrítico— y el análisis de contexto son elementos a tener en cuenta de manera permanente al momento de pensar en un diseño curricular como en su ejecución o puesta en práctica. (Tejada, 2005, p. 160). Tejada aclara también que lo deseable dentro del ejercicio educativo es que los valores y los objetivos de la educación estén en concordancia. El ideal es que estos valores —ya sean implícitos o explícitos— se conviertan en medios para la identificación de los principios institucionales que puedan servir de base para la unión dentro de la institución educativa (Tejada, 2005, p. 122). El contexto del aula se ofrece como la mejor lectura para comprender las conductas de los

estudiantes y su relación con estos valores. Ya que sus comportamientos son el reflejo de sus realidades y cotidianidades, y la apropiación o no, de estos valores puede obedecer al mismo contexto de la institución, es decir, al contexto endógeno, o por lo contrario a un contexto exógeno tal como el hogar o lugar donde habita. (Tejada, 2005, p. 125).

Según Magendzo los albores de la definición de ciudadanía y la verdadera reflexión sobre la sociedad democrática en el siglo XX, se da con la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Esta declaración no fue pensada como regalo sino como el resultado de luchas dispuestas a proteger los derechos bajo los caracteres de indivisibilidad, interdependencia, inalienabilidad y exigibilidad. (Magendzo, 2008, p. 28). El acercamiento a los Derechos Humanos a partir de este hecho histórico visibiliza la lucha y disputa por los derechos basada en la justicia, la corresponsabilidad, la inclusión, la tolerancia y la no discriminación. Este acontecimiento busca visibilizar la protección de la dignidad humana desde la indignación; y es, específicamente el derecho a la educación el eje central que posibilita y permite conocer y demandar los derechos mismos. (Magendzo, 2008, p. 32).

La educación enfocada en los Derechos Humanos es una práctica que reivindica la diversidad histórica, cultural, social y política ya que permite la democracia, el desarrollo y la paz, condiciones que brindan oportunidades para la formación de sujetos de derechos (Magendzo, 2008, p. 20), conscientes de su propia identidad, es decir, conscientes de sí, de sus valores y de su relacionamiento con los otros y su entorno. La formación en derechos es un desafío ético y político que apunta hacia la autorreflexión, hacia la toma de conciencia y transformación de la sociedad. Para esta transformación se requiere voluntad política de docentes, instituciones educativas, autoridades y de todos los actores que componen el escenario formativo que dan voz y vía a grupos minoritarios, oprimidos o invisibilizados. (Magendzo, 2008, p. 15).

Delors manifiesta que la acción de vivir juntos es un acto democrático que va en concordancia con el proyecto de sociedad, y es la educación la vía para llevar a cabo este proyecto desde la participación. La educación es la guía para pensar y realizar proyectos tanto individuales como grupales, para lo que se requiere conocer, hacer, vivir juntos y descubrir al otro. (Delors, 1996, p. 96). De igual manera menciona que es la educación una forma política que busca la igualdad, el desarrollo y la paz, cuestión que repercute no solo al interior de las comunidades sino también a nivel global para la construcción de ciudadanía. (Delors, 1996, p. 106).

Para Grundy la escuela es un escenario de suma importancia para trabajar sobre estos valores —no solo a partir del currículo estricto del quehacer educativo— sino también desde la cotidianidad en las instituciones educativas, pues el sortear los diferentes conflictos surgidos en el compartir y diario vivir de la escuela puede poner en tensión las dimensiones ideológicas, los valores y opiniones de los estudiantes entre sí o los dispuestos por la escuela o los expuestos por el docente. Este es un contexto que, en vez de tomarse como negativo, es una gran oportunidad para la formación de sujetos desde el respeto, empatía e identificación con ese otro que se toma como diferente o incluso como contrario. (Grundy, 1998, p. 224).

#### **2.4 Formación en DDHH y formación de sujetos políticos.**

La escuela es definida como el escenario y la responsable directa de la formación de los jóvenes y por transitividad de las sociedades. Es en la escuela donde se dan las condiciones para fortalecer el pensamiento de niños, niñas y jóvenes, pero también es el lugar en el que se

conjugan múltiples formas de reproducción del ser y del saber bajo prácticas de poder-dominación.

La escuela y su función social en el siglo XXI está pensada, según Delors, para realizar una labor formadora de sujetos que respondan a un ideal de ser humano, de sociedad y de mundo mediante paz, libertad y justicia social (Delors, p, 2, 1996), que apunte a las necesidades e interrogantes de la actualidad.

Al preguntarse por los derechos en la escuela se develan interrogantes que surgen de la observación y del ejercicio formativo cotidiano que —de la mano con lo visto con anterioridad a través del pensamiento crítico y postura emancipadora frente a la educación— desafía en clave de la formación bajo algunas cuestiones como: ¿El proceso formativo en la escuela dirige las subjetividades y, por ende, las percepciones y relaciones con el otro? ¿Cómo se relaciona la formación en derechos y la percepción en la escuela con otros escenarios? Si para ser parte de una formación consciente sobre derechos se debe tener una postura crítica, ¿es la formación en derechos la vía para la formación de sujetos políticos?

Algunos de los referentes ya citados apuntan a dar respuesta a estas preguntas al aprehender la escuela, a su labor formadora, y a su formación en derechos a partir de ópticas desde la crítica misma al quehacer educativo como sistema que busca más el normalizar o reproducir que el invitar a una reflexión o provocación de los estudiantes por aprender y ser parte activa de su propia formación y, por ende, replantear otras perspectivas para el relacionamiento con el otro y consigo mismo.

La escuela como un organismo del Estado es consciente de las relaciones de poder/dominación que establece dentro de sí, pues al momento de ser evaluada busca estar a la

altura de las exigencias económicas, productivas y de “calidad” vigentes. Por este papel influyente y transformador (o reproductor), la escuela comprende a la comunidad en la que habita, y su poder, —que se ejerce de forma racionalizada y economizada— establece unas prácticas divisorias que objetivan acciones, actores, entre otros; situación dispuesta, según Foucault, por formas que obedecen a fines económicos y a actividades productivas. (Foucault, p. 13, 1988).

Sin embargo, es la escuela también el espacio de socialización por excelencia, es allí en el que se establece el reconocimiento tanto de sí como del otro. Se inicia ese “entrenamiento” de vivir en sociedad y de cómo llevar relaciones sociales (de poder), no solo con los compañeros, sino también con el resto de la comunidad educativa: docentes, personal administrativo, servicios generales y muchos otros que integran una colectividad centrada en la cotidianidad de un joven en formación, incluida su relación con las instituciones. Para Larrosa, la escuela es el sitio en el que se moldea la percepción de sí mismo a partir de las normativas institucionales en el sujeto atraviesan la experiencia de sí. (Larrosa, p. 9, 1995).

Dice también que esas experiencias de sí son la sumatoria de aquellos “discursos de verdad” ofrecidos para catalogar a un sujeto, su forma de ser, ver, es decir, de su subjetividad; Que para el caso de la escuela están atravesados por términos como “sano o maduro”, conceptos que, además de dar luz sobre la definición de “naturaleza humana”, otorgan valores al individuo como su autodeterminación o autonomía, todo ello asociado a la construcción de esa, su subjetividad. (Larrosa, p. 11, 1995).

Las prácticas pedagógicas proveídas por la escuela podrían tomarse como dispositivos para regular, dirigir o moldear esas experiencias de sí que, en palabras de Larrosa, dan paso a las “tecnologías del yo”: estas tecnologías son aquellas relaciones que el individuo adopta consigo

mismo, vías que fijan su identidad, herramientas para su propio conocimiento y también para su autodomínio. (Larrosa, p. 22, 1995).

La construcción y el reconocimiento de sí van de manera análoga al reconocimiento del otro. Es inevitable para los jóvenes establecer esa permanente construcción del yo que está inmerso en una infinidad de subjetividades de su vida diaria —su situación socioeconómica, edad, género, la aceptación dentro de su grupo, sus gustos, aficiones, entre otros— sin aquellos que les son cercanos, personas y también instituciones; todo ello dispuesto por características o agentes tanto endógenos -que pertenecen a los actores ya descritos dentro de la cotidianidad de la escuela-, como exógenos tales como el núcleo familiar y la vida diaria dentro de su comunidad.

Por otro lado, estas experiencias de sí y vías para la formación del yo y del otro, están dispuestas, según Chomsky, para dar vía al servicio del sistema capitalista por medio de la implantación de valores que tienen por finalidad la protección de sí mismo, sistema que objetiva al ser humano en cuanto vehículo para producir bienes, y del mismo modo para ser captador y productor de capital, esto para satisfacer necesidades o sentidos de acumulación, valores reemplazados por la formación del espíritu o del cultivo cultural, si se quiere, de las comunidades, esto dando respuesta a élites económicas avaladas por otras élites intelectuales, es decir, los formadores de las sociedades. (Chomsky, p. 49, 2010).

Al hacer un acercamiento a expresiones recientes de cómo se percibe y se da vía para la construcción de sí en los jóvenes latinoamericanos, se podría poner como ejemplo los acontecimientos de los últimos años en la región, en los que se da una ruptura entre el gobierno y la ciudadanía, reflejada, según Sañudo et al., en los estallidos sociales entre los años 2018 y 2021 en los que los jóvenes fueron los protagonistas. (Sañudo et al., p. 9, 2023).

Fueron los movimientos sociales y especialmente los juveniles quienes evidenciaron una nueva postura en la construcción de democracia y por ende en su posición ante lo institucional, forma de manifestar su posición como sujetos políticos como vía de contestación a las maneras hegemónicas de relación con las instituciones y conceptos, trayendo consigo formas como la pedagogía de la calle, elemento que da vía a maneras alternativas en la formación política dando cuenta, incluso, en las intenciones electorales tanto locales como nacionales en Colombia, o en las mismas movilizaciones sociales. (Castillo, López y Blanco, p. 212. 2023).

Para el caso ecuatoriano y boliviano, fueron los jóvenes quienes llevaron a cabo estas movilizaciones con un factor adicional dispuesto a partir de la interseccionalidad indígena o estudiantil. Estas movilizaciones fueron el escenario de disputa de la democracia, que según Panchi Et Al., se tomó la defensa de los Derechos Humanos por medio de redes sociales y medios de comunicación independientes (Panchi et Al., p. 21, 2023), al promover que esta denuncia y la protesta ocupara otros escenarios y se dieran otras formas de colectivización. Todo ello dando clara cuenta de esa percepción de sí, de la relación con el otro y atravesado por la defensa de los Derechos Humanos.

El párrafo anterior puede tomarse como reflejo de aquello que los jóvenes manifiestan dentro de su hacer y decir como sujetos políticos, ¿tiene todo ello relación con lo visto o dispuesto desde la escuela latinoamericana? ¿Sí ha contribuido la escuela en la formación de sujetos críticos de sí y de su entorno? Mucho de ello podría analizarse en función del papel docente, de la filosofía y principios institucionales de las escuelas y/o del contexto social de los jóvenes.

Para Foucault, el discurso de la formación, en cuanto ejercicio de poder puede verse desde una postura coercitiva con fines de sujeción institucionalizada. También puede analizarse a partir

de una mirada crítica que permita la transformación de saberes y haceres dentro de la sociedad al reinventar el papel de sus instituciones para dejar de lado labores que conduzcan solamente a la dominación del otro. (Foucault, p, 18. 1988).

Larrosa dice que este discurso pedagógico no es un escenario o espacio neutro, sino que atraviesa a los jóvenes desde múltiples perspectivas y una de ellas es la experiencia de sí ya condicionada, que cuenta con dispositivos pedagógicos que hacen el papel de herramientas para el control, disciplinamiento y seguimiento de sí. Es entonces la escuela una máquina de ver o, en otras palabras, un espacio dispuesto para mirar – examinar y a su vez para hacer visibles las formas de sí de los estudiantes. (Larrosa, p. 25, 1995). Larrosa también aclara que la escuela es quien aporta a la producción de sujetos, pero a su vez produce objetos, produce significantes y otorga significados, ofrece prácticas discursivas y formas tanto de ver como de verse, es decir, formas de hacer y de ser que, para el caso de la formación moral podría tomarse como un dominio moral por la imposición de unos valores dispuestos por la institución educativa. De esta forma la escuela transmite un “manual” de cómo ser persona en una sociedad (Larrosa, p. 12, 1995) con el ideal de reproducir un modelo de ciudadano.

Esta transformación trasciende de los jóvenes en formación dentro de las instituciones a todos los actores inmersos en el quehacer educativo o, en otras palabras, el docente también es moldeado en factores tan cotidianos como el verse, expresarse, narrarse, juzgarse y dominarse. (Larrosa, p. 30, 1995).

Al respecto Chomsky agrega que, el papel del docente es central dentro de la escuela en tanto escenario que promueve la obediencia en vez de un pensamiento autónomo e independiente, pues los conocimientos y contenidos expuestos a los estudiantes deben estar anclados a la realidad y no ser solamente conceptos que lo alejan o distraen de la realidad de su contexto como

muchos de los medios de comunicación actuales que “exigen no pensar”. (Chomsky, p. 32, 2010). Esta situación promueve la tensión entre la realidad de la escuela que está en búsqueda de la formación de ciudadanos con características específicas y la realidad de la sociedad en la que se desenvuelve el estudiante (y la comunidad educativa en general).

Para la formación de esos sujetos en relación con la sociedad es crucial una formación dentro de los valores y principios de la democracia. Chomsky sugiere una formación democrática puesta en práctica y llevada más al contexto cotidiano, pues “Cuanto más antidemocrática resulta ser la escuela, más necesidad siente de enseñar los ideales de la democracia”. (p. 35). Chomsky además añade que la formación en estos valores democráticos (en especial la libertad) a partir de formas prácticas es la vía para formar también en la inclusión, pues la inclusión da sentido social a las comunidades y valor a la identidad y a la cultura propia, ya que menciona que en el entorno familiar o social el influjo de la cultura dominante es más poderoso que el clima educativo para los jóvenes. (Chomsky, p. 57, 2010).

Sin embargo, señala que ese derecho a la libertad no tiene mucha validez si no cuenta con oportunidades en la sociedad para ser ejercido. A esta necesidad se suma una relación entre democracia y mercado —con un claro favorecimiento hacia las grandes corporaciones y a los modelos globalizados de la concentración de la riqueza— y hacia un control de la opinión pública (o control mismo de la democracia, si se quiere), es decir, el moldeamiento de la opinión de las masas. (Chomsky, p. 162, 2010). Esta objeción plantea la pertinencia de una formación crítica sobre los derechos en los jóvenes de la actualidad y la posibilidad de que esta educación entre en disputas con los preceptos de la sociedad —sobre cómo debe ser el ciudadano del siglo XXI— y el mercado.

Para Chomsky la escuela cuenta con la disyuntiva entre ser el espacio más apropiado para la formación de un sujeto y ciudadano crítico basado en principios y valores democráticos, y a su vez ser el lugar por excelencia para dar continuidad a modelos, para reproducir ideologías dominantes sin poder brindar oportunidades de resistencia sobre estas. Ejemplo de ello es la misma socialización dentro de la escuela como respaldo a las estructuras de poder en la sociedad, ya que si el estudiante no se identifica, apoya o defiende a estas instituciones, está de manera ineludible por fuera de ellas y, por ende, por fuera del sistema. (Chomsky, p. 25, 2010).

Chomsky menciona que la escuela forma a los jóvenes, por ejemplo, en las ventajas de la democracia, pero del mismo modo reproduce los vicios y “daños” de la democracia actual en la que los sistemas democráticos están al servicio de élites que gobiernan y mantienen una tensión con los mercados globales. El autor expone el caso estadounidense en el que hizo evidente el adoctrinamiento para mostrar a la escuela como un espacio democrático, el cual no es más que el reproductor de un sistema educativo colonial que no fomenta el pensamiento crítico, pues aún simpatiza con métodos de evaluación que indican “estándares de calidad” de una formación instrumentalizada, en la que el alumno bueno es aquel que replica unas prácticas de sujeción (¿domesticación?). (Chomsky, p. 10, 2010).

De igual forma manifiesta que una escuela sin espacios para el pensamiento autónomo y crítico no es más que el claustro que da continuidad tanto a las hegemonías culturales como a las económicas que están diseminadas en sociedades —en teoría— democráticas y libres. Este discurso sostenido, como dice Chomsky por la “propagación de mitos” a través de la “pedagogía de las mentiras”, no da cabida al acercamiento independiente y autónomo de lo real, son herramientas para alejar a las masas de la realidad, pues ni siquiera están en la capacidad de comprender su propio contexto. (Chomsky, p. 18, 2010).

Es aquí cuando el docente entra en acción como sujeto transformador para dar un viraje en la formación, como acto de resistencia, pues, aunque se espera del profesor —por ser un funcionario del Estado— una posición de reproductor de las formas políticas, éticas, sociales y económicas para formar estudiantes que se deben convertir en sujetos serviles a un sistema dominante (Chomsky, p. 9, 2010) puede tomar la oportunidad de pasar de “hablarle a” a “hablar con” sus estudiantes. Como intelectual al servicio del sistema, según Chomsky, el docente se enfrenta a escenarios en los que el sistema (escuela) mismo le impide hablar con la verdad, en los que la verdad está impuesta. En este escenario, el docente tiene la opción de dejar de lado esa imposición y apostar por el descubrimiento de la verdad, apuesta que requiere del pensamiento crítico (Chomsky, p. 29, 2010) que no es más que una forma de resistencia.

Un ejemplo de ese descubrimiento —o forma de resistencia— puede ser la interpretación que se da sobre el derecho a la igualdad entre los estudiantes en la institución educativa, que también trae consigo una forma equivalente de dominación: la del estado a partir del principio de igualdad, como el parámetro igualador-dominador. Según Foucault así se evidencia pues que el sujeto —en este caso el estudiante— en la escuela atiende a la definición de sujeto sometido a través de la dependencia o control, y sujetado a su conciencia o percepción de sí mismo (Foucault, p. 7. 1988) o subjetividades de sí.

En la formación de un ideal específico como la igualdad en el colegio, a partir de su visión como derecho y como una manera de formar en derechos, se establece una postura y visión diferente del otro que redefine y reestructura su percepción del yo y las subjetividades que lo atraviesan. Las estructuras de poder que individualizan y totalizan (Foucault, p. 8. 1988) dentro de la institución educativa se pueden abordar y problematizar a partir del análisis sobre qué es,

qué son y por qué se habla de derechos (iguales para todos), lo que brinda una posible salida a esa formación de persona, sociedad y mundo a la que se le apuesta en la escuela.

Otro ejemplo práctico de resistencia en la escuela es el paso que se da sobre pensar una democracia representativa a la democracia comunitaria. En este caso los países latinoamericanos, dispuesta desde los territorios y con el protagonismo de la participación política de la ciudadanía en clave de lo popular. (Sañudo et al., p. 12, 2023), vías y ejemplos para dar paso a la formación de jóvenes como sujetos políticos desde la escuela.

### **3 Diseño Metodológico**

El trabajo etnográfico se adopta como una vía apropiada para la búsqueda de información que dé cuenta de los objetivos e intereses de la investigación. Para este caso, el epicentro es el aula de clase. Este trabajo microetnográfico sigue los pasos de observación y descripción a partir de la interpretación del investigador, de las entrevistas y de las percepciones del grupo focal para la recolección de información, su posterior análisis y conclusiones. El derrotero propuesto se basa en lo descrito por Creswell en su texto “Investigación cualitativa y diseño investigativo” (p. 49, 2013). El enfoque de esta metodología etnográfica, por sus características, se ajusta a un enfoque con perspectiva hermenéutica.

Esta herramienta es válida por el tiempo prolongado que el investigador pasa con el grupo social objeto de investigación (Creswell, p. 43, 2013). El docente conoce al grupo hace dos años y en su contexto educativo más de cinco años. Sin embargo, por la cantidad de estudiantes es pertinente el acercamiento mediante entrevistas por grupos, pues al ser un grupo de más de veinte personas, las conversaciones se tomaron en cuatro grupos para una adecuada observación, toma de datos y análisis de estos. (Creswell, p. 79, 2013).

#### **3.1. Enfoque Metodológico**

Para el trabajo de campo, se ejecuta la revisión documental en la que se realiza un rastreo y análisis de las diferentes políticas públicas en materia de formación en Derechos Humanos para la educación oficial del país, que van desde la constitución política colombiana de 1991 hasta la actualidad. Los rastreos se hacen a partir de las normas, las leyes, los decretos, los manuales, los

planes, entre otros elementos que den cuenta de la implementación de la formación en Derechos Humanos en los establecimientos públicos educativos en Colombia.

La segunda fase consiste en la observación de un grupo específico dentro de la Institución Educativa San José del Municipio de Jericó – Antioquia. Esta fase se da a través de la observación y descripción del grupo de grado décimo. Se lleva a cabo un acercamiento a sus realidades —no sólo dentro del contexto educativo— sino también de las condiciones sociales a las que se enfrentan estos jóvenes, con el fin de analizar su diario vivir y ver cómo está relacionado con su cotidianidad en la escuela.

La tercera fase consiste en la recolección de información o toma de datos que se lleva a cabo mediante la división del grado en cuatro grupos para realizar un acercamiento inicial. A cada grupo de alumnos se le entrevista con una serie de preguntas que son respondidas en grupo. Para esta fase no se establece un orden de los participantes, ni jerarquización alguna de las preguntas con el objetivo de incentivar un ejercicio espontáneo y abierto que sí corresponda con el pensar y el sentir de los estudiantes alejado de cualquier tipo de coacción o presión por parte de los docentes, la institución o por las preguntas de la entrevista.

También se lleva a cabo un acercamiento a otros actores de la institución educativa como docentes, padres de familia, personal administrativo, entre otros. Con estos nuevos participantes se crea un grupo focal que busca obtener datos relevantes sobre la formación de los estudiantes a partir de la mirada de personas cercanas a sus entornos cotidianos. Este grupo también cuenta con la participación de estudiantes que no hicieron parte de los cuatro grupos de las entrevistas anteriores. La cuarta fase es la actividad realizada con este grupo focal que da cuenta de los imaginarios y percepciones sobre la concepción, defensa, formación, entre otros sentires alrededor del tema de los Derechos Humanos.

La quinta fase consiste en recopilar y organizar la información. Las entrevistas son transcritas para iniciar el proceso de análisis y hallazgos. El investigador se encarga de interpretar la información adquirida mediante recursos audiovisuales —grabaciones y fotografías— es transcrita y ordenada en función de los objetivos propuestos para así disponerla en rejillas o matrices con el fin de analizar los hallazgos significativos del proceso ejecutado.

La sexta fase es un espacio exclusivo del investigador que se da a la tarea de extractar las conclusiones del ejercicio en el que prima el cotejo de lo visto y tomado en campo con los estudiantes y demás actores de la cotidianidad de la Institución Educativa en relación con la documentación sobre la formación en Derechos Humanos en las instituciones educativas oficiales del país y los referentes teóricos abordados.

## **3.2. Desarrollo del Trabajo**

### ***3.2.1 Revisión documental: Formación en Derechos Humanos como una política pública: Un recuento desde la Constitución Política de 1991 hasta hoy.***

La formación en Derechos Humanos se orienta hacia la materialización de una política pública educativa para el estado colombiano. Esta política es una propuesta en materia educativa a través de diferentes posturas y abordajes que se pueden analizar a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991 y de las respectivas administraciones presidenciales. Si se lleva a cabo una aproximación de este tipo entre los diferentes gobiernos durante y después de la promulgación de la nueva Carta Magna de 1991, se pueden observar diversas formas a las que apunta la política pública educativa, con los respectivos matices y variaciones que dan cuenta de

los intereses y necesidades expuestas por cada una de las agendas políticas a lo largo de los mandatos presidenciales de la década del 90 del siglo XX y las dos décadas que van del siglo XXI.

La formulación de la Constitución Política de Colombia, dispuesta bajo el mandato del presidente César Gaviria, propuso una nueva manera de adoptar y hacer proyecto de país (Velásquez, 2020, p.35). Los Derechos Humanos adquirieron un papel de suma importancia, pues se buscó poner a tono al país con el sentido de universalidad de la Declaración de la Carta de los Derechos Humanos. Para Colombia significó y se hizo evidente la relación entre los Derechos Humanos y el papel de la educación, es decir, se pudo hablar de una relación simbiótica entre el quehacer formativo y la promulgación de los Derechos Humanos.

Para el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la labor educativa es el punto central de la promulgación de los derechos, pues manifiesta como fin el convivir con el otro en clave del sano compartir y de entenderse como grupo social desde el respeto por los Derechos Humanos. El derecho a la educación se plasma en el artículo 26 de la Declaración que se enfoca en el respeto por los derechos:

Artículo 26:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. [...]
2. 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; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los

grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.” (Asamblea General de la ONU, 1948).

Como uno de los objetivos de la educación, es evidente la promoción que se hace en pro del mantenimiento de la paz, cuando se acerca a las comunidades al conocimiento y cumplimiento de los Derechos Humanos que, para la Constitución Política de Colombia de 1991 está plasmado en los siguientes apartados:

“Artículo 67: [...] “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.” [...]

“Artículo 95: [...] Son deberes de la persona y del ciudadano: [...] 4. Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica [...]

En el Estado colombiano, la educación —como se evidencia en el artículo 67 de la Constitución Política— está dispuesta de manera explícita en pro y para el respeto de los Derechos Humanos, ya que busca y dirige la educación inicial y la de todos los colombianos en concordancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta intención tiene como finalidad establecer que la defensa o cuidado de los derechos debe ser un deber ciudadano, dispuesto en el artículo 95 que trata sobre los deberes de la persona y del ciudadano, en su parágrafo 4.

Con la creación de la Constitución Política de 1991, surgen entes u organismos que velan por defender, preservar y formar en materia de Derechos Humanos a la población colombiana. Se buscó otorgar mayor solidez en materia educativa de los derechos humanos al responsabilizar a

varias dependencias del Estado para la materialización y vigilancia sobre su ejecución y seguimiento:

“Artículo 118: El Ministerio Público será ejercido por el Procurador General de la Nación [...] Al Ministerio Público corresponde la guarda y promoción de los derechos humanos, la protección del interés público y la vigilancia de la conducta oficial de quienes desempeñan funciones públicas.”

“Artículo 277: El Procurador General de la Nación, por si o por medio de sus delegados y agentes, tendrá las siguientes funciones: [...] 2. Proteger los derechos humanos y asegurar su efectividad, con el auxilio del Defensor del Pueblo.”

“Artículo 282. El Defensor del Pueblo velará por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos, para lo cual ejercerá las siguientes funciones: 1. Orientar e instruir a los habitantes del territorio nacional y a los colombianos en el exterior en el ejercicio y defensa de sus derechos ante las autoridades competentes o entidades de carácter privado.

2. Divulgar los derechos humanos y recomendar las políticas para su enseñanza. [...]”

La Procuraduría General de la Nación y en la Defensoría del Pueblo —ambos componentes del Ministerio Público— son los responsables de la protección, promoción y divulgación de los Derechos Humanos —y de manera enfática— es el Defensor del Pueblo el encargado de propender y divulgar las políticas en materia de formación en derechos.

En la Constitución Política Colombiana de 1991, se materializa una disposición legal bien estructurada y dirigida para la defensa de los Derechos Humanos. La Constitución también se preocupa por cómo realizar la formación en materia de derechos. Asigna responsabilidades a

entes y da clara cuenta en el marco de las funciones de cómo se deben abordar y quiénes son los designados para hacer la labor formativa con la ciudadanía colombiana.

Estas responsabilidades se orientan de manera más específica durante esta administración nacional por medio de la Ley 115 de febrero 8 de 1994. Esta ley es conocida como la Ley General de Educación. En esta ley se toma como fin de la educación, entre otros, el respeto por los Derechos Humanos que están enfocados en la formación ciudadana y la forma sana de convivencia:

“ARTICULO 5o. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: [...]

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.”

Lo mismo se evidencia en el artículo inherente que trata acerca de los objetivos comunes en todos los niveles de la educación y que enfatiza en la formación en Derechos Humanos a partir de un enfoque moral y ético:

“ARTICULO 13. Objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: [...]

b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos [...].”

Por tanto, la Constitución Política de Colombia de 1991, como la Ley general de Educación se centra en dar cumplimiento a las directrices internacionales y que apuntan a una formación hacia la ciudadanía, hacia la sana convivencia y la promulgación de valores.

Para el cambio presidencial correspondiente a los años entre 1995 y 1998 del presidente Ernesto Samper, la formación en Derechos Humanos se centró en el Plan Decenal de Educación dispuesto para el período comprendido entre 1996 y 2005. Este Plan Decenal surgió en concordancia con la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, artículo 72.

El Plan Decenal se presentó como producto de la concertación de los diferentes entes responsables de la educación colombiana que, según el texto, dieron cuenta de las realidades en materia educativa visibilizadas en los territorios y que apunta hacia “un desarrollo económico, político y social de la Colombia de hoy y del futuro” (Plan Decenal de Educación, Colombia 1996-2005, p.2).

En materia de derechos, este Plan Decenal se enfocó en formación y participación ciudadana, pues el interés de la política pública nacional apuntaba a la formación de personas que atendieran las necesidades económicas, de seguridad social o de educación para el trabajo, por encima de los derechos sociales o colectivos.

En este momento histórico de la República de Colombia, se puede mencionar la educación más como un “servicio público” que se enuncia en la Constitución Política, con intereses en cobertura, sostenimiento de la matrícula, permanencia de los estudiantes en las aulas y el cumplimiento de estándares de calidad y articulación con una formación para el trabajo con la preeminencia de entidades privadas para la consecución de dicho servicio, más que del derecho.

Para la administración de Ernesto Samper Pizano se hizo visible la inclinación del derecho a la educación hacia la atención de necesidades y fines económicos, al igual que el propender por la formación en valores que moldearan a los colombianos en torno a la convivencia ciudadana. Este Plan Decenal tuvo continuidad en la siguiente administración a cargo de Andrés Pastrana Arango. Vale la pena mencionar el acercamiento/proceso de paz que tuvo este nuevo gobierno con el grupo guerrillero FARC-EP.

El siguiente período presidencial corresponde a la administración de Álvaro Uribe Vélez quien estuvo en la Casa de Nariño durante los años 2002 a 2010. Durante los ocho años que Álvaro Uribe Vélez fungió como presidente de Colombia mantuvo una continuidad o concordancia en términos educativos. Para abordar este momento histórico del país se tienen en cuenta tres textos o productos emanados por dos entes públicos: el primero es la denominada “Serie Guía N°6: Estándares básicos de competencias ciudadanas” del Ministerio de Educación Nacional publicado en el año 2004. En esta guía da cuenta de la importancia de la defensa de los Derechos Humanos y su relevancia en materia educativa en la escuela, ya que por medio del trabajo en competencias ciudadanas se facilita la adopción de principios y valores de los derechos.

Se tiene a la convivencia escolar cotidiana como contexto y oportunidad para aprender a relacionarme con el otro y respetar los derechos siempre en articulación con la Constitución Política de Colombia de 1991 y con la Ley General de Educación de 1994, pero con la percepción de competencias ciudadanas como habilidades que el ciudadano colombiano en formación debe adquirir y fortalecer a lo largo de todo su período formativo:

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los

derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros [...] Si estas habilidades y conocimientos se desarrollan desde la infancia, los niños y las niñas podrán ir construyendo los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión [...]

En el año 2006 se publica el nuevo plan decenal de educación 2006-2016. Este nuevo Plan Decenal hace hincapié en temas como la pobreza y la exclusión social, el trabajo en la sociedad como un núcleo de paz a partir del equilibrio entre los derechos y deberes, la eficiencia y eficacia de la gestión educativa en clave de garantías del servicio educativo y otros fenómenos “enmarcados como problemáticas de la realidad social colombiana”, pero el Plan no hace ninguna mención específica sobre la formación en Derechos Humanos en el aula de clase.

En el año 2007, la Defensoría del Pueblo publica la “Guía didáctica para orientar la práctica de los Derechos Humanos”. Esta cartilla práctica se centra en la promoción de actividades para el trabajo en formación de Derechos Humanos en la escuela. Una apuesta materializada en función del fortalecimiento de la democracia participativa y la convivencia social, la resolución de conflictos y demás situaciones que generan una conexión entre la parte teórica de los Derechos Humanos desde su declaración Universal, con el aspecto práctico en la cotidianidad —no solo escolar— sino también en el diario vivir de la comunidad. (Carriosa, 2007).

Esta nueva guía estuvo asesorada por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, tanto en su parte conceptual como metodológica, aspecto que suscita posturas divergentes ya que expresa de forma directa que la política pública del gobierno de Álvaro Uribe Vélez mostró interés por ponerse a tono con las políticas regionales en materia de Derechos Humanos. Sin

embargo, esta muestra de disposición se vio deteriorada por el análisis hecho de su gestión en general, ya que se demostraría que durante este tiempo, el país sufrió una gran vulneración en materia de derechos humanos.

De igual forma que en las presidencias de Álvaro Uribe Vélez, para la política pública de Juan Manuel Santos se abordan dos períodos comprendidos entre los años 2010 y 2018. Para este momento se toma como referentes cuatro puntos: el Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos en el año 2012. El inicio de la Cátedra de Paz en el 2015. El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en el año 2016, y el Plan Decenal de Educación 2016-2026.

Durante ambos períodos presidenciales se tuvo como principal objetivo el acuerdo de paz entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y los representantes de las FARC llevado a cabo en La Habana – Cuba. Este acuerdo buscó su legitimación por medio del denominado plebiscito por la paz en el que ganó el NO al acuerdo de paz, por lo que fue expedido y acordado mediante decreto presidencial. Fue por este acuerdo y la desmovilización de los guerrilleros pertenecientes a este grupo que se tuvo pues como política de gobierno el trabajo por la paz. Para la parte educativa a nivel nacional, se buscó tener materiales, discursos y todo tipo de elementos en pro del acuerdo de paz y de su forma de ejecución.

El Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos fue un recurso de tipo más reflexivo, motivo por el que surgió el programa Eduderechos. Este programa tuvo como objetivo relacionar la educación, la escuela y la formación en competencias ciudadanas en clave de tres esferas a trabajar en el ciudadano colombiano que estuviera bajo la educación formal: sujeto social, sujeto político y ser social e histórico (p.27). Este programa estuvo pensado,

emanado y articulado con diferentes entes públicos como el Ministerio de Educación, las diferentes secretarías de educación del territorio nacional y cada plantel educativo.

La cátedra de paz fue también una herramienta para la formación de derechos dentro del aula, pero con un carácter más didáctico y establecida incluso como área independiente o bajo la tutela del área de Ciencias Sociales:

La Cátedra de la Paz es un espacio académico obligatorio para todas las instituciones educativas del país. Creado por la Ley 1732 de 2014 del Congreso de la República y reglamentado por el Decreto 1038 de 2015, su objetivo es “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución” (Vásquez-Russi, 2020, p.4)

Este módulo de aprendizaje pasa entonces a acompañar la cátedra de afrocolombianidad también establecida dentro del área de Ciencias Sociales y como recurso obligatorio en la educación primaria, secundaria básica y media en Colombia.

Este proyecto se realizó a la luz de las recomendaciones de entes internacionales como la Organización de Naciones Unidas y del establecimiento de la paz y la educación como puentes para la formación “en valores, ideas, comportamientos y actitudes respetuosos de los Derechos Humanos y conscientes de la importancia de la resolución pacífica de los conflictos” (p, 16) que permita establecer competencias de ciudadanías en paz, todo ello expuesto desde una estrategia pedagógica que descentralizara el papel jerárquico del educar para obtener perspectivas y

subjetivades de paz de una manera multidireccional, mucho más enriquecedoras y en la que se diera cabida a múltiples saberes, no solo al académico tradicional.

El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos del año 2016, se enfocó en generar un horizonte en materia de formación de derechos. Este Plan Nacional de Educación tiene cuenta un apartado de antecedentes que recoge la normatividad nacional, los estándares internacionales, el diagnóstico de la formación en derechos como política pública en la que se involucra los actores educativos del país, el desarrollo y la investigación pedagógica, un marco conceptual que abordara las necesidades y características de la población colombiana, además de un plan operativo del PLANEDH, su estructura organizativa y las fuentes de financiación.

Esta propuesta se elaboró de una forma conjunta en la que articularon las miradas y experiencias de diferentes personas y entes concedores de la labor educativa y de la formación en derechos. Vale la pena mencionar que estos esfuerzos estuvieron enfocados —de manera específica— en dar concordancia con el proceso de paz que se adelantó durante administración de Juan Manuel Santos.

Aunque no se evidencia dentro del cuerpo del texto, se propende dirigir esta propuesta educativa como una manera de reunir los intereses de la política pública del acuerdo de paz, los intereses internacionales, la legislación nacional y algunas de las ya mencionadas herramientas o recursos educativas inherentes a competencias ciudadanas o formación de ciudadanía:

Propósito principal. El propósito principal del PLANEDH es que la EDH se incorpore y consolide en la agenda pública, centrada en la formación de sujetos activos de derechos, que contribuya a la consolidación del Estado Social de Derecho multiétnico y pluricultural

y a la construcción de una cultura de derechos humanos en el país [...] (Plan Nacional de Educación PLANEDH, 2016, p.89)

[...] Objetivo General. La EDH se incorpora y se consolida en la agenda pública centrada en la formación de sujetos activos de derechos que contribuyan a la consolidación de un estado social de derecho multiétnico y pluricultural, y la construcción de una cultura de derechos humanos en el país [...] (p.91).

El último de los recursos es el Plan Decenal de Educación establecido para el período 2016-2026. En este Plan Decenal se enfatiza la “propuesta de consolidar el derecho a una educación de calidad y servicio público con función social” (p.6), ya que manifiesta la concordancia con los fines planteados por administraciones anteriores como lo son las condiciones de equidad y sostenimiento de la cobertura y permanencia desde la educación inicial hasta la educación superior (p.14).

Este Plan Decenal —en cuanto a la formación en Derechos Humanos se refiere— solo hace mención a modo de estrategia en la que la promoción de la cultura y la ampliación del horizonte educativo aborda los derechos en la escuela:

“Estrategia 7. Promoción de la cultura y ampliación del horizonte educativo. Se indican casos como los Bogotá y Medellín, que lograron incorporar espacios extraescolares para actividades de arte, cultura y deporte. También se mencionan avances en educación sexual, educación ambiental y derechos humanos, en el marco del desarrollo de competencias ciudadanas.” (Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, Mesa de monitoreo seguimiento y evaluación de la Comisión Gestora del PNDE, septiembre 2019, p. 14).

En la última administración comprendida entre los años 2018 – 2022 en cabeza del presidente Iván Duque, el recurso que acoge la formación en Derechos Humanos en la escuela es la Actualización y fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANED 2021-2034 emanado por la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y Asuntos Internacionales. Esta Actualización del Plan Decenal muestra un fortalecimiento de la educación en Derechos Humanos para todos los niveles de la educación incluidos la educación superior y la educación para el trabajo, con una aplicación a partir del año 2021 hasta 2034. En esta Actualización se menciona la educación “como derecho autónomo, por un lado, y como un instrumento para construir una sociedad respetuosa de los Derechos Humanos (DDHH)” (p.6), con enfoques de género, interculturalidad, interseccionalidad, cultura de paz y apropiación de las necesidades de las comunidades y sus territorios. Cada una de estas perspectivas se ampara en los estándares internacionales y las normativas vigentes nacionales, estableciendo como la política pública más reciente para el país en materia de formación en Derechos Humanos.

En este análisis de antecedentes sobre la formación en derechos en Colombia durante los últimos 30 años se percibe como un balance positivo, pues es evidente que la generación de políticas y la consecuencia entre las necesidades y la aplicación de estrategias han estado articuladas. No obstante, esta situación —al momento de analizarse en el diario vivir escolar— no coincide con lo expuesto en el PLANED 2021.

Acciones como la inclusión, el acceso a la educación o la gestión de los recursos se muestran como indicadores ya cumplidos. Sin embargo, estas acciones contrastan con las restricciones que se suscitaron a nivel general durante la pandemia del COVID-19, pues fue evidente la falta de voluntad política para la inversión en recursos inherentes a la educación. La precarización de la labor educativa se hizo aún más notoria, conectada también a otras

dificultades como el acceso a la tecnología, al material de apoyo, o a las tan cuestionadas medidas de alternancia, hicieron palpable la enorme brecha en el acceso a la educación.

Los actores que intervinieron en la elaboración del PLANED como la Procuraduría General de la Nación o la Defensoría del Pueblo se pronunciaron en algunas de las tareas pendientes en cuanto a la educación y a la formación en Derechos Humanos en la escuela e hicieron notar que es imperativo trabajar con mayor ahínco en temas como la discriminación, la injusticia y la desigualdad.

Los objetivos para cumplir según el plan están dispuestos para darles ejecución en un lapso de largo aliento, situación que desdibuja la finalidad del mismo plan, ya que puede interpretarse como un trabajo que requiere del empalme de la siguiente administración, es decir, como una propuesta abierta en la que la siguiente política pública nacional intervenga para realizar ajustes y reordene parte de los 32 lineamientos, 50 objetivos, 71 estrategias o 163 acciones que componen el plan.

Para el año 2022 se da un cambio de administración, de horizonte político, de ideas, de actores y de propuestas que antes no habían ocupado siquiera una categoría de oficialidad en las agendas e intereses para los mandatarios políticos tradicionales incluso de la historia reciente. Para un gran porcentaje de la población colombiana hay grandes expectativas y tensiones con el actual dirigente Gustavo Petro. Con base en las propuestas y alianzas realizadas, se infiere que tanto la defensa de los Derechos Humanos como la inversión en materia educativa se harán notar como uno de los puntos fuertes dentro de la agenda y política pública del cuatrienio entrante, situación que en materia educativa sigue siendo un punto pendiente.

Durante su primer año de administración hizo evidente dentro de la política pública educativa dar protagonismo a aspectos como la identidad de género, los feminismos, los saberes ancestrales y a las minorías; en cuanto a administración educativa se centró en buscar la gratuidad en todos los niveles de la educación y continuar con el trabajo en cobertura e infraestructura, evidenciado también como interés conjunto con otros actores del congreso de la república mediante el proyecto de ley estatutaria “por medio de la cual se regula el derecho fundamental a la educación y se dictan otras disposiciones”. (Pizarro, 2023).

Así mismo dar continuidad a otras iniciativas de administraciones anteriores, como por ejemplo el programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural - PER fase II, que tiene como fin incrementar tanto el acceso como la calidad educativa de niños y jóvenes en el sector rural que, en materia de Derechos Humanos cuenta con una secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

### ***3.2.2 Trabajo con la Población***

#### **3.2.2.1 Caracterización de la población**

Los estudiantes con los que se llevó a cabo la labor microetnográfica se sitúan en la zona andina colombiana. Estos estudiantes están atravesados por formas culturales, históricas y sociales comunes para la mayoría de ellos. También integraron el grupo estudiantes de otras regiones del departamento y del país y otros pertenecientes a poblaciones migrantes de países vecinos. Condición que sin duda muestra un grupo bastante diverso para la ejecución de la labor etnográfica planteada.

### **3.2.2.2 Municipio de Jericó**

El municipio de Jericó se encuentra en la región del suroeste del departamento de Antioquia - Colombia. Pertenece a la Red de pueblos Patrimonio de Colombia por su arquitectura, su historia y por sus prácticas religiosas católicas de las que la mayoría de los pobladores hace parte. El municipio cuenta con una población aproximada de 13.500 habitantes denominados en su mayoría como blancos y mestizos, dispuestos en 32 veredas y 1 corregimiento. (DANE, 2021).

La economía de Jericó está basada en la agricultura y la ganadería. En la actualidad cuenta con grandes proyectos madereros y de monocultivos a gran escala. También destaca la manufactura de artículos en cuero y otros productos de artesanía. El turismo religioso, de deportes al aire libre y senderismo por su topografía y variedad ecosistémica es otra gran fuente de ingresos. Sin embargo, Jericó atraviesa por un conflicto minero por la posible escalada de un proyecto extractor a gran escala.

### **3.2.2.3 Institución Educativa San José – Jericó.**

La Institución Educativa San José (Liceo San José) es el colegio con mayor número de estudiantes de los tres que se encuentran en el municipio. Fue fundado en 1903 por los Hermanos de la Salle y hace parte del Colegio Departamental de Antioquia que es dirigido por esta comunidad religiosa desde la ciudad de Medellín. Durante los 120 años de historia tuvo diferentes transformaciones: ha cambiado su sede física y su nombre en varias ocasiones, al igual que su filosofía y prioridades educativas. También la infraestructura se ha modernizado, cambiando los espacios de tapia o de construcción tradicional de la región por estructuras que cumplen con los estándares de seguridad. (Restrepo, p. 29, 2021).

Está conformado por ocho sedes: siete de ellas son de preescolar y básica primaria y una de estas siete sedes es urbana la –Escuela Madre Laura- con 328 estudiantes y seis sedes rurales que cuentan con 69 niños y jóvenes entre todas.

La sede secundaria —única sede que brinda los grados de sexto a undécimo— alberga 326 estudiantes. Un buen número de estos estudiantes se desplaza desde las zonas rurales al casco urbano en donde se encuentra la Institución. La cifra total es de 723 estudiantes matriculados en el sistema de Matrícula Nacional SIMAT. Cuenta también con 34 docentes asignados según su idoneidad —tanto en primaria como en secundaria— con dos directivos, personal administrativo y servicios generales.

Actualmente tanto el Plan Educativo Municipal PEM como el Proyecto Educativo Institucional PEI se encuentran en revisión y actualización. Para los grados de primaria se emplea el modelo flexible de Escuela Nueva. En cuanto a la secundaria, la Institución Educativa se ubica en un “modelo holístico” que busca la formación integral del individuo con principios constructivistas. (Restrepo, p. 20, 2021). El Proyecto Educativo Institucional PEI de la Institución Educativa San José, actualizado a 2023, lo define como:

“El propósito del Modelo Pedagógico Holístico es: “Formar integralmente al educando, desde su singularidad y la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio - cultural, con liderazgo y emprendimiento, desde la investigación y la innovación educativa, pedagógica, didáctica y curricular”.

El modelo pedagógico es el HOLÍSTICO, entendido como una disciplina que, a través de los procesos de la dimensión cognitiva integrada con las demás dimensiones, determina el desarrollo integral del ser humano.

La significación de lo holístico, sugiere la unidad integral, como contexto de vida y de proyecto de vida: convirtiéndose en un modelo activo en el que se consolidan los procesos de aprendizaje en la institución. Este integra estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación docente y administración escolar con el fin de ofrecer la educación integral e introducir un mejoramiento cualitativo a la institución.” (p.29).

Este modelo pedagógico es asumido en la Institución Educativa con el acompañamiento de los siguientes enfoques pedagógicos:

“Constructivista: coparticipación en la construcción del Ser, del hacer y el saber hacer, desde la realidad temporal, espacial y circunstancial.

De Aprendizaje Significativo: Propone activar los dispositivos básicos, los estilos y ritmos de aprendizaje, las adaptaciones curriculares hacia el alcance de logros básicos y máximos.

De Solución de Problemas: hace énfasis en el manejo de la(s) pregunta(s); Proyecto, es decir exige pensar desde todas las dimensiones humanas, las cuales guían y orientan el proceso y procedimiento en el manejo de los niveles del logro del conocimiento.” (p. 28).

#### **3.2.2.4 Estudiantes de grado X de la I.E. San José del municipio de Jericó (Antioquia).**

Los estudiantes que este año cursan el grado décimo en la Institución Educativa están divididos en dos grupos 10A y 10B. Para la labor microetnográfica se elige uno de los dos grupos de manera aleatoria. El motivo por el que esta investigación se decanta por el grado décimo es

debido a que según la normativa ministerial y a los contenidos curriculares propuestos para los diferentes grados: los estudiantes de grados décimo y undécimo ya cuentan con conocimientos sobre historia, geografía, política, economía y demás contenidos conceptuales de la educación básica secundaria.

El grado 10B cuenta con 25 estudiantes, con edades que oscilan entre los 14 y los 17 años. La mayoría de los estudiantes pertenece a familias que dependen de las labores de agricultura, comercio, turismo y elaboración de artesanías. La mayoría de estas familias están ubicadas en sectores socioeconómicos vulnerables o estratos socioeconómicos entre medios y bajos, víctimas de desplazamiento forzado, población migrante del país vecino Venezuela y con población flotante de otros lugares del país por las fuentes de trabajo en la región.

Algunos de estos alumnos presentan prácticas de consumo de sustancias psicoactivas, víctimas de violencia intrafamiliar, conflictos con otros compañeros, estudiantes caracterizados con Necesidades Educativas Especiales NEE y repitentes de curso. También requieren de acompañamiento psicológico por diagnósticos de ansiedad, depresión, déficit de atención, hiperactividad o eventos de ataques de pánico. En el grupo hay estudiantes extra edad y algunos que se identifican a sí mismos con la población LGBTI. Todos estos casos identificados —si lo requieren— mantienen un seguimiento con el docente orientador de la Institución Educativa, con la Policía de Infancia y Adolescencia del municipio, con la Secretaría de Salud, el hospital del municipio y la Personería Municipal.

### **3.2.2.5 Acercamiento a los actores.**

Para el acercamiento a los estudiantes y personas que integraron el grupo focal se llevó a cabo una serie de preguntas que ofrecieron una propuesta inicial que pudo variar según el desenvolvimiento de cada ejercicio. Estas preguntas estuvieron dispuestas como guion para dar

respuesta a los ejercicios, reelaborar o retomar según como fueran percibidas o analizadas por cada actor o grupo de actores. (Ver Anexo 1).

En concordancia con los dos primeros objetivos se tomó la herramienta de la entrevista a estudiantes del grado décimo B mediante la división de los integrantes del aula. Este salón se encuentra compuesto por los 25 estudiantes matriculados. La partición se efectúa en cuatro grupos para un ejercicio de entrevista grupal. Se buscó elaborar entonces cuatro entrevistas a cuatro grupos diferentes que en su totalidad componen el grupo de décimo B, ya que esta división la realizaron los mismos estudiantes buscando su comodidad: estar entre compañeros más cercanos y con los cuales más se identificaran. Este ejercicio no es casual, debido a que se permite que los estudiantes estén más cómodos y que sus respuestas sean más espontáneas por estar en un grupo con el que se sienten en confianza.

Estas entrevistas se llevaron a cabo en un ambiente dentro del colegio, pero diferente al aula de clase, pues el cambio de atmósfera es útil para el análisis de las intervenciones de los jóvenes en un entorno diferente al habitual. Al momento de abordar cada pregunta no existió un orden preestablecido de intervención de los participantes o categorización de las preguntas, se tomó como una conversación grupal.

Este abordaje tiene por objetivo dar luces sobre el quehacer educativo en cuanto a la formación en derechos Humanos, pero también sobre la concepción que tienen los jóvenes a partir de sus vivencias y experiencias por fuera de la escuela, lugar en el que los derechos no se toman como un concepto nebuloso o abstracto sino a través de la relación con el entorno del clima escolar, familiar o comunitario. Este acercamiento a los derechos es posible a partir de lo que se entiende por igualdad, por qué se debe respetar la vida o qué tiene de importante respetar la diversidad entre las personas e incluso, analizar cuál puede ser el papel de otros actores en

torno a los derechos. Estas preguntas indagan —aunque de forma indirecta— sobre la concepción y dinámicas de los derechos en la vida diaria de los estudiantes.

El tercer objetivo fue abordado mediante una entrevista a un grupo focal que contó con la participación de múltiples actores de la comunidad educativa como padres de familia y acudientes, el señor coordinador académico y de convivencia de la institución, el señor rector, y el docente orientador que, a partir de sus roles dieron a conocer su postura y cotidianidad para que en conjunto se construya un aporte sobre el imaginario de los Derechos Humanos, además de dos estudiantes de grado décimo, los cuales no intervinieron en las entrevistas anteriormente mencionadas.

Vale la pena mencionar que todos los actores de las diferentes actividades fueron informados de manera oportuna e idónea. Se les dio a conocer los objetivos y finalidad del trabajo investigativo y se contó con la aprobación para grabar las sesiones y tomar fotografías durante los espacios, todo ello dispuesto en un formato de consentimiento informado, leído y firmado antes de cada intervención.

## **4 Balance Crítico**

Al analizar los datos obtenidos por medio de herramientas como plantillas y rejillas, se obtuvo la siguiente información que está igualmente categorizada en entrevistas y en grupo focal.

### **4.1. Análisis y Hallazgos de las Entrevistas**

Algunas de las características que se consideraron al momento de elaborar las entrevistas fueron el espacio y la conformación de los grupos de estudiantes entrevistados. Se buscó llevar a cabo el ejercicio en escenarios diferentes al aula y a la jornada de clases tradicionales, aunque dentro de las instalaciones de la institución educativa, hay espacios cómodos para los jóvenes que permitieron la espontaneidad, sin ningún tipo de presión; así mismo por su seguridad y por la tranquilidad de los padres de familia no se buscó otro lugar diferente a la institución educativa.

En cuanto a la conformación de grupos para las entrevistas, se permitió que se conformaran de manera aleatoria como se mencionó anteriormente, esto con el fin de que los jóvenes estuvieran con las personas que les generara mayor confianza, esta conformación de grupos también permitió que las respuestas a las preguntas variaran de manera significativa entre un grupo y otro, uno de los motivos de conformación de los grupos fue el compartir gustos, puntos de vista, entre otros.

La primera parte de la entrevista da cuenta de la percepción de los jóvenes sobre el municipio, pregunta que muestra lo que piensan los jóvenes en aspectos como libertad de expresión, igualdad, seguridad, acceso a vivienda digna, alimentación, entre otros:

Para la pregunta que indaga sobre lo positivo del municipio, la mayoría de los estudiantes coincidieron en la tranquilidad, la conexión con la naturaleza y aspectos culturales como la gastronomía, y el trato con la gente. Otros en menor medida hicieron alusión a “valores jericuanos” (Anexo 3, entrevista 2, página 1, Santiago) y a los valores religiosos como aspecto a resaltar, además de la importancia de ser un pueblo patrimonio de la nación: “Lo que más me gusta del municipio es su cultura y que es patrimonio, las características y valores que la mayoría de las personas tienen en Jericó”. (Anexo 5, página 1, Andrea).

En cuanto a los aspectos negativos del municipio, los estudiantes hicieron énfasis en puntos cruciales como el costo de vida que va en oposición a su valor turístico y patrimonial. El acceso a una alimentación adecuada tiene costos elevados, al igual que el arriendo de vivienda. Se menciona también que —quizás por su cultura arraigada y los valores religiosos— el respeto por la libertad de expresión y la visibilización de la diversidad se ven coartados: “[...] Si la religión se lleva al extremo nos puede afectar a todos, por ejemplo, yo he conocido historias de gente que por no tener las mismas ideas compartidas de la religión han sido excluidas aquí en Jericó”. (Anexo 3, entrevista 2, página 1, Valeria).

De igual modo, los alumnos mencionan una evidente discriminación hacia la población migrante, debido a que aquel turista que visita de manera temporal el pueblo es tratado de la mejor manera, pero el migrante o desplazado —interno o de otra nación, principalmente Venezuela— es estigmatizado y excluido:

“Depende con qué intenciones vengan [los migrantes]. Porque hay muchas personas que vienen de otros países sólo a hacer daño, o hasta de otros pueblos. Por ejemplo, la situación que tenemos con los venezolanos es que -no es la mayoría-, pero algunos -usted

sabe que por algunos se les daña la imagen a todos-, vienen de su país a robar, a matar, a hacer daño y eso incomoda mucho”. (Anexo 2, entrevista 1, página 5, Luciano).

Los alumnos también enfatizan en la falta de oportunidades educativas y laborales, pues no se cuentan con instituciones de educación superior para iniciar una formación técnica o tecnológica, al igual que con las empresas del municipio, por lo que la población busca migrar ante la carencia de oportunidades formativas y de empleo. (Anexo 5, página 2, Ana Sofía).

Como punto importante también se menciona la percepción de la seguridad. Algunos de los estudiantes y sus familias ya no se sienten seguros en el municipio, situación que se hace evidente en la vida cotidiana de los jóvenes. Para este caso un joven manifestó que el cambio en la percepción ha sido reciente y ha transformado las dinámicas diarias en las familias y en las formas de relacionamiento entre los jóvenes del municipio:

“Últimamente se ha dicho que el pueblo pasó de ser algo tranquilo a algo maluco, porque se han presentado varios robos y la verdad se ha perturbado la tranquilidad de los habitantes. (Anexo 3, entrevista 2, página 2, Santiago) [...]

Los estudiantes también hablaron sobre la atención en salud al decir que al hospital del municipio le falta inversión y que su capacidad no es acorde con la demanda y el tipo de población que atiende.

[...] “Yo digo que hay que mejorar la salud. Uno ve más restaurantes que mejoras para el hospital, somos un hospital tipo 1” (Anexo 3, entrevista 2, página 4, Valeria).

Y como punto final, se conversa sobre los aspectos por mejorar del municipio. Frente a esta pregunta los estudiantes tuvieron en cuenta el alto consumo de sustancias —sobre todo en la población joven— y de manera específica sobre el consumo de elementos como vaporizadores, tanto dentro como fuera de la institución, esta información resulta relevante pues puede brindar información sobre el acceso de los jóvenes a sustancias nocivas para la salud, de consumo solo para mayores de edad o prohibidas por las autoridades, situación que vulnera sus derechos como niños y jóvenes :

“Siento que en Jericó deberían mejorar el tema de consumo y expendio de drogas, ya que podemos verlo en todos los lugares y espacios del pueblo. (Anexo 4, entrevista 3, página 3, Saray) [...]

[...] En la institución se da mucho, y más que todo por el uso de los vaporizadores, muchas personas, estando acá en la institución, a pesar de todas las charlas, lo siguen utilizando y sencillamente lo pueden tener escondido y los profesores o directores no se dan cuenta. También el traer marihuana o antes de venir a clases consumir esas sustancias. En la institución se ve el consumo de drogas. (Anexo 3, entrevista 2, página 2, María José).”

En menor medida se mencionan puntos de la infraestructura del municipio como el estado de las vías y la necesidad de mayores espacios para la recreación y el esparcimiento.

En cuanto a la importancia del lugar de nacimiento de cada estudiante, algunos de los entrevistados exaltaron un regionalismo —no solo del municipio— sino también como antioqueños por encima de jóvenes de otras regiones del país (Anexo 2, entrevista 1, página 5,

Juan Diego). También se hizo de nuevo una negativa alusión hacia los extranjeros, de manera particular con la población venezolana por el prejuicio de su estatus de migrante, su nulo aporte al crecimiento o a la convivencia dentro del pueblo e incluso en el país. Otros alumnos resaltaron que el lugar de nacimiento, por ejemplo, sí puede traer tanto ventajas como desventajas al momento de viajar a otros países. Por otra parte, muchos de los estudiantes opinaron que más importante que el lugar de nacimiento es el lugar de residencia o crianza y las personas que han acompañado estos procesos. Información como esta da clara cuenta que un factor como el lugar de proveniencia o nacimiento influye en los jóvenes al momento de analizar derechos como la igualdad, acceso a la educación o al trabajo.

La segunda parte de la entrevista está dirigida hacia la cotidianidad en la institución educativa:

Los estudiantes destacaron la planta física de la institución educativa. Algunos de ellos mencionaron la idoneidad y el acompañamiento del personal docente y otros de los entrevistados señalaron que estudian en la institución educativa por una tradición familiar y también resaltan la labor del personal administrativo.

En los puntos que debe mejorar la institución, los estudiantes indicaron que la relación estudiante – docente es —a lo sumo jerarquizada— en algunos casos:

“Tocando el tema con el rector, él nunca le va a dar la razón a un estudiante porque pueden pasar problemas muy graves entre profesores y alumnos, pero el rector dice: “no, es que él es su autoridad y él a usted le puede hablar como le dé la gana”, pero usted a él no le puede hablar como le dé la gana, o sea, no hay igualdad ahí; así él sea superior a nosotros, a nosotros no nos dejan tratarlo así, pero ellos sí nos pueden tratar mal a

nosotros y eso no es justo”. (Anexo 2, entrevista 1, página 3, Celeste).<sup>1</sup>[...] Yo opino como lo dijo Luciano, Mariana y David, que hace mucha falta que los profesores nos escuchen a nosotros y los superiores también, porque creo hay muchos estudiantes que tienen muchas cosas buenas por hacer, por sacar, por cumplir, pero están en un entorno en el que un profesor no apoya porque no le gusta solamente cómo piensa, pero ¿por qué no lo ayuda a pensar mejor? Y entre los dos se complementan, eso le falta por mejorar al colegio porque siempre es lo mismo, siempre “si tú no opinas como yo, entonces no puedes hacer nada... Es que yo soy el superior y tú no puedes ser mejor que yo”. Eso es lo que no me gusta del colegio porque si hay un hijo de un profesor y tú eres más inteligente, nunca vas a ser mejor que el hijo del profesor por tu ser más inteligente solamente, porque él es el hijo del profesor va a ser mejor persona. (Anexo 2, entrevista 1, página 4, Celeste)”.

Asimismo, se manifiesta una desequilibrada percepción de igualdad entre algunos estudiantes. Son recurrentes las problemáticas de escucha y comunicación entre estudiantes, y alumnos y docentes lo que muestra una falta de empatía en la institución.:

“Para mí la relación con los profesores a veces es buena y a veces es mala, nunca hay un punto intermedio donde haya tranquilidad. A veces ni el profesor ni el estudiante se saben expresar, y eso lleva a un desacuerdo y obviamente a un conflicto. (Anexo 2, entrevista 1, página 8, David) [...]

---

<sup>1</sup> Estas son opiniones y formas de explicitar lo sentido y percibido por los entrevistados. Se llevó a cabo rastreo y contrastación con otros participantes los cuales no coincidieron con términos, adjetivaciones o posturas de las explicitadas en este apartado.

[...] Pues yo pienso que a veces nadie se pone en los zapatos de los otros y por eso son los problemas porque, por ejemplo, uno dice que el profesor solo toma el punto de vista él, pero uno no sabe tampoco cómo aprendió a hacer él las cosas, entonces uno también es ignorante y cree que solamente el problema de uno importa, y no sabe qué problemas pueda tener el profesor, o qué otra cosa puede tener él en la mente entonces, si el profesor no lo comprende a usted, usted piensa que el profesor es malo sin ponerse en el zapato del otro y viceversa.” (Anexo 2, entrevista 1, página 8, Michael).

También se recalca la importancia de replantear aspectos metodológicos de las clases y en actos institucionales como desfiles, formaciones, actos cívicos u obligaciones de la cotidianidad institucional como el uso del uniforme o la duración de los descansos. Aquí se pudo analizar el sentir de un joven que no solo observa la parte metodológica de la institución, sino que expresa su opinión sobre el resto de las entidades educativas; y de una joven que expresó su inconformidad con el uniforme, y lo que representa sobre la propia imagen en el mundo de la cotidianidad:

“Yo no tengo puntos negativos del colegio, pero sí hay algo que me llama mucho la atención y es, no solo en esta institución sino de todas, y es cómo se da la educación a los estudiantes, ya que opino que esa educación se ha quedado estancada desde hace muchos años y no se toma en cuenta, por ejemplo, a las personas que piensan diferente, y se les da la misma educación y algunas no pueden salir adelante, comparándolas con otras. [...] Yo creería que[mejoraría] implementando otro método en la educación y como dijo mi compañero haciendo charlas para entender las capacidades que tiene cada estudiante y darle la educación correspondiente a cada uno. Si a una persona lo que más le interesa es,

por ejemplo, las Ciencias Sociales, yo creería que el área que más se le daría a esa persona es esa área, porque es la que más le gusta, y la que más quiere para su futuro. En mi caso, es lo que más me interesa estudiar y para mi futuro, lo que más me gusta es la historia, la historia del mundo, y si a mí no me atrae tanto el estudio de las matemáticas, yo siento que me pueden dar una matemática básica, pero no tan avanzada como la darían normalmente, sino que me den más un estudio de la historia del mundo, de Colombia, para yo sentirme cómodo en la institución y sentir que estoy avanzando. (Anexo 4, entrevista 3, página 2, Juan Manuel) [...]

[...] A mí lo que no me gusta del colegio es algo como el cumplimiento; es que tenemos que cumplir con cosas que no están a nuestro gusto o acomodo, como por ejemplo el uniforme, porque muchas mujeres no nos sentimos cómodas con el yomber y tenemos que cumplirlo, queramos o no queramos, entonces eso es lo que no me gusta del colegio.” (Anexo 5, entrevista 4, página 2, Andrea).

Como punto importante y coincidente con lo visto en el municipio de Jericó, el consumo de sustancias es una problemática no sólo institucional sino de los jóvenes en el municipio, percepción hecha por los mismos jóvenes en la institución.

Los estudiantes se sienten escuchados en la institución educativa, pero sintieron que se da una relevancia parcial a sus opiniones y que, por algunas dificultades de comunicación entre estudiantes y docentes, los conflictos no son abordados de la mejor manera, por lo que su solución no es del todo efectiva. Los alumnos manifiestan que, aunque se intenta establecer comunicación con los docentes con mayor sentido de la escucha o con los que tienen mayor

confianza, es inevitable dejar de lado la permanente imagen de autoridad de los docentes y del personal directivo por ser adultos y ser quienes dirigen la institución:

“Muchas veces, por la misma rabia que tienen ellos [los profes] y por más que uno trate de hacerles ver las cosas desde el punto de vista de los estudiantes o de las personas que tuvieron el conflicto, no lo van a ver de esa manera. (Anexo 4, entrevista 3, página 7, María José) [...]

[...] Yo he visto que en algunas ocasiones sí se han tomado en cuenta a los estudiantes y sus opiniones, y otras no. Por ejemplo, si hay algún conflicto en el salón, se le comunica a ellos y van al salón e intentan resolver, pero hay otras ocasiones en las que yo siento que por ser ellos personas adultas y que, aunque tienen la autoridad, no toman en cuenta algunas cosas que le digan los estudiantes, algunos comentarios o sugerencias. Siento yo que ellos creen que lo que ellos digan y lo que ellos hacen es lo único correcto y esas sugerencias que los estudiantes les dan para que ellos estén bien con nosotros, no las toman como buenas o creen que no van a funcionar. (Anexo 4, entrevista 3, página 7, Juan Manuel) [...]

[...] Yo creo que los conflictos se han resuelto cuando hay una escucha por parte de los profesores. Yo no creo que, si uno tiene un problema, uno va a llegar a contarle algo al profesor que menos confianza le tiene, porque uno sabe con quién se siente estancado” (Anexo 3, entrevista 2, página 10, Valeria).

En cuanto a la libertad de expresión, los estudiantes sienten que es respetada, pues se les permite usar elementos, accesorios o componentes que van con la moda y con la libre expresión corporal (percings, color del pelo, uñas, manillas, maquillaje, entre otros) aunque algunos mencionaron que son conscientes de que esa flexibilidad es dada por una presión hacia la institución, pues por las leyes de la nación no se puede ser restrictivo con este tipo de expresiones: “Yo creo que esa libertad ha crecido por la presión mediática que ha habido en los últimos años, que no se puede discriminar o excluir a nadie porque es algo muy mal visto ya”. (Anexo 3, entrevista 2, página 12, Tomás).

Pero al decir lo que se piensa o se siente, la discriminación se da entre los mismos estudiantes, ya que las ideas distintas pueden llegar a ser cuestionadas y es por ello por lo que muchos jóvenes temen revelar sus verdaderas posturas o expresiones frente a un tema determinado, debido al rechazo o a la discriminación que se da por elementos mínimos en cuanto a gustos o modas:

“También nos guardamos nuestras opiniones es para poder encajar en el grupo, que no se diga “ese piensa diferente a nosotros o quiere esto diferente y nosotros queremos esto”, entonces es más que todo, como la influencia de todo un grupo en uno, entonces eso hace que no se diga el punto de vista o las opiniones de los otros. Entonces uno se guarda sus opiniones más que todo para evitar conflictos” (Anexo 5, entrevista 4, página 7, Andrea).

Una solución para esta problemática —según los entrevistados— es la relación de los jóvenes en pequeños grupos con los que se sienten identificados en gustos y formas de pensar. Sin embargo, se tiende a seguir las ideas de un estudiante “líder” dentro de estos mismos grupos, por lo que no sienten una libertad total para expresarse, cuestión que evidencia una jerarquización

entre los estudiantes o una situación de desigualdad entre aquellos que son más populares y otros que procuran ser seguidores o llevan a cabo acciones para encajar en un grupo:

Conocer a las personas de simple vista es muy fácil, entablar una conversación es muy fácil. Lo complicado es que, cuando tú te empiezas a relacionar con un círculo social con el que nunca estás acostumbrado a estar, empiezas a cambiar tu forma de ser para encajar con la forma de ser de ellos para que te puedan aceptar. Buscar la aceptación de otras personas para no sentirte mal contigo mismo porque estás solo. Como cuando llega nuevo algún lado: me junto, digamos, por ejemplo, yo con David, el Mono (Juan Diego) y Mariana, nunca los conozco, entonces ellos tienen una forma de ser muy diferente a la mía, entonces ¿yo que voy a hacer?, voy a empezar a mirar la forma de ser de ellos y empezarla a coger, y empezar a hacer lo mismo que ellos hagan para que me acepten a mí en el grupito de ellos. Pero yo hago eso por el simple hecho de que, si yo no me aceptó a mí misma, es por eso que voy a aceptar cambiar lo que yo soy para poder que a mí me acepten, entonces eso es lo que pasa mucho y eso es lo más complicado para hacer nuevos amigos, no sólo en el colegio y la universidad quizás, en cualquier lado. Cambiamos nuestra personalidad para que las otras personas nos puedan aceptar para poder encajar. Vivimos con el miedo de que si yo digo algo nadie va a compartir esa idea mía, entonces todos me van a juzgar porque yo pienso así, pero es mi pensamiento. Es muy diferente a que, por ejemplo, no me gusta cómo piensa Mariana, pues entonces sentémonos a hablar, ella tiene una idea, y yo tengo otra, hablamos y completamos la idea para que tenga parte mía y parte de ella, o se respeta la idea de cada una, pero eso no se hace” (Anexo 2, entrevista 1, página 7, Celeste).

Los grados en que se encuentran los estudiantes mayores, aúpa la jerarquización sobre los estudiantes de grados menores. La expresión de los jóvenes coincide en que los grados superiores pueden llegar a amilantar a los de grados inferiores, aunque estos últimos saben que son protegidos por los docentes y personal directivo. (Anexo 3, entrevista 2, página 11, Guadalupe).

También hacen énfasis en la restricción de su libertad de expresión en situaciones como las formas de evaluar los contenidos, pues la estandarización de pruebas y maneras de calificación dejan de lado vías potenciales para evidenciar lo aprendido por parte de los estudiantes:

“Yo creo que en algunos aspectos sí ha habido igualdad y siento que es buena, pero hay otros en los que siento que esa igualdad podría llegar a afectar hasta cierto punto, porque como ya lo traté antes en el tema de la educación, se tratan a todos por igual en la educación cuando se sabe que no todos aprenden igual y no todos piensan igual, si se le da a una persona que no tenga una capacidad muy buena para que le entren cosas en la cabeza, la misma educación que a otra persona que sabe mucho, la primera persona se va a sentir inútil porque no va a entender. También ahí entraría algo que me afecta mucho a mí y a muchos que sería el tema de las calificaciones, ya que siento que si la persona a la que no le va bien y saca una nota mala se va a sentir que no sirve para nada, se va a sentir inútil, que no sirve para esa materia y que le va a ir mal en toda la vida. [...]” (Anexo 4, entrevista 3, página 9, Juan Manuel).

La facilidad de establecer relaciones con los otros compañeros, los estudiantes lo toman como tarea fácil si es de manera corta o temporal, pero a largo plazo es difícil —sobre todo en un grupo de jóvenes que comparten espacios educativos desde el preescolar— por lo que muchos de

los pequeños grupos en los que se desenvuelven en la cotidianidad tienen años de conocerse y relacionarse.

Algunos alumnos perciben que durante la etapa de la secundaria ha sido más fácil hacer amigos que en la niñez, pues consideran que adoptan mayor autonomía, ya que el aislamiento es más contundente en personas nuevas en el municipio y en la institución, pues debe tomarse el tiempo de buscar un grupo en el que pueda encajar y en el que sí sea bien recibido. No obstante, es importante decir que al momento de relacionarse con personas de los otros grupos, han tenido como positiva la experiencia y no han buscado relacionarse con los otros por inseguridad o timidez.

Al mencionar la relación con algunos grupos considerados minoritarios como los estudiantes identificados dentro de la comunidad LBGT, población migrante, estudiantes que consumen sustancias psicoactivas o jóvenes provenientes de la población rural, los entrevistados resaltan que muchos de ellos sí son discriminados tanto de forma directa como indirecta, por medio de acciones cotidianas como frases, lenguaje no verbal, entre otros. Estas situaciones también las asocian con la cultura del municipio o a las formas de crianza dentro de las familias:

“Las personas no discriminan directamente, pero son acciones... A veces dicen que es por molestar y son pequeñas -por así decirlo- cortadas que al final van desangrando a la persona y por eso la persona prefiere alzar barreras y alejarse de las personas por no sentir discriminación, por no sentir el menosprecio que las otras personas le ofrecen. Yo siento que sí hay discriminación, pero no de una forma tan directa [...] Todo el mundo dice que no le importa que le digan campeche, drogadicto, que le digan gay o ciertas cosas, pero nadie sabe cómo la otra persona se lo toma, y así uno se lo esté diciendo sin intenciones

malas, la persona lo puede tomar a mal y son pequeñas cosas que al final se van haciendo más grandes.” (Anexo 2, entrevista 1, página 14, Michael).

Los estudiantes de las veredas o de otros entornos rurales son discriminados por el prejuicio que de ellos se tiene: son individuos de escasos recursos o sus familias tiene un bajo nivel educativo. Esta población también percibe una auto discriminación o auto aislamiento y, al agruparse con sus semejantes, discriminan a los jóvenes que se ubican en el casco urbano, y no hay un interés por conocer las formas de vida, ya sea del campo o del casco urbano.

La población migrante es discriminada por algunos estudiantes al percibir su vulnerabilidad por su condición de “ilegales o indocumentados” o porque a sus papás les pagan menos en el pueblo por su trabajo. La falta de empatía e interés por conocer al otro es lo más común, aunque otros estudiantes resaltaron aportes culturales como la gastronomía y llevaron a cabo una relación sin prejuicios con sus compañeros venezolanos y desplazados:

“Yo siento que esas personas que son de otros países o de otros pueblos, son discriminados por personas que son muy chocantes y se les empieza a decir que por qué no se van mejor para donde son o algo así. Pero por parte de mis amigas y por parte mía no, antes hablamos con ellos, les pedimos que nos cuenten las tradiciones que tienen, la cultura, como para conocer más de ese lugar de donde ellos vienen [...] (Anexo 4, entrevista 3, página 11, Saray).

[...] Yo creo que en esta ocasión entraría el tema de la xenofobia, porque hay muchas personas que, por ejemplo, aquí en Colombia, cuando empezó esto de los migrantes de Venezuela por la situación crítica que están viviendo en su país, no hicieron sentir

bienvenidos a los venezolanos, porque no se sentían familiarizados con ellos. Yo creo que esa xenofobia viene es porque sienten que la otra persona no es igual a ellos, o ellos son superiores a esas personas migrantes que vienen, por el simple hecho de que: o no tiene dinero o una casa o buena ropa; pero yo he conocido muchas personas migrantes y no las aparto ni nada, porque siento que son como mis hermanos y en vez de excluirlos o sentirme superior a ellos, siento que los tengo que acoger y apoyar por ser migrantes, porque en su país hay una situación política que los dejó con una economía que no es aceptable para un país y no podrían sobrevivir. Si vienen aquí a Colombia, yo los voy a apoyar por eso tan duro que están pasando y que salgan adelante.” (Anexo 4, entrevista 3, página 11, Juan Manuel).

Los estudiantes que se identifican con la comunidad LBGT son pocas veces discriminados por sus compañeros —aunque siempre habrá casos de exclusión— otros, incluso exaltan su valentía por expresar de manera abierta su orientación sexual:

“La discriminación siempre va a existir, pero me parece que esos son los gustos de cada persona, desde su ser y nosotros no tenemos por qué juzgar estas creencias de ellos. Acá en el colegio, eso se ve muy respetado, se ha vuelto muy común y muy normal, porque cada ser tiene sus gustos, sus creencias y merece su respeto ante estas cosas”. (Anexo 5, página 8, Andrea).

Y para los jóvenes que son consumidores de sustancias psicoactivas, algunos de los entrevistados los ven como personas que requieren ayuda médica y acompañamiento psicológico. Otros asocian esta conducta con una muestra de independencia, rebeldía o adultez por lo que

perciben este consumo —no como motivo de discriminación— sino como un elemento erróneamente positivo:

“Ellos, por una parte, sí podrían ser discriminados por ser consumidores, pero, por otra parte, son ellos son los que discriminan a los demás, los que juzgan a los demás. Si hay personas que no estén en ese círculo social en que ellos están consumiendo esas cosas, entonces ya creen a la otra persona una persona boba o que no quiere estar en esto, porque siempre quieren encajar y verse superior haciendo cosas contra su salud.” (Anexo 5, página 8, Andrea).

Vale la pena mencionar que para los casos de los jóvenes identificados con la comunidad LGBT y los que consumen sustancias psicoactivas, se toman acciones como lo son brindarles oportunidades para encajar dentro de un grupo que es una de las vías para evitar la discriminación o conductas seguidas por “moda”, que algunos individuos llevan a cabo para encajar dentro de un grupo o evitar ser excluidos, yendo en contra de sus auténticas formas de ser y pensar:

“Yo creo que no hay discriminación, pero lo que a mí no me parece es que ya todo es por moda y por eso se vuelven gustadores del mismo género, entonces me parece que también es una forma de discriminarlos, siendo algo que uno no es y haciéndolo solo por moda.” (Anexo 5, Entrevista 4, página 9, Maryely).

Se menciona otro factor que aporta desigualdad o jerarquización entre estudiantes. Este factor es el referente a las prácticas de reconocimientos en la institución como las famosas izadas de bandera. En este punto, muchos de los entrevistados aseguraron que en ciertos casos se evidencia el favoritismo por algunos estudiantes. También debe tenerse en cuenta que el

estudiante felicitado es encasillado —según los valores o conductas que establezcan docentes y directivos— valores que son dispuestos como competitivos y que pueden trastocar la relación entre los estudiantes al dejar de lado la visibilización del esfuerzo de otros jóvenes:

“[...] Los niños que son más inteligentes o que, por decirlo así, más lambones con el profesor son los que siempre salen a izar bandera o siempre son los que van a la “Noche de los mejores<sup>2</sup>” cuando se hacía. Yo creo que no están viendo el esfuerzo que están haciendo otras personas. También acá en el colegio es más que todo, las personas que se llevan más bien con los profesores así no sea inteligente, haga un error, haga algo malo o no sepa expresarse.” (Anexo 2, entrevista 1, página 11, Mariana).

Otros estudiantes están de acuerdo con este tipo de reconocimientos, pues dicen que son la evidencia del trabajo arduo en su proceso formativo. Algunos alumnos mencionan que —al felicitar a los mismos estudiantes— estos reconocimientos han perdido valor o legitimidad, por lo que manifiestan que se debe reflexionar y replantear los motivos del porqué se felicita o se premia, al atender la diversidad y las diferentes formas de hacer y aprender de los jóvenes. (Anexo 3, entrevista 2, página 8, María José).

La resolución de conflictos en la institución se toma como punto controvertido ya que algunos de los estudiantes dicen acudir a lo que se denomina como “conducto regular”, es decir, escalar el conflicto a las autoridades de la institución: primero al docente que estuvo en el momento del incidente, luego al director de grupo y después a coordinación y rectoría, todo ello acompañado por estudiantes que hagan parte del gobierno escolar y con padres de familia, es

---

<sup>2</sup> Evento institucional propio de la I.E. San José de Jericó que inició en el año 2005 con el fin de premiar a estudiantes, docentes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa por su labor o gestión en diferentes campos tales como los académicos, deportivos, institucionales, municipales, entre otros. Este evento tuvo su última versión en el año 2019.

decir, el diálogo como la salida ideal a los problemas con el otro y como vía idónea dentro de la institución, acorde a lo que se apunta en el quehacer educativo institucional. (Anexo 3, entrevista 2, página 5, María José).

También mencionan otras formas de afrontar los conflictos como respuestas más recurrentes: la agresión física, verbal o gestual. También el menosprecio o exclusión de personas implicadas en estas situaciones o evitar la confrontación, pues los jóvenes se aíslan o se ubican en los pequeños grupos antes mencionados:

“En el colegio, obvio se intenta resolver con el diálogo, pero muchas veces intentamos resolver el conflicto con más conflicto, así no sea a golpes, pero así sea verbal, con gritos eso es más conflicto. Y eso es lo que más se ve y lo que hay que cambiar porque se intenta con el diálogo, pero se ve más conflicto que diálogo [...] (Anexo 3, entrevista 2, página 7, Valeria).

[...] En muchas ocasiones, el quedarse callado es una de las mejores armas, al quedarse callado ya queda el tema ahí quieto y no se sigue alimentando para llegar a un conflicto.” (Anexo 3, entrevista 2, página 7, Santiago).

Frente a la pregunta sobre las relaciones con diferentes actores de la institución educativa como docentes y personal directivo, la mayoría expresa que estas son buenas. Aunque existen factores como la escucha o la empatía que son determinantes tanto para los docentes como para los estudiantes. Vale la pena agregar que, estas relaciones están condicionadas por la relación joven-adulto y para algunos, por la asignatura que el docente brinda, pues si es de su afinidad, buscan tener una relación más cercana con el profesor:

“Yo creo que la relación con los profesores aquí en la institución es muy buena, pero pueden llegar puntos en que los estudiantes no se sientan tan cómodos con ellos, pero ya no es por la persona en sí, por el profesor en sí, sino por la materia porque no se sienten cómodos con ella, pero yo creo que la relación como persona y como son los profesores es muy buena, se puede llegar a ser incluso hasta amigo de los profesores.” (Anexo 4, entrevista 3, página 5, Juan Manuel).

Para el caso de cargos como el de director de grupo<sup>3</sup>, el de coordinador o de rector, estos se toman como agentes cruciales para la resolución de conflictos pues además de ser mediadores cuentan con la autoridad como adultos y como agentes del quehacer educativo. Los jóvenes son conscientes de que, por el volumen de estudiantes, el coordinador o el rector no están tan presentes como se supone, y es por ello por lo que muchas de las responsabilidades recaen en el director de grupo.

En cuanto a la relación con los padres, madres de familia o adultos que están a cargo o que viven dentro del núcleo familiar hay diversidad, pues hay familias compuestas por diferentes actores. Algunos padres están ausentes por cuestiones laborales o porque los padres están separados de la sociedad conyugal o matrimonial. En muchos casos, los padres dejan a cargo el cuidado de los jóvenes en otras personas como tíos o abuelos e incluso algunos estudiantes ya viven solos o con una pareja sentimental.

---

<sup>3</sup> El director de grupo es una figura en la que un docente se hace cargo de un grupo de estudiantes para servir de mediador en conflictos, servir de puente de comunicación entre la institución y los padres de familia, velar por los aspectos disciplinarios o de convivencia de ese grupo asignado o estar dispuesto para el acompañamiento en actividades extracurriculares como organización de eventos, salidas, entre otras funciones con ese grupo específico, generalmente asignado cada año lectivo.

La confianza y la comunicación con los padres y acudientes varía, pero la mayoría concuerda que sienten mayor confianza para contar sus cotidianidades a sus amigos que a sus padres, y que ciertos temas se hablan con los papás, los cuales son totalmente distintos a los que comparten con sus compañeros o amigos. Varios jóvenes expresaron su postura desde sus propias realidades cotidianas:

[...] “Muchas veces nos sentimos como encerrados en algún problema y si al otro día nos toca venir al colegio y estamos bajos de ánimo, pues los otros lo van a notar, y si nos pregunta un compañero o una compañera con el que tengamos suficiente confianza, no vamos a dudar en contarle nuestro problema, entonces muchas veces decidimos mejor desahogarnos con otras personas que con nuestros papás, que deberían ser como ese apoyo incondicional” [...] (Anexo 4, entrevista 3, página 7, María José)

[...] “Yo sí siento que le tenemos más confianza a nuestros propios amigos, los que nos rodean que, a los papás, por ejemplo, yo que, aunque le tengo tanta confianza a mi abuela, hay cosas que prefiero contárselas a mis amigas y que ellas me apoyen y me den consejos que la misma familia” [...] (Anexo 4, entrevista 3, página 7, Saray)

[...] “Algunos problemas que tengo sean en mi casa o en la calle, yo siento más confianza comunicándolos a mis amigos porque siento que ellos me entienden más, y esas cosas que les confieso a ellos, no siento la confianza comunicarla en mi familia, siento que mis amigos sí me entienden y que ellos me van a dar algún consejo o algo que me sirva” [...] (Anexo 4, entrevista 3, página 7, Juan Manuel)

[...] “Yo creo que es como por niveles porque uno le cuenta unas cosas a los papás y otras a los amigos. Si hay algún problema uno los puede resolver con la familia o también con amigos” [...] (Anexo 4, entrevista 3, página 5, Samuel)

Los estudiantes también aluden que al volverse más adultos, los estudiantes adquieren espacios para negociar normas con sus padres y reflexionar de una manera más crítica sobre el porqué de las restricciones o libertades que reciben de las figuras adultas, al negociar aspectos como la elección de amigos, horarios de salida y regreso a casa y al defender su espacio personal o derecho a la privacidad, una cuestión que tiene una contraparte en la que algunos jóvenes manifestaron que se han sentido sobreprotegidos, frente a lo que sus padres argumentan los problemas de seguridad en el municipio o el consumo de sustancias psicoactivas por los jóvenes. Esta es la conversación entre dos jóvenes compañeros de grupo y de entrevista en la que trataron el tema:

“-Valeria: La relación que yo tengo con mis papás, puedo decir que es completamente buena. Claramente, en algunas ocasiones hay algunas fallas de confianza o de cercanía; problemas no, porque, no es que uno se vaya subiendo, pero sí ya va teniendo más carácter para estar de acuerdo con todo, igual los papás con uno no van a están de acuerdo con todo. Creo que la confianza es algo fundamental que uno tiene que tener con los papás, pero siempre he pensado que, aunque sí me gusta contar las cosas, hay cosas que no deben saber mejor; no es ocultarles o decirles mentiras, pero hay algunas cosas que son personales, que son de uno y no todo lo tienen que saber los papás o los amigos.

-Santiago: Yo diría que, en muchas ocasiones, los padres por cuidarlo a uno se sobrepasan, a uno lo sobreprotegen, entonces uno como joven, que ya está creciendo tanto en carácter y en todo, a uno no le va a gustar eso, hay que cambiar eso.

-Valeria: Yo no digo sobreprotegida, sino que, por mi edad, como también por relaciones de uno, uno dice: “ojalá que a mí me dejaran hacer esto, yo quiero salir allá, quiero salir hasta tal hora...” Pero uno se pone a analizar y es mejor tener límites, porque si no hay eso va a traer consecuencias, entonces yo creo que es agradecer y también tener la capacidad de ver cuándo es justo y cuándo ya, enserio se pasaron.

-Santiago: Se podría decir que a uno lo empezaron a sobreproteger mucho por la situación de Jericó, no quedarse hasta muy tarde por lo de los robos” [...] (Anexo 3, entrevista 2, página 8, Valeria y Santiago)

Para el cierre de las entrevistas se hacen dos preguntas que consisten sobre la percepción para definir los derechos y sobre su vida en un futuro. En cuanto a los derechos, los entrevistados indican una relación con los límites, normas o responsabilidades como guías sobre lo que está permitido hacer y lo que no, es decir, existe una reciprocidad entre los derechos y los deberes como ciudadanos, pues para los estudiantes los derechos se consiguen mediante luchas y acuerdos entre las personas y sus estados para establecer una igualdad entre los sujetos y la defensa de su vida e integridad:

“Los derechos son algo que todas las personas tenemos, tienen que tener también un deber, están relacionados [...] (Anexo 2, entrevista 1, página 16, Mariana).

“Para mí un derecho es algo de lo que yo tengo todo para reclamarlo, es algo que me pertenece y yo lo tengo que reclamar, pero claro, para poder reclamar y que le den a uno, uno tiene que dar. Yo creo que un derecho sin un deber no es nada, es algo que se complementa. Y es importante conocerlos porque si no, uno sabe qué va a reclamar y a que tiene derecho.” (Anexo 3, entrevista 2, página 13, Valeria).

Los alumnos también relacionan con formas de limitar a las personas para ser controlados de una mejor manera por el Estado, o como herramientas utópicas que ninguna persona practica en su totalidad ya que en algún momento o circunstancia las personas no cumplen con todos los derechos o deberes:

“Yo pienso que los derechos son los límites que le pone el gobierno a la sociedad para guiarlos más fácil como si fuera un rebaño, porque, digamos, usted puede hacer eso hasta este punto, entonces las personas no van a ser libres del todo. Es importante aprender porque, de todas formas, sin derechos el mundo sería un descontrol, las personas no se saben controlar a sí mismas.” (Anexo 2, entrevista 1, página 16, Michael).

[...] Yo creo que los derechos son una parte fundamental en nuestra sociedad. Pero creo que, pensándolo bien, casi nadie cumple todos los derechos. A ti no te van a cumplir todos los derechos que requieras.” (Anexo 2, entrevista 1, página 16, Celeste).

Otros estudiantes manifiestan que los derechos son dados por el hecho de haber nacido como seres humanos y son la vía de entendimiento entre las personas y sobre cómo llegar a acuerdos para una sana convivencia. Frente a esta percepción Juan Manuel menciona:

“Para mí un derecho es algo que alguien adquiere con el simple hecho de nacer y ser persona, yo siento que los todos los derechos deben cumplirse, pero también esos derechos se crean con unos deberes que uno mismo tiene que hacer cumplir para que esos derechos sí se hagan cumplir, por ejemplo, yo tengo el derecho a la libertad, eso no me permite yo voy a andar por las casas robando o haciendo algo malo porque yo sé que ese derecho de la libertad lo voy a perder, entonces tengo el deber de ser responsable con lo que yo haga en mi vida para que esos derechos se cumplan correctamente”. (Anexo 4, entrevista 3, página 12, Juan Manuel)

La entrevista finaliza con la pregunta sobre cómo se ven en el futuro, ya que muchos de los jóvenes manifestaron un gran interés en migrar no solo del municipio por la falta de oportunidades académicas y laborales ya mencionadas, sino también del país. Otros de los entrevistados aún no saben en que se quieren desempeñar en el futuro, ni tampoco hay una claridad acerca de cómo continuar una formación en educación superior para obtener una mejor calidad de vida.

Un aspecto común como el pensar en la migración puede mostrar una percepción de desigualdad de los jóvenes entrevistados con otros que se sitúan en las ciudades o en otros lugares del país o del mundo, son conscientes de que los circunda un contexto que obstaculiza la consecución de sus objetivos o metas. Situación que también ocurre al analizar la incertidumbre que manifiestan los estudiantes al hacer alusión del cómo acceder a la educación superior.

Algunos casos mostraron que ya no hay una relación entre el género y el oficio que se quiere desempeñar, y también existe cierta “responsabilidad” en la construcción de país y de

volver, después de los estudios al municipio para retribuir a sus familias y a la comunidad a la que pertenecen:

[...]” Como segunda opción sería también, como dice mi compañera, ser transpostista colombiano, poder sacar mi país adelante, que sea un país mejor. Todo esto para poder apoyar a mi familia en todo lo que necesiten, devolverle todo lo que me ha dado mi mamá, darle las gracias por haberme dado la vida y haberme apoyado en todo. (Anexo 4, entrevista 3, página 13, Juan Camilo)

“Cuando saque mis grados acá en la institución, estoy entre dos profesiones: tripulante de cabina o veterinaria. Tripulante de cabina, sería para prestar mi servicio en donde me lo asignen, y la veterinaria me gusta mucho, me esforzaría mucho por esta profesión para venir a prestar un buen servicio en mi pueblo.” (Anexo 5, página 9, Andrea).

#### **4.2. Análisis y Hallazgos del Grupo Focal**

El grupo focal cuenta con la participación de diferentes actores de la cotidianidad educativa de la institución y también con estudiantes del mismo grado, pero de diferente grupo. Con los participantes del grupo focal se tuvo una conversación sobre las problemáticas —tanto institucionales como municipales—. Esta conversación se toma como cuestionario para dar respuesta a una serie de preguntas (Ver Anexo 1), y como un encuentro en el que se hace una reflexión conjunta referente a los imaginarios sociales en torno a los Derechos Humanos por parte de estudiantes y miembros de la comunidad educativa que intervienen en la formación en derechos en nuestra institución.

El grupo focal contó con la participación de dos estudiantes del grado décimo pero pertenecientes al otro grupo. Una madre de familia que es estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales y es una persona líder en el municipio. El docente orientador de la Institución, el señor coordinador académico y de convivencia y el señor rector. Con este grupo se lleva a cabo una intervención de más de una hora en la que se busca dar una opinión y compartir con los demás integrantes sobre diferentes aspectos —tanto del municipio— como de la Institución Educativa, para así llevar a cabo un acercamiento a los imaginarios sociales en torno a la formación en derechos por parte de los estudiantes y de otros actores, ya mencionados, que apoyan o están inmersos en la formación de los jóvenes.

Se inicia la conversación alrededor de la definición de lo que son los derechos. Esta definición se relaciona con la búsqueda de una vida digna, con la inherencia de los derechos a los seres humanos, que estos derechos son ganancias de luchas históricas en pro de una vida mejor y son herramientas útiles para la resolución de las necesidades de un grupo de personas en su contexto. Los integrantes del grupo focal coinciden en que los derechos son una construcción social y una vía para la sana convivencia. También afirman que los derechos son los límites impuestos a la libertad de los individuos y que estos se relacionan de manera permanente con las normas, ya que su cumplimiento es la garantía de los mismos derechos.

“Yo siento que un derecho es algo que adquirimos en pro de la dignidad o de tener una vida digna al momento en el que nacemos; hay derechos generales y hay derechos como de cada país, entonces siento que va más en pro de la dignidad humana.” (Anexo 6, página 1, Sofía, estudiante de grado décimo).

“Los derechos deberían ser algo que se da en doble vía y es algo que estamos echando en falta en esta contemporaneidad, en esta generación que se está formando. Me parece algo muy pertinente lo que dijo Sofía, es algo que tiene que ver con la dignidad humana, algo necesario en nosotros los seres humanos para estar en comunidad como eso propio para hacernos más humanos.” (Anexo 6, página 1, James, docente orientador).

“El concepto de derecho son las garantías que tenemos los seres humanos para vivir dignamente dentro de un contexto y un grupo social. Los derechos, entonces se han ido ganando gracias a que dentro de la sociedad se ha descubierto que, para poder vivir con calidad, para vivir dignamente se deben resolver las necesidades y esas necesidades se construyen a partir, desde un compromiso colectivo que, como lo dice James, yo acepto que hay una norma y esa norma, me va a garantizar mi derecho y además el derecho de los demás.” (Anexo 6, página 2, Juan Pablo, coordinador).

“La palabra garantía fue lo primero que se me vino a la mente, yo creo que es la que, para mí, recoge todo lo que conlleva este aspecto de los derechos. Esa es la garantía que establecimos como sociedad para que nuestra dignidad sea respetada, para que nosotros como personas sigamos construyéndonos, es decir, que nosotros somos seres que siempre estamos en construcción, pero ese asunto de que se haya establecido o que nosotros mismos hayamos establecido unas garantías es lo importante.” (Anexo 6, página 2, Cristina, madre de familia).

El aporte hecho por cada integrante del grupo respecto de la formación en derechos se toma —de manera inicial— a partir de la formación personal, pues se asume de una manera más responsable y consciente el rol que desempeñan en la institución educativa y en la sociedad — como madre, padre, maestro, líder o joven— a partir del ejemplo y adopción del respeto del otro como praxis de vida.

Los entrevistados también mencionan el respeto por el otro, por fuera del ámbito legal como un compromiso ético en el que se deben implementar herramientas como el diálogo, la escucha y la empatía. Asimismo, el aprendizaje en la escuela debe ser orientado hacia una perspectiva crítica más que a una memorística que le dé sentido al interrogante sobre el porqué es importante la formación de derechos. Los participantes recalcan necesidad del estudio histórico como herramienta de valor para reconocer las luchas ganadas y los actos que no se deben repetir, como enseñanza del pasado nacional y global:

“Considero que [aporte a la formación en derechos] primero formándome yo. Yo tengo que hacer mi propio proceso para poder desde ahí dar, no se da de lo que no se posee, entonces yo me formo, me educó, estudio, para poder hacer una construcción y a partir de eso empezar a brindarle a mí núcleo cercano unas herramientas que yo ya tengo; aunque también estoy todavía formando pero que se vaya expandiendo el círculo.” (Anexo 6, página 3, Cristina, madre de familia).

“Lo que habló Cristina me parece fundamental. porque precisamente yo estaba pensando, desde el ejemplo, uno no puede darle al otro, como lo reafirmó Cristina, lo que yo no tengo, entonces la forma de educar en derechos es a través del ejemplo, de mi propio estilo de vida, de mi propio compromiso, con el respeto de la dignidad del otro. Quiero hablar también sobre la garantía de las libertades, pero no transgrediendo al otro, porque

ahí es cuando nos metemos con los derechos del otro, y es cuando esa libertad ya es un libertinaje, entonces también es fundamental que haya un espacio para la escucha, para el diálogo... Esto me lleva a recordar que para nosotros, para la humanidad hacer ciertas claridades en cuanto a los derechos humanos, tuvieron que haber pasado hitos en la historia de la humanidad muy trágicos como la Revolución Francesa y luego la Segunda Guerra mundial, a través de esos dos hitos de catástrofes, de muertes, de irrespeto a los derechos de los demás, fue que el mundo hizo una pausa y dijo: -venga, aquí hay que hacer algo, nos tenemos que sentar como sociedad y mirar cómo se pueden garantizar estas libertades, esta dignidades de los demás para no para no transgredirlas, y si se transgreden que hayan unas consecuencias-.” (Anexo 6, página 3, James, docente orientador).

Al momento de indagar sobre los derechos en el municipio de Jericó, los participantes coinciden en que se percibe una discriminación indirecta —sobre todo— en la libertad de expresión —tanto por condiciones generacionales como por la cultura tradicional y religiosa del pueblo— debido a que el municipio es diócesis católica y provincia eclesiástica de Medellín. Los entrevistados explican esta situación a partir de acontecimientos históricos concretos como la fundación y misión social de entes municipales que estuvieron a la defensa de las ideas tradicionales y conservadoras como la misma diócesis, la Sociedad de Mejoras Públicas o el Centro de Historia. Esta situación radicaliza el pensar y el actuar de algunos de sus pobladores sobre la diversidad en libertades de expresión, religión, postura política, opción sexual, entre otros.

“[...] Lo que pasa en Jericó es una cuestión de origen histórico. Cuando Jericó fue fundado en su momento, prácticamente fue una concesión de tierras que se llamó la concesión Echeverry, que se le entrega un señor Santiago Santamaría, él llega y sale a seleccionar las personas que iban a habitar en Jericó bajo unos parámetros y yo creo que, esos parámetros pasaron, a través de las diferentes instituciones que se fundaron como fue la Sociedad de Mejoras Públicas o como el Centro de Historia. Entonces hay que entender que las dinámicas sociales han cambiado, que la cultura es dinámica, la cultura nunca puede ser estática, entonces tenemos que entender eso [...]” (Anexo 6, página 6, Didier, rector).

Algunas de las apuestas o propuestas para mejorar el conocimiento, adopción, respeto y divulgación de los derechos en la institución y en el municipio se centran en ideas como la reflexión del paso de las formas discursivas al hacer en la cotidianidad, es decir, prestar más atención a las formas de relacionamiento con el otro en la vida diaria que a las apuestas curriculares que no trascienden a la vida frecuente de los jóvenes. Esta formación debe ser crítica y contextualizada. Debe tener en cuenta el cuidado de sí para dar paso a formas dialógicas que dejen de lado prejuicios y formen desde el ejemplo:

“[...]Vuelvo y le reiteró que, desde mi construcción, desde mi formación es que yo voy a reflejar, voy a dar. Considero que la manera de dar el primer paso es despojarse de prejuicios y abrir mi mente, para darle espacio a todo lo que hay que aprender de esta sociedad, y dejar de señalar y vaciar como toda esa carga cultural que hemos tenido de la mojigatería y de ese montón de, yo no sé si llamarlo recursos o qué, de toda esa información que nos han metido en la cabeza; si las vaciamos, si abrimos y nos

expandimos, nos llenamos de nuevas cosas y vamos a enriquecer de una manera tal que le vamos a poder dar un cambio a la sociedad y, puntualmente, desde la casa, que mi hijo me vea como su principal ejemplo para que él vaya replicando todo ha aprendido. Les voy a ser muy sincera, yo a veces siento que a veces mi hijo no me está “copiando” como dicen ustedes, pero me ha dado grandes sorpresas, porque no es cuando yo quiera, sino que los momentos se van dando y yo he visto que esos frutos sí se van recogiendo. Entonces, desde ahí yo creo que desde mí se da, ir paso a paso, permitiendo que esta sociedad me permeee. (Anexo 6, página 8, Cristina, madre de familia).

Los entrevistados también mencionan la importancia de una formación en derechos de manera transversalizada, es decir, una educación que pueda ser abordada en todas las áreas impartidas en el aula y no solo en asignaturas como ciencias sociales o ética y valores. De igual forma, es valioso analizar la cotidianidad educativa como un escenario de socialización en el que —además de formar en diferentes áreas del conocimiento— también es el campo por excelencia en el que los niños y jóvenes aprenden a relacionarse con el otro. El ámbito académico es aquel que toma una atención inicial, pero es el contexto “oculto” de cómo me relaciono con el otro el que subyace y toma relevancia en el día a día de los jóvenes en sus escuelas:

“Yo siento que un trabajo en el que se debería hacer más, es el énfasis en el conocimiento de los derechos humanos, el respeto por la vida y ese tipo de cosas, pero desde la primaria. Ya nosotros en noveno, décimo y once, Cami<sup>4</sup> nos enfoca mucho en el respeto más que todo, y yo siento que el respeto es la base de todos los derechos. Pero en primaria, ya pasé hace ratito por allá, me enseñaban como: “cuál era la capital de

---

<sup>4</sup> Juan Camilo Rivera, docente del área de ciencias sociales.

Colombia” y cosas así que son importantes, pero como por cultura general. Pero algo que realmente puede ser más importante es esa formación de derechos, porque al fin y al cabo es lo que nos va a formar como personas y van a trazar esa línea que vamos a seguir para desenvolvernos en la sociedad cuando salgamos del colegio, cuando estemos en un trabajo, y mientras permanezcamos en una comunidad educativa.” (Anexo 6, página 9, Sofía, estudiante de grado décimo).

Yo creo que en las diferentes instituciones se habla de que hay un ser humano que tiene que estar inmerso en una familia. Esa familia es la célula de la sociedad, es donde se empieza a formar en valores y en todo este tipo de comportamientos, a dar ejemplo, como lo decía aquí la señora Cristina, que es madre de un joven que está acá, es en la familia. La mayor parte de los casos que uno atiende en los que un estudiante vulnera el derecho del otro, lo irrespeta, tiene orígenes en la familia. En la Constitución en su artículo 67 dice que la educación es una responsabilidad de la sociedad, la familia y el estado y eso no puede estar separado. Cuando se implementan las escuelas de padres, entonces uno llega y mira que van llegando las madres o padres de los estudiantes más respetuosos, más responsables, y al que se necesita no le interesa ir a estos espacios no sólo de aprendizaje, sino también espacios de convivencia en el respeto. Cuando yo llego a la escuela, yo veo unos niños que son muy respetuosos, ellos son muy especiales, son maravillosos y transmiten una energía muy especial, [...] En la formación de niños ahí sí que es cierto que radica el ejemplo, entonces yo creo que, en las instituciones, ojalá, los espacios permitan formar a los padres, formar a las familias, para no tener estos problemas. [...] Al primero que tenemos que educar es al padre de familia para que ciertas situaciones que se viven en el lugar, que son violentas, y en Jericó lo vivimos, que pueden llegar a la

violencia intrafamiliar y, cuando usted hace la investigación ahí están; los casos son múltiples en Jericó y eso afecta la vida de las instituciones [...]”. (Anexo 6, página 9, Didier, rector).

Dentro del aula se debe tener una escucha más asertiva, propender por una mejor comunicación entre estudiantes y docentes y que esta no dependa solo de una relación burocrática, sino del contacto mediado desde la empatía y con mayor presencia de las familias.

El poder compartir estos conocimientos mediante formas más novedosas, mediadas por las experiencias desde la cotidianidad de personas, a partir del acercamiento a la historia de sujetos comunes, más que de la mnemotecnia de discursos o escenarios grandilocuentes, es decir, una formación desde el contexto y las realidades de la comunidad sería ideal para la formación en materia de Derechos en la escuela; situaciones que requieren también de la voluntad de las agendas gubernamentales y administrativas para que se lleven a cabo:

“Yo siempre he creído que en el discurso todo está bien, pero tenemos que pasar al hacer. El modelo humanista<sup>5</sup> consiste en que la gente piense, después de que piense falta entonces pasar al hacer, porque el hacer forma costumbres y eso es lo que forma nuestra cultura”. [...]”. (Anexo 6, página 7, Didier, rector).

Como actividad final se les pide a los integrantes del grupo focal reflexionar sobre el contacto generacional entre jóvenes y adultos. Cada participante menciona la escucha, la empatía por el otro y el propender por una apertura al cambio como aspectos cruciales. Uno de los puntos

---

<sup>5</sup> Modelo que se adhiere a los enfoques pedagógicos que se tienen dentro de los principios e identidad de la institución Educativa.

que suscita gran interés es el llamado que los jóvenes hacen a los adultos a que sus discursos y su modo cotidiano de vida coincidan, es decir, que el discurso y la acción vayan concadenados — pues según los jóvenes— a veces notan que los adultos hablan de ciertas formas y comportamientos en sociedad, pero sus acciones en el diario vivir no evidencian su discurso. Los jóvenes también manifiestan que el poder de los adultos sobre los jóvenes es evidente. Para los estudiantes esta situación de dominación debe ser encausada de manera coherente entre lo que se les pide a los jóvenes y lo que hacen los adultos:

“Yo siento que sí hay una diferencia [entre jóvenes y adultos] y es por el poder que puede tener el adulto, depende del caso. Si es difícil ser papá también es difícil ser hijo y es difícil ser profesor, es difícil ser estudiante, entonces yo siento que también, aparte de abrir la mente, va muy ligado a la comprensión, no juzgar ahí mismo, sino escuchar y entender el porqué, si yo, como estudiante estoy teniendo estas acciones por qué las estoy teniendo, siempre hay un trasfondo y un porqué y una forma de hacer las cosas. Si muchas veces la forma de llamar la atención no es la mejor o de hacer las cosas no es la mejor, todo tiene un porqué y va desde la comprensión, si yo comprendo y me tomo la tarea de escuchar, por ejemplo, por qué Juan Pablo (Coordinador) fue a regañarnos al salón por cualquier cosa, él también toma esa posición de escucharnos a nosotros, el por qué lo estamos haciendo y se puede equilibrar; aunque yo no esté de acuerdo con el punto de vista de él ni él con el mío, se tienen que respetar y no por ser grandes, por ser adultos, sino por mejorar una convivencia entre las dos partes.” (Anexo 6, página 11, Sofía, estudiante de grado décimo).

Los jóvenes solicitaron también que se dé un espacio de visibilización a la diversidad sin prejuicios, pues su existencia depende de la mención, reconocimiento y presencia que tengan; todo ello con el fin de analizar las necesidades o carencias que tienen en su grupo social para así aunar fuerzas y trabajar de manera conjunta.

Vale la pena aclarar que el grupo focal se propuso debido a que también son otros actores quienes intervienen y tiene relación en lo que los estudiantes comprenden por el concepto de derechos, no solo en la institución sino también en sus hogares y en la cotidianidad del municipio, por lo que se encontró pertinente contar con la participación de actores que son claves en el interaccionismo simbólico de los jóvenes en su vida diaria dentro y fuera de la institución educativa y son claves para la construcción del pensamiento y subjetividades de los jóvenes.

De igual forma, el grupo focal aportó la posibilidad de llevar a cabo una puesta en escena en la que diversos actores ya sea en cuestiones jerárquicas, generacionales, entre otros roles, abordaron un mismo problema o fenómeno; técnica que brindó la opción de dar riqueza a la obtención de datos para que el mismo no se tomara como algo aislado a un solo grupo, sino que está en constante relación e interacción con otros grupos e individuos.

## CONCLUSIONES

### **Los Derechos Humanos un asunto de corresponsabilidad entre los actores.**

Los Derechos Humanos para los jóvenes de la institución educativa están ligados de manera estrecha a deberes, compromisos o responsabilidades que tienen como ciudadanos o miembros de una comunidad. Aunque algunos sí hacen referencia a luchas históricas y a facultades obtenidas por el hecho de ser seres humanos, la formación en derechos está dispuesta en clave de un compromiso y corresponsabilidad para una buena convivencia no solo en la escuela sino también en el diario vivir.

Es por esto por lo que se debe continuar fortaleciendo una formación crítica y un pensamiento emancipatorio —no solo en la formación en derechos— sino en todo el quehacer educativo. Estas posturas deben estar en clave de agenciar a los jóvenes no solo en su propia formación sino también en la construcción de sus propias subjetividades a partir de conocimientos tanto teóricos como prácticos o cotidianos. (Grundy, 1998, p. 33).

Esta formación o acercamiento a los derechos es entendida por los estudiantes como la manera para vivir en sociedad, para limitar los comportamientos de las personas dentro de un grupo en función del aprender a vivir con el otro y bajo pautas o códigos de ley, lo cual va ligado con las políticas y directrices educativas como lo son las “competencias ciudadanas”, mallas curriculares, cátedras, planes decenales, entre otros.

Vale la pena mencionar que la percepción sobre qué son y la importancia de los derechos para los estudiantes va mucho más allá de lo compartido a través de las disposiciones ministeriales o políticas públicas educativas, ya que identifican los derechos con una necesidad

en la formación integral de sí mismos, más allá de un contenido meramente teórico dentro de un grupo de áreas sin practicidad o utilidad en el diario vivir. Esta es una muestra de que la escuela es el espacio de socialización por excelencia en el que se pueden llevar a cabo prácticas para el relacionamiento con el otro desde una postura más sensible, consciente y empática, en vez de un claustro con fines normalizadores o eficientistas (Foucault, p. 13, 1988), ya que tanto las prácticas como los fines en la formación en Derechos Humanos no se conectan de manera completa con las políticas públicas educativas que emanan de los diferentes gobiernos nacionales.

### **Formación en Derechos Humanos: nuevas formas de enseñar y formar para la vida.**

Los desafíos pedagógicos planteados para esta formación están situados en varios aspectos como lo es el interés por tomar la formación en derechos de manera integral y transversalizada en todas las áreas del conocimiento, es decir, dejar de delegar la responsabilidad de esta formación a áreas como las ciencias sociales o ética y valores solo por tener de manera explícita dentro de su contenido curricular la trayectoria histórica o el acercamiento inicial de los derechos en los niños y jóvenes.

Otro aspecto de la formación en derechos es el relacionamiento con el otro: la manera de percibir al otro como un igual, la de emplear prácticas del cuidado de sí y del otro, ya que son prácticas que se llevan a cabo en ese currículo oculto dentro de la institución educativa y en el diario compartir y vivir de los estudiantes (Magendzo, 2008, p. 66). Estas prácticas —no solo se dan entre ellos— sino también con los demás actores educativos, por lo que los derechos, su formación y cuidado se da más en la cotidianidad educativa que en la curricular. Sin embargo, es

importante aclarar que este currículo visible no se puede dejar de lado, y para abordarlo es perentorio reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y vías didácticas para acercar este conocimiento al aula.

La educación en contexto, es decir, el análisis de la cotidianidad y de las realidades que circundan a los jóvenes son material invaluable para la formación en derechos ya sea desde sus entornos locales o desde el acercamiento a la memoria histórica nacional. Esta apreciación es evidente en muchos de los artículos e investigaciones traídas a colación en el estado del arte, interesadas por el pasado reciente (Arias, p29-41, 2015), o por el conflicto armado y su incidencia en la población civil colombiana (Eraso, p321-342, 2016).

El desafío pedagógico para la formación en derechos trasciende de lo explicitado en cartas de derechos o listados en las normas nacionales o acuerdos internacionales. Se requiere de la subjetividad tanto del docente como del estudiante (Larrosa, p. 22, 1995) al momento de aproximarse a lo que implica la falta o vulneración de un derecho, a la manera de analizar el pasado, el presente de un país del que todos hacemos parte, del que todos somos responsables y potenciales agentes transformadores en defensa de la vida y dignidad propia y del otro. El pensar, el sentir y el reflexionar de cada joven son elementos de gran importancia para entender el por qué se debe respetar, proteger y compartir con el otro, ya que es el punto de partida para la construcción de un gran acervo del que emerja la construcción de las subjetividades políticas de los jóvenes y la construcción de un sujeto político.

Es entonces la escuela el espacio por excelencia para la configuración y agenciamiento de las subjetividades políticas de niños y jóvenes. Entender este escenario bajo esta perspectiva es un desafío pedagógico que puede tener gran potencialidad para la reflexión y la transformación del quehacer educativo en materia de Derechos Humanos, ya que, además de ser el centro

formativo en diferentes áreas del conocimiento dirigido por políticas, agendas gubernamentales y horizontes institucionales, también es el espacio de socialización por excelencia entre pares, en el que se da la interacción simbólica que permea las subjetivaciones, una experiencia y un momento definitorio para jóvenes en formación:

“La formación de su ciudadanía plena, el crear las oportunidades y condiciones para que ellos y ellas puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad, y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los que pertenece (su escuela, su familia, su grupo de pares, su cultura, su etnia, su país, etc.): es decir, se trata de ayudar a potenciar en ellos y ellas como sujetos políticos, una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujeto desde la autonomía.” (Giraldo, p. 4, 2023).

Es por lo anterior que también se toma como desafío pedagógico la reflexión seria del verdadero papel del estudiante y del conocimiento que se quiere compartir para dar un paso de lo logocéntrico a lo psicocéntrico como lo menciona Tejada (Tejada, 2005, p. 98), en el que se le dé una verdadera postura al estudiante como sujeto y no como actor objetivado del proceso, gestión o proceso educativo.

**El contexto como un lugar de tensiones entre la enseñanza y la cotidianidad de los estudiantes.**

En cuanto a los imaginarios sociales sobre los derechos, se hace énfasis en elementos históricos y culturales de la comunidad en la que se desenvuelven, es decir, que buena parte de lo inherente al cómo se toman, se respetan o se invisibilizan los derechos está ligado a entidades, asociaciones o colectivos que han sido partícipes en la construcción social y política del municipio. Esta situación ha permitido que surjan ciertos imaginarios en materia de derechos, pues esta observación es compatible con la visión de la escuela como escenario propio para la reproducción de ideologías dominantes que producen un modelo de ciudadano diseñado, (Chomsky, p. 25, 2010); ideologías que en este caso se transmiten por instituciones hegemónicas del contexto social de los estudiantes y que podrían relacionarse con la percepción sobre los derechos como facultades relacionadas a deberes u obligaciones.

Aunque se tenga de manera clara y explicada la importancia de los derechos desde el aula de clases, es más potente la cotidianidad y el ejemplo que se tiene en las familias y en la vida diaria de los jóvenes. Se evidencia cierta incompatibilidad entre lo visto en el colegio —dirigido por las políticas públicas educativas locales o nacionales— y algunos elementos que ya están agenciados en la cotidianidad de los jóvenes y familias del municipio, por lo que la formación en derechos debe darse de una manera contextualizada no solo en las políticas, filosofías u horizontes institucionales, sino también en compatibilidad con el contexto familiar.

Los jóvenes también son conscientes de las carencias y la vulneración de sus derechos, al analizar y ejemplificar los casos dentro del municipio: el derecho a la vivienda, a la alimentación, a la salud o a la seguridad. En su imaginario, los alumnos reconocen que estos derechos no están cubiertos de manera plena y que estas carencias obedecen a realidades políticas nacionales y locales, todo ello bajo la perspectiva crítica de su realidad diaria.

De igual forma saben que su aporte a la defensa de los derechos inicia con el interés por su propia formación y que tanto la responsabilidad de formar como en la defensa de los derechos está relacionada de manera crucial con un compromiso ético. La formación en derechos es una formación para la vida, esto en concordancia con lo expuesto por Delors en la búsqueda de paz, libertad y justicia social a través de la educación del siglo XXI (Delors, p, 2, 1996); ardua labor para la escuela que se queda corta si no cuenta con las voluntades políticas de los actores y con el interés y corresponsabilidad de las familias en la formación integral de los más jóvenes cuyos contextos de vulnerabilidad en enorme medida, se convierte en el gran desafío de la formación en derechos humanos para el fortalecimiento de una cultura democrática.

## REFERENCIAS

- Amézquita Aguirre, Luisa; Trimiño Velásquez, Celina. Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad. Revista Historia de la Educación Latinoamérica - Vol. 22 No. 35, julio - diciembre 2020. pp. 65 – 86.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v22n35/0122-7238-rhel-22-35-00065.pdf>
- Arias Gómez, Diego H. La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible Revista Folios, núm. 42, julio-diciembre, 2015, pp. 29-41  
Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959003>
- Asamblea General de la ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948.  
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Barreriro Mariño, Manuel. La asignatura de Historia y la enseñanza de los Derechos Humanos de la mujer en el contexto de una nueva ley educativa. Didácticas Específicas, 22 (2020), pp. 42-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7523444>
- Beltrán, F. (2012). Senderos de la pedagogía crítica. Con-Ciencia Social, 16, 27-35
- Blanco Ortega, Edison Ricardo Enseñanza aprendizaje de la educación en derechos humanos, en las instituciones educativas oficiales de Tunja – Boyacá Revista Logos, Ciencia & Tecnología, vol. 7, núm. 2, enero-junio, 2016, pp. 65-73 Policía Nacional de Colombia Bogotá, Colombia <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517754054008.pdf>
- Carroza, J., Muriel A. Guía didáctica para orientar la práctica de los Derechos Humanos. Defensoría del Pueblo. Bogotá. 2007.

Castillo, López y Blanco. El movimiento estudiantil universitario y la reconfiguración de la democracia colombiana 2011-2020. En Derechos en cuestión: amenazas y desafíos para las democracias. 2023. Colección becas de investigación CLACSO. Buenos aires.  
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/180074/1/Derechos-en-cuestion.pdf>

Chomsky, Noam. La (des)educación. 2010. Litografía Rosés. Barcelona.  
[https://www.academia.edu/43851320/La\\_des\\_educaci%C3%B3n\\_Noam\\_Chomsky](https://www.academia.edu/43851320/La_des_educaci%C3%B3n_Noam_Chomsky)

Creswell, John W. Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. 2013.  
[https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion\\_II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf](https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion_II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf)

Cuervo, Edison. (2018). “¿Modelo o referentes pedagógicos? Apuntes para una discusión sobre la idea de “modelo pedagógico” en Colombia.”. En Revista Debates, 80, 53-64.  
Disponible en:  
[https://drive.google.com/file/d/14gaejzVXQSZctpd9eWUto\\_QYLphEeD2l/view](https://drive.google.com/file/d/14gaejzVXQSZctpd9eWUto_QYLphEeD2l/view)

DANE. Análisis de situación de salud. Actualización 2021. Jericó.  
<https://dssa.gov.co/images/asis/fichas/2022/Jerico.pdf>

Delors, J. La educación encierra un tesoro. 1996.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

Eraso Simonds, Ruby Alexandra Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente Revista Colombiana de Educación, núm. 71, julio-diciembre, 2016, pp. 321-342  
Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413646667011>

Foucault, M. El sujeto y el poder. 1988. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/cdac/wp-content/uploads/sites/96/2020/03/T-FOUCAULT-El-sujeto-y-el-poder.pdf>

Giraldo Montoya, Gladys. La socialización política como campo de conocimiento y como problema de investigación. Texto construido para el taller de línea de agosto de 2023 línea de investigación de subjetividades y resistencias micropolíticas de la maestría en Educación y Derechos Humanos. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA, Medellín, Colombia, 2023.

González Cruz, José Manuel. La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del pos-acuerdo. En La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia / coord. por Javier Guerrero Barón, Olga Yanet Acuña Rodríguez, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. 2020 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7628151>

Grundy, Shirley. Producto o praxis del curriculum. 1998. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020). Manifiesto por una pedagogía post-crítica (traducción al español). Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 32(2), 7–11. <https://doi.org/10.14201/teri.22862>

Institución Educativa San José – Jericó. Proyecto Educativo Institucional PEI. 2023.

Jara, Miguel Ángel & Cerdá, María Celeste. La formación de profesoras y profesores en didáctica de la historia. Valoraciones en torno a qué historia enseñar para la formación ciudadana. SOPHIA AUSTRAL N° 26, 2do Semestre 2020 (julio-diciembre): 157-177. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/sophiaaust/n26/0719-5605-sophiaaus-26-157.pdf>

Jiménez Bautista, Francisco, (2012). Práctica pedagógica y cultura de paz: un diálogo necesario.

En Barragán D. Gamboa A. & Urbina J. (Eds.), Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas. (p. 83-98). Ecoediciones. Colombia

Lara Jiménez, Vanezza Andrea; Soto Chicangana, Norma Constanza; Pareja Santa, Luis Alfredo.

Educación en derechos humanos a partir de la literatura infantil en el Colegio Nariño de Santiago de Cali: propuesta pedagógica. Análisis: revista colombiana de humanidades, N°. 91, 2017, págs. 337-357. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6140857>

Larrosa, Jorge. Escuela, poder y subjetivación. 1995. Editorial La Piqueta. Madrid.

[https://www.academia.edu/25775641/Escuela\\_poder\\_y\\_subjetivacion](https://www.academia.edu/25775641/Escuela_poder_y_subjetivacion)

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Congreso de la República de Colombia.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Magendzo-Kolstrein, Abraham. La escuela y los Derechos Humanos. 2008. Editorial Cal y Arena. Mazatlán.

Magendzo-Kolstrein, Abraham; Toledo-Jofré, María Isabel Educación en derechos humanos:

Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 1-16 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994020.pdf>

Martínez Boom, Alberto, (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En

Barragán D. Gamboa A. & Urbina J. (Eds.), Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas. (p. 55-70). Ecoediciones. Colombia

[https://www.albertomartinezboom.com/escritos/capituloslibros/2012\\_Practica\\_pedagogica\\_a\\_Historia\\_y\\_presente\\_de\\_un\\_concepto.pdf](https://www.albertomartinezboom.com/escritos/capituloslibros/2012_Practica_pedagogica_a_Historia_y_presente_de_un_concepto.pdf)

Ministerio de Educación Nacional – MEN. Derechos Básicos de Aprendizaje. DBA V2. Bogotá, 2016. [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-06/DBA\\_C.Sociales-V2.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf)

Ministerio de Educación Nacional – MEN. Metodologías que transforman. Secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas. Bogotá, 2013 [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-329722\\_archivo\\_pdf\\_secuencias\\_didacticas\\_desarrollo\\_competencias.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-329722_archivo_pdf_secuencias_didacticas_desarrollo_competencias.pdf)

Ministerio de Educación Nacional – MEN. Plan Nacional de Educación PLANEDH, Bogotá, 2016. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/issues/education/training/actions-plans/Colombia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional – MEN. Serie Guías N° 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Ministerio de Educación Nacional. Revolución Educativa Colombia aprende. Bogotá. 2004. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)

Padilla, Angélica; Bermúdez, Ángela Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano Revista Colombiana de Educación, núm. 71, julio-diciembre, 2016, pp. 219-251 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413646667015>

Panchi, M. (Coord)., Galvarro, Harry, Viruez, Roxana y Villacía Daniela. Jóvenes, democracia y persistencias políticas ante la crisis latinoamericana. Los casos de Ecuador y Bolivia. En Estado, democracias y movimientos sociales. Persistencias y emergencias en el siglo XXI. Colección becas de investigación CLACSO. Buenos aires. 2023 <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171502/1/Estado-democracia-mov-sociales.pdf>

Pizarro M, et. Al, Ponentes, (09, 12, 2023). Proyecto de Ley Cámara: 224/2023C. *Proyecto de ley estatutaria “por medio de la cual se regula el derecho fundamental a la educación y se dictan otras disposiciones”* <https://www.camara.gov.co/sites/default/files/2023-09/PLE.224-2023C%20%28REFORMA%20A%20LA%20EDUCACI%C3%93N%29.pdf>

Plan Decenal de Educación, Colombia, 1996-2005.  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85242.html>

Plan Decenal de Educación, Colombia, 2006-2015.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles312490\\_archivo\\_pdf\\_plan\\_decenal.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf)

Plan Nacional Decenal de Educación, Colombia, 2016-2026, Mesa de monitoreo seguimiento y evaluación de la Comisión Gestora del PNDE, septiembre 2019.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf)

Restrepo, Juan Pablo. Podcasts para la enseñanza de competencias ciudadanas en la I.E. San José. Tesis para optar a máster universitario en tecnología educativa y competencias digitales. Universidad Internacional de La Rioja. UNIR. 2021.

Rivera León, María Carolina. Concepciones de los docentes frente al sujeto de derechos y la práctica pedagógica en educación en derechos humanos: una mirada desde la pedagogía de la alteridad. Macroproyecto “La formación del sujeto de derechos en las prácticas pedagógicas de las/os docentes: una mirada desde la educación en derechos humanos (EDH), Artículo de investigación para trabajo de grado- Maestría, Acceso al documento: Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central, Publicación Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 34 p.  
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1469/RiveraLeon2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sañudo, Et al. Prólogo. La democracia amenazada en América Latina. En Derechos en cuestión: amenazas y desafíos para las democracias. 2023. Colección becas de investigación CLACSO. Buenos aires. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/180074/1/Derechos-en-cuestion.pdf>

Skliar, Carlos, (2012). El presente educativo en tanto comunidad existente: sobre el estar-juntos en las instituciones educativas. En Barragán D. Gamboa A. & Urbina J. (Eds.), Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas. (p. 3-17). Ecoediciones. Colombia

Tejada Fernández, José. Didáctica-curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular. 2005. Editorial Davinci. Barcelona.

Toledo Jofré, M<sup>a</sup> Isabel; Magendzo Kolstrein, Abraham; Gutiérrez Gianella, Virna; Iglesias Segura, Ricardo Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores Estudios Pedagógicos, vol. XLI,

núm. 1, 2015, pp. 275-292 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173541114016>

Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>

Velásquez, D. Política pública en educación en Derechos Humanos desde una perspectiva histórica. 2020.  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/51469/TrabajoGradoDIANAVELASQUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vivas Barrera, Tania Giovanna. Línea del tiempo de los derechos humanos, una propuesta para la enseñanza de la historia de los derechos humanos *Ratio Juris*, vol. 9, núm. 18, enero-junio, 2014, pp. 43-58 Universidad Autónoma Latinoamericana Medellín, Colombia  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585761329003>

## **ANEXOS**

Anexo 1 JCRG Preguntas trabajo de campo

Anexo 2 JCRG Transcripción Entrevista 1

Anexo 3 JCRG Transcripción Entrevista 2

Anexo 4 JCRG Transcripción Entrevista 3

Anexo 5 JCRG Transcripción Entrevista 4

Anexo 6 JCRG Transcripción grupo focal

Anexo 7 JCRG Matriz estado del arte

Anexo 8 JCRG Matriz operacional

Anexo 9 JCRG Matriz entrevistas